

Versão impressa **ISSN 1413-0963**
Versão eletrônica **ISSN 2674-9947**

interMeio

NÚMERO 62

**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



DOSSIÊ

**Política Educacional e Pseudoformação:
devastação, enfrentamentos e resistências
nas instituições públicas de ensino**



**REVISTA DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

ISSN 1413-0963 (Versão impressa)

ISSN 2674-9947 (Versão eletrônica)



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo
Reitora

Albert Schiaveto de Souza
Vice-reitor

Milene Bartolomei Silva
Diretora da Faculdade de Educação



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
Caixa Postal 549 - Fone (67) 3345-7616
CEP 79.070-900 - Campo Grande-MS

CONSELHO EXECUTIVO

Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva – UFMS
Prof. Dr. Linoel de Jesus Leal Ordóñez – UFMS
Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez – UFMS
Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis – UFMS
Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório – UFMS
Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel – UFMS
Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt – UFMS

CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL

Profa. Dra. Alda Junqueira Marin - PUC/SP
Prof. Dr. Antônio Carlos Amorim - UNICAMP
Profa. Dra. Geovana Lunardi Mendes - UDESC
Profa. Dra. Gizele de Souza - UFPR
Profa. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi - UFAL
Prof. Dr. Marcus Taborda de Oliveira - UFMG
Profa. Dra. Maria Vieira Silva - UFU
Profa. Dra. Maurinice Evaristo Wenceslau - UFMS (FADIR)
Profa. Dra. Márcia Denise Pletsch - UFRRJ
Prof. Dr. Miguel Chacon - UNESP Marília
Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira - UCDB
Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo - UFPA
Profa. Dra. Soraia Napoleão Freitas - UFSM
Profa. Dra. Vera Maria Vidal Peroni - UFRGS
Profa. Dra. Yoshie Leite Ussami Ferrari - UNESP/PP

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Profa. Dra. Francesca Davida Pizzigoni Istituto Nazionale
Documentazione, Innovazione, Ricerca Educativa (INDIRE),
Torino, Itália – IT
Prof. Dr. Freddy Marin - Universidade de la Costa, Colômbia
Prof. Dr. Jaime Caiceo Escudero Universidad Santiago de Chile,
Santiago, Chile
Prof. Dr. José Carlos Morgado Instituto de Educação Universidade
do Minho, Braga, Portugal
Profa. Dra. Lidia Govea de Bustamante - Universidade Politécnica
do Litoral, Guayaquil, Equador
Profa. Dra. Mahly Martinez - Universidade Nacional de Educação,
Cuenca, Equador
Profa. Dra. Mariëtte de Haan Utrecht University - Faculty of Social
Sciences Langeveld - Institute for the Study of Education and
Development in Childhood and Adolescence
Heidelberglaan 1 Netherlands. Holanda
Prof. Dr. Miguel A. Pereyra - Universidad Granada, Espanha
Profa. Dra. Natércia Alves Pacheco Faculdade de Psicologia e
Ciências da Educação - Universidade do Porto, Porto, Portugal.
Profa. Dra. Pilar Lacasa Universidad de Alcalá de Henares - UAH
- Facultad de Documentación, Aulario Maria de Guzmán.
Madrid, Espanha



Esta publicação está sob a licença Creative Commons, que segue o princípio do acesso público à informação. A publicação pode ser compartilhada desde que atribuídos os devidos créditos de autoria. Não é permitida nenhuma forma de alteração ou a sua utilização para fins comerciais. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode.pt>

interMeio

Editores Científicos Responsáveis

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Doutora em Educação: História,

Política, Sociedade (PUC/SP)

fabiany.tavares@ufms.br

Linoel de Jesus Leal Ordonez

Doutor em Ciências Humanas pela Universidade de

Zulia/Venezuela (Divisão de Estudos para Graduados

da Faculdade de Humanidades e Educação)

*A revisão linguística e ortográfica é de
responsabilidade dos autores*

*Os abstracts são de responsabilidade dos autores,
com declaração de tradução assinada por profissional na área*

Edição

PPGEdu UFMS

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica

Impressão e Acabamento

Secretaria da Editora UFMS

InterMeio tem seus artigos indexados na:

BBE • Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP)

IBICT • Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia

GEODADOS www.geodados.uem.br

Os artigos devem ser encaminhados para:

REVISTA INTERMEIO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - FAED/UFMS

Cidade Universitária - Caixa Postal 549

Cep: 79.070-900 Campo Grande-MS

<http://seer.ufms.br/index.php/intm/index>

e-mail: intermeio.faed@ufms.br

Fone: (67) 3345-7617 - 3345-7616



Revista publicada com recursos da

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Coordenadoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Intermeio [recurso eletrônico] : revista do Programa de Pós-Graduação em Educação /
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação. -- Vol. 1, n. 1, (1995)- .
-- Dados eletrônicos. -- Campo Grande, MS : UFMS, 1995- .

Semestral

Modo de acesso: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/index>

Descrição baseada em: Vol. 25, n. 49 (jan./jun. 2019)

ISSN Online 2674-9947

1. Educação superior. I. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Faculdade de
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD (23) 378

DOSSIÊ

POLÍTICA EDUCACIONAL E PSEUDOFORMAÇÃO: devastação, enfrentamentos e resistências nas instituições públicas de ensino

ENTRE VALORIZACIÓN Y PERFORMATIVIDAD: MARCADORES NEOLIBERALES
EN LA POLÍTICA DE DESARROLLO DOCENTE EN CHILE Y BRASIL

13

*ENTRE VALORIZAÇÃO E PERFORMATIVIDADE: MARCADORES NEOLIBERAIS NA POLÍTICA DE
DESENVOLVIMENTO DOCENTE NO CHILE E NO BRASIL*

*BETWEEN VALORIZATION AND PERFORMATIVITY: NEOLIBERAL MARKERS IN TEACHER
DEVELOPMENT POLICY IN CHILE AND BRAZIL*

*ENTRE VALORISATION ET PERFORMATIVITÉ : LES MARQUEURS NÉOLIBÉRAUX DANS LA
POLITIQUE DE DÉVELOPPEMENT DE L'ENSEIGNEMENT AU CHILI ET AU BRÉSIL*

Jorge Alarcón-Leiva

EXPANSÃO E MERCANTILIZAÇÃO DAS LICENCIATURAS:
O DECRETO Nº 12.456/2025 É CAPAZ DE BARRAR A
DEFORMAÇÃO EM LARGA ESCALA DE FUTUROS PROFESSORES?

36

*EXPANSIÓN Y COMERCIALIZACIÓN DE LAS CARRERAS DE GRADO:
¿EL DECRETO Nº 12.456/2025 ES CAPAZ DE IMPEDIR LA
DEFORMACIÓN EN GRAN ESCALA DE LOS FUTUROS DOCENTES?*

*EXPANSION AND COMMERCIALIZATION OF UNDERGRADUATE COURSES:
IS DECREE NO. 12,456/2025 CAPABLE OF PREVENTING THE LARGE-SCALE
DEFORMATION OF FUTURE TEACHERS?*

*EXPANSION ET COMMERCIALISATION DES LICENCES : LE DÉCRET Nº 12.456/2025 EST-IL EN
MESURE D'EMPÊCHER LA DÉFORMATION À GRANDE ÉCHELLE DES FUTURS ENSEIGNANTS ?*

Claudia Guedes Araújo Silva
Maria Angélica Pedra Minhoto
Maria Nilza da Silva

EXPANSIÓN INSTITUCIONAL Y AJUSTE PRESUPUESTARIO EN EL SIGLO XXI.
UNA APROXIMACIÓN A LAS TRANSFORMACIONES RECIENTES DEL SISTEMA
UNIVERSITARIO PÚBLICO EN LA ARGENTINA

66

*EXPANSÃO INSTITUCIONAL E AJUSTE ORÇAMENTÁRIO NO SÉCULO XXI. UMA ABORDAGEM
ÀS RECENTES TRANSFORMAÇÕES DO SISTEMA UNIVERSITÁRIO PÚBLICO NA ARGENTINA*

*INSTITUTIONAL EXPANSION AND BUDGETARY ADJUSTMENT IN THE 21ST CENTURY: AN
APPROACH TO RECENT TRANSFORMATIONS IN ARGENTINA'S PUBLIC UNIVERSITY SYSTEM*
*EXPANSION INSTITUTIONNELLE ET AJUSTEMENT BUDGÉTAIRE AU XXIE SIÈCLE. UNE APPROCHE
DES TRANSFORMATIONS RECENTES DU SYSTEME UNIVERSITAIRE PUBLIC EN ARGENTINE*

Mariana Mendonça

ESCOLA, JUVENTUDE E FORMAÇÃO NAS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS VOLTADAS AO ENSINO MÉDIO

90

SCHOOL, YOUTH, AND FORMATION IN EDUCATIONAL POLICIES TARGETED AT SECONDARY EDUCATION
ESCUELA, JUVENTUD Y FORMACIÓN EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DIRIGIDAS A LA EDUCACIÓN MEDIA
ÉCOLE, JEUNESSE ET FORMATION DANS LES POLITIQUES ÉDUCATIVES DESTINÉES À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Carlos Antônio Giovinazzo Jr.

David Budeus Franco

Raquel Tegedor Azevedo

O USO DOS JOGOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: UMA INVESTIGAÇÃO
DA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

115

EL USO DE LOS JUEGOS DIGITALES EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR: UNA INVESTIGACIÓN
SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA DEL ESTADO DE SÃO PAULO

DIGITAL GAMES IN SCHOOL EDUCATION: AN INVESTIGATION OF THEIR USES BY
ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS IN SÃO PAULO

L'UTILISATION DES JEUX NUMÉRIQUES DANS L'ÉDUCATION SCOLAIRE : UNE ENQUÊTE SUR
LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DE L'ÉTAT DE SÃO PAULO

Alexandre Crispim Pires Doia

ENTRE LA PRECARIEDAD LABORAL Y LA BRECHA DIGITAL: EXPERIENCIAS DE
DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN LA CIUDAD DE MÉXICO
TRAS LA PANDEMIA

137

ENTRE A PRECARIZAÇÃO LABORAL E A EXCLUSÃO DIGITAL: EXPERIÊNCIAS DE DOCENTES DO
ENSINO MÉDIO PÚBLICO NA CIDADE DO MÉXICO APÓS A PANDEMIA

BETWEEN LABOR PRECARIETY AND THE DIGITAL DIVIDE: EXPERIENCES OF UPPER-SECONDARY
PUBLIC-SCHOOL TEACHERS IN MEXICO CITY AFTER THE PANDEMIC

ENTRE LA PRÉCARITÉ PROFESSIONNELLE ET LA FRACTURE NUMÉRIQUE : EXPÉRIENCES DES
ENSEIGNANTS DU SECOND DEGRÉ A MEXICO APRES LA PANDÉMIE

Luis Antonio Mata Zúñiga

Rafael Garcia Campos

TECNOLOGIA E EMPOBRECIMENTO DA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
TECHNOLOGY AND THE IMPOVERISHMENT OF EXPERIENCE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

164

TECNOLOGÍA Y EMPOBRECIMIENTO DE LA EXPERIENCIA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL
TECHNOLOGIE ET APPAUVRISSEMENT DE L'EXPÉRIENCE DANS L'ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE

Renata Provetti Weffort Almeida

Odair Saas

DEMANDA CONTÍNUA

PEDAGOGIA DOS DIREITOS SOCIAIS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
POPULAR: INTERSETORIALIDADE, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO NA ESCOLA EM
TEMPO INTEGRAL

182

PEDAGOGÍA DE LOS DERECHOS SOCIALES DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN
POPULAR: INTERSECTORIALIDAD, CURRÍCULO Y EVALUACIÓN EN LA ESCUELA DE JORNADA
COMPLETA

PEDAGOGY OF SOCIAL RIGHTS FROM A POPULAR EDUCATION PERSPECTIVE:
INTERSECTORIALITY, CURRICULUM, AND ASSESSMENT IN FULL-TIME SCHOOLS

PÉDAGOGIE DES DROITS SOCIAUX DANS LA PERSPECTIVE DE L'ÉDUCATION POPULAIRE :
INTERSECTORIALITE, PROGRAMME SCOLAIRE ET ÉVALUATION A L'ÉCOLE A TEMPS PLEIN

Fernanda dos Santos Paulo

- A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NO ÂMBITO NA REDE MUNICIPAL DE PELOTAS/RS: 200
 PERCEPÇÕES DE DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ACERCA DESTE PROCESSO
*THE IMPLEMENTATION OF THE BNCC IN THE MUNICIPAL NETWORK OF PELOTAS/RS:
 PERCEPTIONS OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS ABOUT THIS PROCESS*
 LA IMPLEMENTACIÓN DE LA BNCC EN EL ÁMBITO DE LA RED MUNICIPAL DE PELOTAS/RS:
 PERCEPCIONES DE DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA SOBRE ESTE PROCESO
 LA MISE EN ŒUVRE DE LA BNCC DANS LE CADRE DU RESEAU MUNICIPAL DE PELOTAS/RS :
 PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS D'ÉDUCATION PHYSIQUE CONCERNANT CE PROCESSUS
 Franciele Ross da Silva Ilha
 Christian Peres da Costa
- EDUCAÇÃO PRISIONAL ENTRE O CONTROLE E A EMANCIPAÇÃO: 221
 UMA ANÁLISE PÓS-CRÍTICA À LUZ DE MICHEL FOUCAULT
*PRISON EDUCATION BETWEEN CONTROL AND EMANCIPATION:
 A POST-CRITICAL ANALYSIS IN THE LIGHT OF MICHEL FOUCAULT*
 LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD ENTRE EL CONTROL Y LA
 EMANCIPACIÓN: UN ANÁLISIS POSCRÍTICO A LA LUZ DE MICHEL FOUCAULT
 L'ÉDUCATION EN MILIEU CARCERAL ENTRE CONTROLE ET ÉMANCIPATION :
 UNE ANALYSE POSTCRITIQUE A LA LUMIÈRE DE MICHEL FOUCAULT
 Naubia de Souza Machado
 Marcelo Victor da Rosa
- EXISTE UMA CULTURA LÚDICA SULMATOGROSSENSE? UM ESTUDO A PARTIR 236
 DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA ENTRE OS ANOS DE 2015 E 2025
*IS THERE A LUDIC CULTURE IN MATO GROSSO DO SUL?
 A STUDY BASED ON SCIENTIFIC PRODUCTION BETWEEN 2015 AND 2025*
 ¿EXISTE UNA CULTURA LÚDICA SULMATOGROSSENSE?
 UN ESTUDIO A PARTIR DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA ENTRE LOS AÑOS 2015 Y 2025
 EXISTE-T-IL UNE CULTURE LUDIQUE DANS LE MATO GROSSO DO SUL ?
 UNE ÉTUDE À PARTIR DE LA PRODUCTION SCIENTIFIQUE ENTRE 2015 ET 2025
 Rogério Zaim-de-Melo
- HACIA UNA VISIÓN EDUCATIVA DE LA GESTIÓN EDITORIAL: 257
 EL MODELO DE IMPULSO Y TRACCIÓN EN LA UNIVERSIDAD VENEZOLANA
*RUMO A UMA VISÃO EDUCATIVA DA GESTÃO EDITORIAL:
 O MODELO DE IMPULSO E TRAÇÃO NA UNIVERSIDADE VENEZUELANA*
 TOWARD AN EDUCATIONAL VISION OF EDITORIAL MANAGEMENT:
 THE PUSH-AND-PULL MODEL IN THE VENEZUELAN UNIVERSITY
 VERS UNE VISION ÉDUCATIVE DE LA GESTION ÉDITORIALE :
 LE MODELÉ D'IMPULSION ET DE TRACTION DANS L'UNIVERSITÉ VÉNÉZUELIENNE
 Wilmara Soledad Borges Álvarez
- RESENHA: 277
 AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das Políticas Educacionais:**
 Transformações e Desafios. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.
 AS CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO NO
 CONTEXTO DE INTEGRAÇÃO BIOCEÂNICA
 Linoel de J. Leal Ordóñez

Este número tem uma significação importante dada a trajetória e tradição editorial deste Periódico, de um lado, porque se encontra em processo de avaliação pelo Qualis e; de outro, porque reafirma o compromisso com a pesquisa na área da Educação e o rigor científico, considerando uma periodização de quase três décadas associada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDu).

Este novo número, publica o Dossiê intitulado **Política educacional e pseudoformação: devastação, enfrentamentos e resistências nas instituições públicas de ensino**, organizado pelos Profs. Drs. Carlos Antônio Giovinnazzo Jr (PUC SP), Maria Angelica Pedra Minhoto (UNIFESP) e Odair Sass (PUC SP) com o objetivo de evidenciar as mais prováveis consequências das políticas educacionais sobre o cotidiano pedagógico das instituições públicas de ensino, bem como sobre as condições de trabalho dos profissionais da educação.

Para tanto, suporta análises acerca das tendências inerentes ao capitalismo tardio (homogeneização cultural, padronização dos comportamentos, represão às alternativas, entre outras), acentuadas nas últimas décadas, que impõem as condições objetivas e subjetivas produtoras de distintas formas de consciência social e de ação política. Junto a isso, evidencia a atualidade da teoria crítica da sociedade (Escola de Frankfurt), utilizada, em parte dos artigos, como refe-

rência do exame da conversão da formação do indivíduo em pseudoformação socializada (Adorno, 2024), o que se consubstancia nas políticas educacionais promovidas em inúmeras regiões do planeta, tornando os programas de formação docente, a elaboração de currículos e materiais didáticos, a introdução de inovações didáticas, a organização e gestão do trabalho pedagógico das escolas, entre outros aspectos, em “oportunidades” de negócios e/ou em dispositivos de controle e submissão de educadores e estudantes.

Neste contexto, composto por 7 textos selecionados pela contribuição ao debate sobre o papel da escola pública na resistência à racionalidade instrumental. Tal resistência tem início com **Entre valorización y performatividad: marcadores neoliberales en la política de desarrollo docente en Chile y Brasil**, pelo qual Jorge Alarcon-Leiva examina os marcadores neoliberais presentes nas políticas de desenvolvimento docente no Chile e no Brasil, fazendo uma análise comparativa de suas abordagens, implementação e consequências. Conclui apontando a presença histórica de organismos internacionais e da lógica de mercado na formulação de políticas educativas. Na sequência, Maria Angélica Pedra Minhoto, Maria Nilza da Silva e Claudia Guedes Araújo Silva em **Expansão e mercantilização das licenciaturas: o decreto nº 12.456/2025 é capaz de barrar a deformação em larga escala de futuros professores?** analisam a expansão desenfreada dos cursos de formação docente no Brasil, denunciando a “deformação em larga escala” promovida pelo domínio da modalidade EaD privada, marcada por altas taxas de evasão e baixa qualidade formativa, o que ameaça a construção da identidade profissional docente. Juntam-se a essas análises, as produzidas por Mariana Mendonça em **Expansión institucional y ajuste presupuestario en el siglo XXI. Una aproximación a las transformaciones recientes del sistema universitario público en la Argentina**, acerca das tensões entre a expansão do acesso à universidade e o “recorte feroz” de financiamento ocorrido nas últimas décadas na Argentina. Destaca, ainda, como a precarização do trabalho docente e a falta de recursos ameaçam a qualidade acadêmica e o próprio processo de democratização do ensino superior. **Escola, juventude e formação nas políticas educacionais voltadas ao Ensino Médio** de David Budeus Franco, Raquel Tecedor Azevedo e Carlos Antônio Giovanazzo Jr. escrutina as reformas recentes desta etapa, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Estatuto da Juventude. A par disso, revelam como essas políticas

associam escola e tecnologia para adaptar os jovens ao mercado de trabalho, negligenciando a dimensão política e formativa da juventude.

Em se tratando de tecnologia, Alexandre Crispim Pires Doia investiga a incorporação de jogos eletrônicos no favorecimento da formação crítica, ou seu caráter instrumental. A principal contribuição de **O uso dos jogos digitais na educação escolar: uma investigação da prática docente no ensino fundamental do estado de São Paulo**, reside na constatação de que o uso predominante foca na repetição e adaptação a metas de desempenho, moldando a aprendizagem a modelos predefinidos pela lógica midiática em vez de estimular a autonomia. No mesmo escopo, Luis Antonio Mata Zúñiga e Rafael Garcia Campos em **Entre la precariedad laboral y la brecha digital: experiencias de docentes de educación media superior en la Ciudad de México tras la pandemia** examinam o retorno ao ensino presencial no México pós-pandemia. As análises evidenciam que a falta de infraestrutura tecnológica e a precariedade laboral agravam as desigualdades educativas, defendendo a democratização do acesso digital como direito fundamental. Agregam-se a esse debate tecnológico, as contribuições de Renata Provetti Weffort Almeida e Odair Saas ao discutirem como a inserção precoce de dispositivos digitais afeta o desenvolvimento infantil em **Tecnologia e empobrecimento da experiência na educação infantil**. Os autores denunciam que a linguagem estandardizada das plataformas obstrui a criatividade e empobrece a experiência reflexiva, essencial para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem na primeira infância.

Na Seção de **Demanda contínua** celebra-se a pluralidade e o compromisso multidisciplinar com temas emergentes da pesquisa educacional. Inaugura essa Seção, **Pedagogia dos direitos sociais na perspectiva da educação popular: intersectorialidade, currículo e avaliação na escola em tempo integral**, de Fernanda dos Santos Paulo, com análises sobre o Programa Escola em Tempo Integral no Brasil. A autora propõe uma matriz pedagógica emancipatória baseada na Educação Popular, valorizando saberes territoriais e supere a visão puramente quantitativa de ampliação da jornada escolar. Franciele Ross da Silva Ilha e Christian Peres da Costa em **A implementação da BNCC no âmbito na rede municipal de Pelotas/RS: percepções de docentes de educação física acerca deste processo**, discutem os desafios de aplicação no contexto local, evidenciando o desamparo docente e a profunda desconexão entre as diretrizes normativas federais e a realidade material e de infraestrutura das escolas

públicas. Juntam-se a essa diversidade temática, **Educação prisional entre o controle e a emancipação: uma análise pós-crítica à luz de Michel Foucault**, de Naubia de Souza Machado e Marcelo Victor da Rosa. Os autores apresentam análise do cárcere como dispositivo disciplinar, oferecendo luz sobre as frestas de resistência e os processos de reexistência que emergem mesmo sob sistemas de vigilância e controle panóptico.

Rogério Zaim-de-Melo apresenta estado da arte sobre a ludicidade identificando a cultura lúdica pantaneira vibrante e híbrida, que atua como marcador identitário e território de resistência cultural diante da globalização em **Existe uma cultura lúdica sul-mato-grossense? Um estudo a partir da produção científica entre os anos de 2015 e 2025**. Fecha esta seção, **Hacia una visión educativa de la gestión editorial: el modelo de impulso y tracción en la universidad venezolana**, de Wilmara Borges Álvarez, apresentando questões para a gestão editorial como um processo de mediação educacional universitária no contexto acadêmico nacional, a partir das representações sociais. Destacam-se nessa apresentação, indicadores de que editoras universitárias não devem operar da mesma forma que as independentes, ao mesmo tempo, que sua eficiência e eficácia dependem da visibilidade, do aprendizado e da maturidade acadêmica como uma resposta espontânea da Gestão Editorial.

Encerramos este número com a resenha de Linoel Leal Ordonez sobre a obra **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios** (Abdeljalil Akkari). Em síntese, a obra, longe de defender a renúncia à autonomia das políticas educacionais, expõe o debate — ainda controverso — sobre a existência de políticas verdadeiramente nacionais em um cenário marcado pela crescente globalização da Educação. Tal discussão ganha relevância diante das atuais dinâmicas de integração e cooperação regional, exemplificadas pela Rota de Integração Latino-Americana, mais conhecida como Rota Bioceânica.

Esperamos que os artigos desta edição contribuam para o avanço das discussões na área.

Boa leitura!

Os editores

Dossiê

Política Educacional e Pseudoformação:
devastação, enfrentamentos e resistências nas
instituições públicas de ensino

ENTRE VALORIZACIÓN Y PERFORMATIVIDAD: marcadores neoliberales en la política de desarrollo docente en Chile y Brasil

ENTRE VALORIZAÇÃO E PERFORMATIVIDADE: marcadores neoliberais na política de desenvolvimento docente no Chile e no Brasil

BETWEEN VALORIZATION AND PERFORMATIVITY: neoliberal markers in teacher development policy in Chile and Brazil

ENTRE VALORISATION ET PERFORMATIVITÉ : les marqueurs néolibéraux dans la politique de développement de l'enseignement au Chili et au Brésil

Jorge Alarcón-Leiva* 



Introducción: profesionalización docente y neoliberalismo

La profesionalización docente ha sido uno de los ejes centrales de la agenda educativa en América Latina durante las últimas décadas. Por lo pronto, tanto Chile como Brasil han impulsado diversas reformas destinadas a mejorar la calidad de la educación mediante la valorización y el desarrollo profesional de los profesores. Sin embargo, estas iniciativas no pueden entenderse al margen del contexto político y económico que las sustenta: el avance del neoliberalismo como racionalidad dominante en la organización de los sistemas educativos y de los ejes que centralmente estructuran su estrategia de estructuración.

En el caso chileno, la instauración del modelo de mercado durante la dictadura militar (1973–1990) marcó de manera decisiva el rumbo de las políticas educativas posteriores. A través de la municipalización de las escuelas, el financiamiento por asistencia y la apertura a sostenedores privados, se configuró un sistema escolar competitivo que puso a docentes y establecimientos bajo la lógica de los resultados y la rendición de cuentas. En

* Universidad de Talca.

este marco, las reformas más recientes —como la Ley de Subvención Escolar Preferencial (2008), la Ley General de Educación (2009) y la Ley de Carrera Docente (2016)— han consolidado la gestión por resultados, la competencia entre pares y la meritocracia como principios rectores de la política docente. Es más, la más reciente iniciativa de Nueva Educación Pública (NEP) (2017) parece alinearse en su implementación muy estrictamente a una arquitectura institucional que no consigue escapar a la lógica de la privatización.

Brasil, por su parte, experimentó un proceso distinto, aunque también permeado por principios neoliberales de organización de su educación básica. Desde la década de 1990, con la descentralización de la gestión educativa y la creación de sistemas de evaluación a gran escala, se instalaron mecanismos de *accountability* que vinculan los resultados de aprendizaje con políticas de financiamiento y reconocimiento institucional. Programas como el IDEB y planes de formación continua evidencian esta tensión entre, por un lado, iniciativas de valorización del magisterio y, por otro, políticas de control y responsabilización que trasladan al docente el peso del rendimiento escolar. De forma que el control de resultados se ha vuelto en el contexto brasileño en el principal medio a través del cual ordenar los demás elementos institucionales y sus actores específicos.

Este artículo propone analizar los marcadores neoliberales presentes en las políticas de desarrollo docente de Chile y Brasil, entendidos como aquellos dispositivos de política que introducen lógicas de competencia, gestión por resultados y meritocracia en la vida profesional del profesorado. El objetivo es mostrar cómo estas políticas inciden en la configuración de la identidad docente, afectando dimensiones éticas, colaborativas y pedagógicas, y cómo sus efectos son vividos de manera distinta en ambos países.

La elección de Chile y Brasil como objetos de análisis comparado se sustenta tanto en sus trayectorias históricas comunes como en sus divergencias institucionales, que los convierten en polos paradigmáticos de la educación en América Latina. Ambos países atravesaron dictaduras militares que impusieron reformas estructurales de inspiración neoliberal y que, lejos de ser revertidas plenamente con la redemocratización, fueron reconfiguradas y profundizadas en contextos democráticos. En este sentido, la política educativa ha sido marcada por un doble movimiento: por un lado, avances hacia la

valorización docente, la ampliación de derechos y la profesionalización; por otro, contramarchas que reinstalan la lógica de la competencia, la gestión por resultados y la meritocracia como principios organizadores del magisterio.

En Brasil, este vaivén se expresa en la coexistencia de conquistas significativas —como la inclusión de la gestión democrática en la Constitución de 1988, la creación del Piso Salarial Nacional y los fondos redistributivos (FUNDEF/FUNDEB)— con políticas de austeridad y reformas orientadas al control y la responsabilización individual, especialmente tras la Emenda Constitucional 95/2016. En Chile, en cambio, la transición democrática no implicó un quiebre con el modelo de mercado instaurado por la dictadura, sino su consolidación a través de normativas como la LOCE (1981) y la LGE (2009), y su institucionalización definitiva con la Ley de Carrera Docente (2016), que articuló la profesionalización bajo un régimen meritocrático y estandarizado.

Estas marchas y contramarchas no son episodios aislados, sino un patrón estructural que atraviesa las políticas docentes de ambos países: cada avance en valorización y reconocimiento laboral se ve tensionado o revertido por medidas que refuerzan la racionalidad neoliberal, generando un escenario de inestabilidad permanente. Precisamente por ello, la comparación entre Chile y Brasil adquiere relevancia analítica: permite observar cómo, bajo influencias internacionales semejantes (UNESCO, Banco Mundial, OCDE), las trayectorias nacionales responden de manera distinta a los mismos dilemas, produciendo configuraciones específicas de los marcadores neoliberales que reconfiguran el trabajo y la identidad docente. De este modo, el estudio conjunto de ambos casos contribuye a iluminar las contradicciones entre discursos de valorización y prácticas de control, y a situar el debate sobre la docencia en América Latina en el terreno más amplio de las disputas entre derechos sociales y racionalidades de mercado.

El estudio se apoya en una revisión de la literatura académica y en un análisis crítico de la legislación y los discursos docentes. Se enmarca, además, en perspectivas teóricas que ayudan a problematizar las transformaciones observadas: la noción de gubernamentalidad de Foucault, la crítica a la “nueva razón del mundo” de Dardot y Laval, y la performatividad del saber en Lyotard. Estas herramientas conceptuales permiten comprender cómo las políticas de

desarrollo docente no solo regulan aspectos contractuales y formativos, sino que producen subjetividades específicas, moldeando al profesor como un agente competitivo, evaluado y permanentemente comparado.

En suma, la introducción del neoliberalismo en las políticas docentes en Chile y Brasil plantea interrogantes centrales para la región: ¿cómo compatibilizar la necesidad de asegurar calidad y responsabilidad en la educación con la preservación de la autonomía profesional y la colaboración docente? ¿Hasta qué punto los mecanismos de rendición de cuentas fortalecen la profesión o, por el contrario, la fragilizan al reducirla a métricas de desempeño? Este artículo se orienta a responder estas preguntas desde un enfoque comparativo, reconociendo las similitudes y diferencias de dos sistemas educativos atravesados por los mismos dilemas, pero en contextos institucionales e históricos distintos.

En este marco, el artículo se organiza en cuatro secciones principales. En primer lugar, se expone una revisión de la literatura que articula aportes teóricos y estudios empíricos sobre neoliberalismo, políticas docentes e identidad profesional, con especial atención a los contextos de Chile y Brasil. A continuación, se desarrolla un balance comparado de las trayectorias profesionales en ambos países, analizando cómo los marcadores neoliberales de competencia, gestión por resultados y meritocracia configuran la profesión docente y afectan su identidad. Posteriormente, se presentan las conclusiones, donde se sintetizan los hallazgos y se formulan propuestas de política orientadas a la construcción de modelos alternativos de desarrollo docente en clave ética, colaborativa y social. Finalmente, se incluyen las referencias bibliográficas que sustentan el análisis, de acuerdo con las normas académicas de la revista.

Referenciales teóricos

El derrotero de las políticas docentes en Chile y Brasil no dibuja una línea ascendente de valorización profesional, sino una trayectoria quebrada por superposiciones, desvíos y rectificaciones parciales. En ambos países, la expansión de marcos de valorización —mejoras salariales, inducción y mentorías, institucionalización de la carrera, fondos redistributivos— convivió

con la persistencia o reactivación de dispositivos neoliberales que reinstalan la competencia, la rendición de cuentas y la meritocracia como principios ordenadores del campo.

Esta coexistencia no es accidental: responde a capas de reforma que se añaden sin desmontar del todo la lógica previa, generando un ecosistema normativo donde las innovaciones que buscan dignificar la profesión quedan tensionadas por instrumentos que siguen privilegiando el rendimiento medible y los incentivos individuales. Más que capturar mediante un solo y estático concepto esta peculiaridad, se propone indagar aquí su dinámica a la luz de algunas herramientas conceptuales provistas por los análisis relacionados con el neoliberalismo, en general, o con algunos de sus instrumentos más prominentes.

La competencia adopta formas distintas pero convergentes en Brasil y Chile, aunque en cada caso se articula con dinámicas institucionales propias. En el caso chileno, el diseño del sistema ha promovido desde la dictadura la consolidación de un mercado educativo altamente visible, donde las escuelas se disputan matrícula y prestigio en un esquema cuasimercado sostenido por financiamiento vía voucher (Bellei, 2015). La competencia, en este marco, se filtra hacia los claustros mediante bonos, rankings y sistemas de rendición de cuentas de alta presión como la Evaluación Docente o la Carrera Profesional impulsada por la Ley 20.903, que instala tramos de desempeño con efectos directos en salarios y progresión laboral (Sisto, 2020). Estos dispositivos, presentados como incentivos al “desarrollo profesional”, tienden a reconfigurar la colaboración en clave comparativa, erosionando el sentido comunitario del trabajo pedagógico.

En Brasil, en cambio, la lógica competitiva se expresa de modo más descentralizado y fragmentado, en sintonía con su organización federativa. La carrera docente depende en gran medida de los estados y municipios, lo que obliga a los profesores a construir trayectorias marcadas por la acumulación de credenciales, nuevas licenciaturas y certificaciones como estrategia de empleabilidad en un mercado laboral heterogéneo (Hypólito, 2019). En este contexto, el desarrollo profesional se vincula menos a un sistema nacional de incentivos salariales y más a la capacidad individual de inversión formativa, generando desigualdades internas entre quienes acceden a posgrados o especializaciones y quienes quedan relegados a contratos más precarios.

A pesar de sus diferencias estructurales, ambos países convergen en un mismo efecto: la erosión de la cooperación profesional y la redefinición del desarrollo docente como estrategia individual. El trabajo entre pares se convierte en comparación de desempeños y la formación continua deja de ser construcción colectiva de saber pedagógico para transformarse en un recurso defensivo frente a la amenaza de quedar atrás.

Esta situación se inserta en la lógica de “marchas y contramarchas” que caracteriza la trayectoria de las reformas educativas en ambos países (Gajardo, 1999; Peroni, 2018). En Chile, cada intento de reforzar la colaboración docente —por ejemplo, a través de mentorías o redes profesionales— se ve tensionado por la persistencia de mecanismos de competencia impuestos desde la política. En Brasil, las iniciativas de valorización profesional como el Piso Salarial Nacional Docente o el Fundeb conviven con la expansión de políticas de accountability y con la precarización contractual en municipios pobres, generando un escenario de avances normativos que se ven contrarrestados por retrocesos estructurales. En ambos casos, la tensión entre cooperación y competencia se expresa como un movimiento pendular, donde las promesas de desarrollo profesional colectivo chocan con los imperativos neoliberales que transforman a los docentes en agentes individuales de autogestión y autoexplotación (Dardot; Laval, 2013; Vaillant; Marcelo, 2012).

La gestión por resultados introduce otra capa decisiva en la reconfiguración de las trayectorias profesionales docentes y de los modos de regulación escolar. En contextos como el chileno, donde existen sistemas robustos de evaluación estandarizada y una institucionalidad que vincula directamente el rendimiento con incentivos y sanciones, las carreras profesionales terminan subordinadas a ciclos de medición que condicionan progresiones, reconocimientos y, en muchos casos, la estabilidad misma en el cargo (Bellei, 2015; Falabella, 2015). La Ley 20.903, al instalar la Carrera Docente estructurada en tramos ligados a resultados de portafolios y pruebas estandarizadas, consagra este principio: el mérito se traduce en puntajes, y estos, a su vez, definen ascensos y remuneraciones. De este modo, los indicadores se convierten en auténticos marcadores neoliberales, que penetran las dinámicas escolares y colonizan la noción misma de desarrollo profesional (Sisto, 2020).

En el caso brasileño, caracterizado por una heterogeneidad territorial pronunciada y por una fuerte descentralización de las políticas educativas, la gestión por resultados no opera con la misma homogeneidad, pero igualmente adquiere peso como criterio ordenador. Evaluaciones nacionales como el SAEB, la Prova Brasil o el IDEB funcionan como señaladores de “eficiencia” y se utilizan para jerarquizar redes escolares, ordenar prioridades de inversión, asignar recursos e, incluso, legitimar intervenciones externas en municipios considerados “ineficientes” (Freitas, 2012; Souza; Oliveira, 2010). Sin embargo, esta capa de regulación convive con desigualdades estructurales que los indicadores no capturan, generando una paradoja: los sistemas locales más frágiles, lejos de recibir apoyos diferenciados, suelen ser estigmatizados por su bajo rendimiento y sometidos a lógicas de control que profundizan su vulnerabilidad.

En ambos escenarios, la gramática de la calidad se traduce en puntajes, índices y rankings. Lo que no cabe en esa gramática pierde centralidad: prácticas de inclusión, vínculos comunitarios, innovación pedagógica o procesos de reflexión colegiada son relegados frente al imperativo de mejorar resultados medibles. Las escuelas aprenden a “hablar el lenguaje del indicador”, incluso a costa de estrechar el currículum, intensificar las tareas de registro y desplazar tiempos de trabajo colaborativo por rutinas de preparación para la prueba (Ball, 2003; Verger *et al.*, 2016).

Estos procesos reflejan la lógica de marchas y contramarchas propia de las trayectorias educativas en Brasil y Chile. En Chile, la promesa de mejorar la calidad mediante la institucionalización de la carrera y el fortalecimiento de la evaluación docente convive con las críticas de actores profesionales que denuncian un debilitamiento de la autonomía pedagógica. En Brasil, la expansión del IDEB y de los sistemas de accountability nacional ha sido presentada como una marcha hacia la equidad y la modernización, pero en la práctica convive con retrocesos derivados de la fragmentación y precarización de las redes locales (Peroni, 2018). En ambos casos, los dispositivos de medición se consolidan como marcadores neoliberales que orientan la acción educativa bajo la retórica de la eficiencia, a costa de desatender las condiciones estructurales de desigualdad y de reforzar un modelo que desplaza la cooperación y la reflexión pedagógica en favor de la competitividad y la performatividad.

La meritocracia opera como un auténtico “andamiaje moral” (Littler, 2017) que ofrece sentido y legitimidad a las reformas neoliberales en educación, al prometer reconocimiento al esfuerzo individual y trayectorias profesionalizadas claramente delineadas. Sin embargo, esa promesa es ambivalente: allí donde se consolidan carreras reguladas por tramos, como en Chile, el mérito se traduce en progresiones salariales y estatus asociados al desempeño certificado en evaluaciones periódicas, portafolios y pruebas estandarizadas (Bellei, 2015; Sisto, 2020). Este modelo busca visibilizar una ruta de ascenso profesional, pero en la práctica genera segmentación interna entre docentes, ya que no todos acceden a los mismos recursos de apoyo ni parten desde condiciones similares para cumplir con los estándares. El mérito, lejos de ser un principio neutral, funciona aquí como marcador neoliberal que distribuye reconocimiento en clave competitiva y refuerza desigualdades preexistentes.

En Brasil, donde la estructura laboral es más precaria y dispersa debido a la organización federativa y a la fragmentación de redes estatales y municipales, la meritocracia opera de otro modo: más que promesa de ascenso, se convierte en requisito de supervivencia. La necesidad de acumular credenciales, cursar nuevas licenciaturas o someterse a certificaciones periódicas aparece como condición de empleabilidad en un mercado de trabajo marcado por la inestabilidad contractual y las diferencias salariales entre estados y municipios (Hypólito, 2019; Oliveira, 2007). El mérito se internaliza entonces como obligación permanente, generando una presión constante sobre los docentes que, en lugar de ver el desarrollo profesional como proceso colectivo, lo viven como estrategia individual de protección frente al riesgo de exclusión.

A pesar de las diferencias institucionales, ambos contextos convergen en un efecto común: el mérito se adjudica en clave estrictamente individual y se mide mediante instrumentos estandarizados que no logran captar el trabajo situado, los aportes en comunidades escolares vulnerables ni la colaboración interdocente. La lógica meritocrática, presentada como motor de profesionalización, termina desdibujando el valor de la profesión como práctica colectiva, pues privilegia lo medible sobre lo relacional, lo individual sobre lo cooperativo (Dubet, 2004; Ball, 2003).

Estas dinámicas también expresan el movimiento de las políticas educativas en Brasil y Chile. En Chile, el avance normativo de una Carrera Docente con estructura formalizada se presenta como una marcha hacia la valorización, pero convive con retrocesos asociados a la fragmentación y la competencia entre pares. En Brasil, la expansión de políticas de formación continua y de marcos nacionales de valorización, como el Piso Salarial Docente, se ve contrarrestada por la persistencia de la precariedad en municipios pobres y la presión por credenciales que convierte la profesionalización en una carrera sin fin (Peroni, 2018). En ambos casos, la meritocracia funciona como un marcador neoliberal que promete movilidad pero produce estratificación, tensionando el ideal de la docencia como bien público y práctica de cooperación social.

Estas marchas y contramarchas no responden solo a alternancias gubernamentales; también revelan inercias institucionales y dependencias de trayectoria (*path dependence*) que condicionan las posibilidades de cambio (Pierson, 2000; Mahoney; Thelen, 2010). Los ciclos de expansión de derechos —fondos redistributivos, pisos salariales, programas de formación, estatutos o carreras— suelen ser seguidos o solapados por impulsos de austeridad, recentralización de decisiones técnicas o privatización indirecta mediante arreglos público-privados (Gajardo, 1999; Verger; Moschetti; Fontdevila, 2017; Peroni, 2018). El resultado es una estabilidad inestable: la profesión gana en formalización y visibilidad, pero trabaja bajo presión constante de indicadores, metas y auditorías que reintroducen el léxico de la competencia y reinstalan jerarquías internas (Falabella, 2015; Dardot; Laval, 2013). Incluso cuando los marcos de “desarrollo profesional” se anuncian como acompañamiento, la experiencia vivida por los docentes queda atravesada por obligaciones de rendición de cuentas que impactan su bienestar, su agencia y su identidad pública (Sisto, 2020).

En este contexto, la identidad docente se forma y deforma en tensión: entre la promesa de una carrera digna y la práctica cotidiana de una evaluación que ordena tiempos, prioridades y reconocimientos; entre el discurso de la colaboración y el diseño de incentivos que premian logros individuales; entre la aspiración a una profesionalidad reflexiva y la traducción de la enseñanza a formatos de evidencia estandarizada (Ball, 2003; Dubet, 2004; Marcelo;

Vaillant, 2012). Las variaciones entre Chile y Brasil —centralización versus federalismo, homogeneidad versus fragmentación, mercado educativo más visible versus mercado laboral docente más difuso— no alteran el patrón de fondo: los tres marcadores neoliberales se reconfiguran y recombinan para mantener la performatividad como criterio rector (Dardot; Laval, 2013; Verger; Fontdevila; Zancajo, 2016). Ahí radica la paradoja que recorre ambas trayectorias: cuanto más se institucionaliza el “desarrollo” mediante normas, fondos y programas, más se exige al docente que demuestre individualmente su mérito, desplazando el horizonte de la profesión desde la construcción colectiva del sentido pedagógico hacia la satisfacción de métricas que gobiernan su trabajo (Falabella, 2015; Sisto, 2020).

La literatura sobre docencia en América Latina ha insistido en que el trabajo docente no puede concebirse como una categoría homogénea y estable. Tanto en Chile como en Brasil, la profesión se ha configurado en medio de condiciones históricas, sociales y políticas diversas, atravesadas por procesos de segmentación que fragmentan al colectivo docente y dificultan la construcción de una identidad profesional unificada.

Esta segmentación se expresa en desigualdades contractuales, diferencias de formación y contrastes entre docentes de escuelas públicas y privadas, generando condiciones de reconocimiento profesional marcadamente heterogéneas.

En Brasil, Oliveira (2021) muestra que la expansión de los sistemas nacionales de enseñanza en el siglo XX produjo un cuerpo docente heterogéneo y precarizado, en el que la masificación de la profesión, las desigualdades regionales y la diversidad de contratos dificultan el control colectivo sobre las condiciones de trabajo y el acceso a la carrera. La profesión se caracteriza así por un estatuto de “semiprofesión” (Ferraz & Gouveia, 2020), en el que los docentes carecen de control pleno sobre su propio trabajo, enfrentan limitaciones en la autonomía y en la definición de estándares profesionales, y dependen de regulaciones externas para su reconocimiento. Esta situación se agrava con las reformas recientes, como la BNCC y la reorganización de planes curriculares, que empujan a muchos profesores temporales a cursar nuevas licenciaturas para mantener su empleabilidad.

El caso chileno muestra otra trayectoria.

Desde la dictadura militar, las políticas neoliberales transformaron radicalmente la profesión docente, privatizando y descentralizando el sistema escolar. El magisterio quedó sometido a dispositivos de mercado como la competencia entre establecimientos, la gestión por resultados y la vinculación salarial a evaluaciones estandarizadas. Si bien la Ley de Carrera Docente de 2016 buscó estabilizar la trayectoria profesional, lo hizo sobre la base de la meritocracia y de evaluaciones periódicas, institucionalizando un modelo en el que el reconocimiento se obtiene por el desempeño medible y no por la colaboración o el compromiso pedagógico.

Este contraste se articula con perspectivas teóricas críticas. Foucault (2007) interpretaría los mecanismos de evaluación y bonificación como tecnologías de gubernamentalidad que normalizan la conducta docente; Dardot y Laval (2013) los leerían como parte de la racionalidad neoliberal que generaliza la competencia e individualiza la responsabilidad profesional; y Lyotard (1984) los situaría en la lógica de la performatividad, donde el saber docente se legitima únicamente en función de su utilidad para producir resultados eficaces. Desde la sociología de las profesiones, Dubar (2012) recuerda que la construcción de la identidad profesional depende de la interrelación entre educación, trabajo y carrera, lo que en el caso docente se encuentra constantemente tensionado por la falta de autonomía y el bajo reconocimiento social.

Autores como Tardif y Lessard (2005) y Nóvoa (1992, 1995) insisten en que la docencia se configura a partir de saberes plurales, situados y colectivos, por lo que la identidad docente nunca es definitiva, sino un proceso abierto y atravesado por las condiciones de trabajo. Day (2001) agrega que la dimensión emocional y política de la profesión es inseparable de su desarrollo continuo, mientras que Dubet (2003, 2004) y Sacristán (1995) advierten que la crisis de identidad docente responde a la contradicción entre las expectativas sociales crecientes y la reducción tecnocrática del trabajo escolar. En la misma línea, Vaillant (2007) subraya que la identidad se construye a lo largo de la carrera y se fortalece en contextos colaborativos, donde el valor social del profesorado se reconoce y se traduce en mejoras en la autoestima colectiva y en la calidad educativa.

En síntesis, la literatura señala que la identidad docente en Chile y Brasil se construye en la intersección de políticas neoliberales, condiciones laborales segmentadas y trayectorias profesionales fragmentadas. Mientras en Chile la impronta neoliberal es estructural y homogénea, en Brasil se observa un campo más híbrido, donde la valorización y la precarización coexisten en tensión permanente. Este marco comparativo permite comprender cómo los marcadores neoliberales —competencia, resultados y mérito— atraviesan la vida docente en ambos países, moldeando subjetividades, redefiniendo la profesionalidad y planteando nuevos dilemas para la construcción de una identidad docente reconocida y valorada socialmente.

Balance sobre las trayectorias profesionales en Chile y Brasil

El análisis de las trayectorias profesionales de los docentes en Chile y Brasil evidencia que la competencia, la gestión por resultados y la meritocracia se han consolidado como ejes de las políticas de desarrollo docente, aunque con expresiones diferenciadas y a veces contradictorias. En ambos contextos, la competencia se instala como principio rector: en Chile, marcada por la lógica del mercado educativo y por los bonos ligados a resultados, que enfrentan a escuelas y a colegas entre sí; en Brasil, expresada más bien en la necesidad de los docentes de competir por la estabilidad laboral en un sistema fragmentado, donde la precariedad de los contratos temporales y la obligatoriedad de nuevas licenciaturas generan un mercado interno de credenciales. En los dos casos, el ethos de la profesión se transforma: la cooperación entre pares, elemento esencial de la identidad docente, cede espacio a la rivalidad y a la autoexigencia individual, y las trayectorias profesionales se convierten en itinerarios marcados por la presión de destacar frente a otros.

La gestión por resultados refuerza esta dinámica al subordinar la labor docente a evaluaciones estandarizadas que definen la calidad de la enseñanza en términos de indicadores numéricos. En Chile, el SIMCE y las evaluaciones periódicas de desempeño se convierten en dispositivos de control que condicionan ascensos y remuneraciones; en Brasil, el SAEB y el IDEB operan como mecanismos que clasifican a escuelas y docentes, responsabilizándolos por logros o fracasos sin atender a los factores estructurales de desigualdad.

En ambos países, los resultados educativos se conciben como productos de la acción individual del docente, mientras que las condiciones materiales y sociales que inciden en el aprendizaje quedan invisibilizadas. Esta lógica de rendición de cuentas genera altos niveles de estrés y desmotivación, y redefine la enseñanza como un proceso orientado a cumplir metas externas más que a desplegar el sentido pedagógico.

La meritocracia constituye el tercer marcador clave en las trayectorias profesionales. En Chile, se institucionaliza mediante la Ley de Carrera Docente, que establece tramos vinculados a evaluaciones periódicas; en Brasil, se manifiesta en la exigencia constante de acumular títulos y certificaciones para mantener la empleabilidad. Aunque en uno y otro caso la retórica del mérito se presenta como un incentivo al esfuerzo y a la excelencia, en la práctica se traduce en un mecanismo de segmentación que distingue a los docentes según sus credenciales o puntajes, debilitando la cohesión del colectivo y desplazando la idea de desarrollo profesional compartido. El mérito se convierte en un requisito permanente de supervivencia y progresión, más que en una estrategia genuina de reconocimiento y fortalecimiento del magisterio.

El caso chileno muestra que la matriz neoliberal instaurada durante la dictadura militar no solo configuró un sistema escolar de mercado, sino que también instaló un marco legal difícil de revertir. La LOCE (1981) institucionalizó la privatización y municipalización, y pese a su sustitución por la LGE (2009) y la posterior creación de la Ley de Carrera Docente (2016), la lógica gerencial se mantuvo. Las evaluaciones periódicas, los bonos ligados al desempeño y la progresión por tramos consolidaron un itinerario meritocrático que tensiona la colaboración profesional. Estas normas, como recoge el relatorio, evidencian la dificultad de desmontar un modelo que hace de la competencia y de la gestión por resultados dispositivos centrales de regulación del magisterio.

Brasil, por su parte, expresa un camino híbrido y oscilante, marcado por avances redistributivos y retrocesos de austeridad. La Constitución de 1988 inscribió la gestión democrática de la educación como principio y abrió paso a conquistas como el FUNDEF (1996), el FUNDEB (2007, renovado en 2020) y el Piso Salarial Nacional (2008). Sin embargo, la aprobación de la LDB (1996) descentralizó competencias y acentuó desigualdades territoriales, mientras que la Emenda Constitucional 95/2016 impuso un congelamiento de gastos

que limitó la capacidad de financiar la valorización docente. Esta combinación produjo un magisterio que vive entre ciclos de expansión y contracción, donde cada conquista en materia de derechos es puesta en entredicho por contramarchas de control fiscal y responsabilización individual.

En conjunto, la comparación revela que, aunque los itinerarios nacionales difieren, en ambos países los marcadores neoliberales operan como una capa persistente sobre las políticas docentes. En Chile, se expresan en un mercado educativo estructural y en un marco legal que refuerza la competencia entre escuelas y profesores; en Brasil, en la fragmentación federativa y en la inestabilidad del financiamiento que convierte la meritocracia y la evaluación por resultados en criterios de acceso a derechos básicos. En los dos casos, la profesión docente se construye en un terreno inestable, donde los avances normativos hacia la profesionalización conviven con dispositivos que reinstalan precariedad y performatividad.

El propio financiamiento público da educación básica em Brasil e Chile evidencia a lógica de marchas e contramarchas que atraviesa la configuración de las políticas docentes. Los ciclos de inversión estatal, muchas veces apoyados en fondos internacionales, coexisten con restricciones presupuestarias y marcos de austeridad que impactan directamente en las condiciones de trabajo y en las posibilidades de valorización profesional. De este modo, el financiamiento no aparece como un proceso estable y acumulativo, sino como un terreno en disputa, donde cada avance hacia la profesionalización y el reconocimiento del magisterio convive con contramarchas que reinstalan la precariedad y subordinan la carrera docente a las disponibilidades coyunturales del presupuesto público. En este contexto, la competencia, gestión por resultados y meritocracia se refuerzan al presentarse como mecanismos de “eficiencia” para administrar la escasez, mientras los docentes experimentan la inestabilidad financiera como parte constitutiva de sus trayectorias profesionales.

En conjunto, este balance muestra que las trayectorias docentes en Chile y Brasil, aun con diferencias históricas y contextuales, convergen en un mismo patrón: la profesión se redefine bajo los imperativos de competir, rendir cuentas y demostrar mérito individual. Estas dinámicas producen un magisterio tensionado entre el deseo de reconocimiento social y la realidad de un trabajo regulado por métricas externas, donde la identidad profesional

se construye más en torno al rendimiento que al sentido pedagógico. Las trayectorias dejan de ser un proceso de consolidación colectiva de saberes y experiencias, para convertirse en itinerarios individualizados de adaptación a exigencias neoliberales. Lo que emerge en ambos países es, en definitiva, un modelo de desarrollo docente que privilegia la performatividad sobre la formación integral, y que plantea la urgencia de recuperar dimensiones éticas, colaborativas y humanas que han sido desplazadas por la lógica del mercado.

Al concluir este análisis resulta imprescindible volver sobre la noción misma de trabajo docente. Como sostiene Maurice Tardif, la enseñanza constituye un trabajo social, complejo y situado, en el que confluyen saberes diversos —disciplinarios, curriculares, experienciales— que se construyen y reconstruyen en la interacción con colegas, estudiantes y comunidades. No se trata de una actividad meramente técnica ni individual, sino de una práctica atravesada por condiciones históricas, institucionales y políticas que inciden directamente en cómo los profesores realizan su labor. En este sentido, la identidad profesional docente se configura en estrecha relación con el trabajo que se ejerce, puesto que las condiciones laborales, los marcos normativos y las políticas de desarrollo no solo definen tareas, sino también los modos en que los docentes se perciben y se valoran a sí mismos.

A partir de esta perspectiva, los marcadores neoliberales analizados se muestran particularmente problemáticos: al reducir el trabajo docente a indicadores de desempeño y a la lógica de la performatividad, debilitan el reconocimiento de los saberes profesionales y erosionan la dimensión colectiva de la profesión. Tanto en Chile como en Brasil las reformas evidencian esta tensión: mientras el discurso oficial promete desarrollo y valorización, en la práctica las políticas tienden a fragmentar el trabajo y a redefinir la identidad en clave de rendimiento individual, con consecuencias que repercuten en el sentido mismo de ser docente en la región.

El análisis de los marcadores neoliberales no puede desvincularse de las condiciones materiales en que los docentes desarrollan su labor. En los testimonios de Chile y Brasil se observa que gran parte de sus ingresos se destina a cubrir necesidades básicas como vivienda, alimentación y salud, configurando un salario de subsistencia marcado por la fragilidad del poder adquisitivo. Este escenario se agrava en contextos de inflación o de falta de

reajustes salariales, donde el sueldo pierde rápidamente su valor real y obliga a los docentes a redefinir sus estrategias de vida cotidiana. Así, el desarrollo profesional aparece tensionado por una condición estructural: antes de proyectarse como carrera de valorización, la docencia se experimenta como una actividad que apenas garantiza la reproducción material de la vida.

A esta precariedad se suma la necesidad frecuente de complementar los ingresos mediante actividades paralelas. Muchos profesores recurren a dobles jornadas, tutorías, trabajos temporales o incluso a actividades informales como transporte por aplicaciones o comercio menor, para alcanzar un nivel de vida digno. La meritocracia, que en el discurso oficial se presenta como incentivo al esfuerzo y a la excelencia, convive con un magisterio que en la práctica debe multiplicar sus fuentes de renta para sobrevivir. Este contraste debilita la narrativa de la profesionalización y alimenta la percepción de que el trabajo docente no garantiza por sí mismo una trayectoria estable, sino que exige un esfuerzo adicional permanente que repercute en el bienestar personal y en el tiempo disponible para la actividad pedagógica.

Estas condiciones tienen un impacto directo en la identidad profesional. La calidad de vida percibida por los docentes depende muchas veces de factores ajenos a su trabajo central, como no tener dependientes económicos o recibir gratificaciones ocasionales, lo que genera un sentimiento de vulnerabilidad frente a la precariedad estructural de la profesión. Más que reconocerse en una carrera ascendente y regulada, los profesores se reconocen en una trayectoria fragmentada, marcada por la incertidumbre y por la necesidad de adaptarse a políticas cambiantes y a contextos económicos inestables. En este marco, las marchas y contramarchas de las reformas educativas se reflejan no solo en el plano normativo, sino en la vida material y cotidiana del profesorado, que experimenta la docencia más como una estrategia de subsistencia que como un camino de desarrollo profesional pleno.

Los hallazgos confirman que la descentralización, tanto en su modalidad federalista en Brasil como en su versión municipal en Chile, no garantizó mayor equidad, sino que produjo un mapa fragmentado de condiciones educativas y laborales, en el que la capacidad fiscal de cada territorio determina las oportunidades del magisterio. Este diseño institucional, lejos de neutralizar

desigualdades, las convirtió en parte constitutiva del sistema, reforzando la competencia entre territorios y docentes.

A ello se suma la dependencia de transferencias condicionadas: el FUNDEF/FUNDEB en Brasil y el financiamiento por asistencia en Chile establecieron la lógica de que los recursos públicos se distribuyen en función de indicadores de desempeño, consolidando la gestión por resultados como principio rector del financiamiento.

En este contexto, la trayectoria profesional se configura como un campo de inestabilidad estructural, donde cada conquista normativa se ve contrarrestada por contramarchas de austeridad o dispositivos de control, generando un magisterio que experimenta la precariedad no como excepción, sino como condición permanente de su trabajo e identidad.

Conclusiones

Este panorama confirma que el trabajo docente, lejos de constituir únicamente una práctica profesional orientada por saberes pedagógicos y valores éticos, se encuentra condicionado por la materialidad de las condiciones de vida de los profesores. Como señala Maurice Tardif, la identidad docente se construye en estrecha relación con el trabajo ejercido; y cuando este trabajo se desarrolla bajo salarios que pierden poder de compra, con necesidad de empleos complementarios y con políticas que oscilan entre la valorización y la austeridad, lo que emerge es una identidad marcada por la precariedad y la inseguridad. En Chile y Brasil, los docentes habitan un escenario de inestabilidad estructural, donde los avances en materia de carrera y reconocimiento se ven neutralizados por la insuficiencia del salario y por la permanente presión de dispositivos neoliberales que redefinen el sentido de su labor. En relación con la primera pregunta de la Introducción (cómo compatibilizar “calidad” con autonomía y colaboración), este hallazgo sugiere que la calidad entendida exclusivamente como cumplimiento de indicadores erosiona las condiciones materiales y simbólicas que sostienen la autonomía pedagógica.

Al concluir este análisis resulta imprescindible volver sobre la noción misma de trabajo docente. Como sostiene Maurice Tardif, enseñar es un trabajo social, complejo y situado, que combina saberes disciplinares, curriculares y

experienciales contruidos en la práctica cotidiana. No puede reducirse a la mera aplicación técnica de contenidos, pues se desarrolla en la interacción con colegas, estudiantes y comunidades, y está condicionado por contextos históricos, políticos e institucionales. Desde esta perspectiva, la identidad profesional de los docentes se configura inseparablemente de las condiciones en que ejercen su labor, ya que las políticas que regulan la profesión no solo establecen tareas, sino también los modos en que el magisterio se concibe, se valora y se reconoce a sí mismo. De ahí que la compatibilización buscada requiera redefinir “calidad” como una noción integral —no solo métrica— que habilite juicio profesional, trabajo colaborativo y adaptación contextual.

Los marcadores neoliberales analizados —competencia, gestión por resultados y meritocracia— muestran hasta qué punto las políticas vigentes en Chile y Brasil tensionan la identidad docente al subordinarla a métricas de desempeño y a la lógica de la performatividad. El trabajo colectivo, basado en la cooperación y en la construcción de saberes compartidos, cede espacio a la competencia entre pares; la diversidad pedagógica queda subsumida bajo indicadores estandarizados; y el mérito se transforma en requisito permanente de ascenso o supervivencia, debilitando la cohesión del magisterio y fragmentando su desarrollo profesional. Respecto de la segunda pregunta (si estas políticas fortalecen o fragilizan la profesión), la evidencia comparada indica que, en su configuración actual, tienden a fragilizarla: fortalecen la visibilidad del rendimiento pero debilitan la dimensión profesional colegiada que sostiene la calidad profunda del enseñar.

Las marchas y contramarchas de las reformas en ambos países refuerzan esta conclusión: allí donde se conquistaron avances en materia de carrera, remuneración y reconocimiento social, nuevas normativas reinstalaron dispositivos neoliberales que reorientaron la profesión hacia el rendimiento individual. Esta dinámica revela un patrón de inestabilidad que afecta al conjunto de América Latina: cada ciclo de valorización docente convive o es seguido por contramarchas que reinstalan lógicas de austeridad, control y precarización. Esto explica por qué los intentos de compatibilizar calidad con autonomía suelen quedar trancos: sin estabilidad institucional y sin resguardo de las condiciones de trabajo, los incentivos de corto plazo desplazan la cooperación por la competencia.

Frente a este panorama, resulta urgente avanzar hacia políticas que recuperen la dimensión ética, social y colaborativa del trabajo docente. Ello supone repensar la noción de calidad educativa, desplazándola de la rendición de cuentas estrechamente asociada a pruebas e indicadores hacia una visión más integral que reconozca la complejidad de la enseñanza. En términos operativos, compatibilizar calidad y autonomía requiere: i) evaluación formativa con uso pedagógico de la evidencia; ii) tiempos institucionales protegidos para colaboración entre pares; iii) apoyos diferenciados según contexto; y iv) financiamiento estable que no dependa solo de resultados. La formación inicial y continua debe ser concebida como un derecho del profesorado y como un espacio de construcción colectiva de saberes, no como una obligación burocrática destinada a acreditar méritos individuales.

También es necesario transformar los sistemas de evaluación y progresión profesional, de manera que dejen de ser dispositivos punitivos y de segmentación, y se conviertan en instancias formativas que acompañen a los docentes en sus trayectorias, valorando no solo los resultados medibles, sino también los aportes a la inclusión, la innovación pedagógica y la construcción de ciudadanía. En este marco, la meritocracia puede resignificarse como reconocimiento real, siempre que se inscriba en un horizonte de justicia social y dignidad laboral. Así, la profesión se fortalece cuando el mérito deja de operar como filtro individualizante y pasa a ser un reconocimiento plural de contribuciones pedagógicas y comunitarias.

Finalmente, las políticas docentes en América Latina deben asumir que la educación no puede reducirse a su utilidad económica ni a las demandas del mercado. Reconstruir un modelo de desarrollo docente más humano y democrático requiere situar al profesorado en el centro de las transformaciones educativas, reconociéndolo como sujeto profesional y social, y no como recurso laboral que rinde cuentas. El desafío es articular políticas que fortalezcan la cooperación, la autonomía y la responsabilidad ética de enseñar, restituyendo a la docencia su sentido de compromiso público y de emancipación social. Con ello, el texto responde a las preguntas iniciales: la compatibilización entre calidad y autonomía es posible si la evaluación se orienta al aprendizaje y no al castigo; y el fortalecimiento de la profesión exige

reequilibrar el régimen de rendición de cuentas con garantías materiales y coligiadas que impidan su fragilización.

ENTRE VALORIZACIÓN Y PERFORMATIVIDAD: MARCADORES NEOLIBERALES EN LA POLÍTICA DE DESARROLLO DOCENTE EN CHILE Y BRASIL

Resumen: El artículo examina los marcadores neoliberales presentes en las políticas de desarrollo docente en Chile y Brasil, haciendo un análisis comparativo de sus enfoques, implementación y consecuencias. Se contextualiza históricamente la influencia de organismos internacionales y de la lógica de mercado en la formulación de políticas educativas. En el caso de Chile, se analiza el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, su evaluación mediante tramos, su segmentación y cómo se incentiva la progresión profesional. En Brasil, se estudian programas estatales de valorización y formación continua, así como los desafíos ligados a la descentralización y la variabilidad normativa entre estados. Se encuentra que, aunque ambos países persiguen la mejora de la calidad educativa a través de la profesionalización docente, las prácticas neoliberales introducen mecanismos de accountability, evaluación estandarizada y una cierta precarización laboral docente, afectando la autonomía profesional. Se discuten las consecuencias para la identidad docente y se señalan los retos para construir políticas educativas que reconozcan dimensiones éticas, sociales y contextuales más allá de criterios de mercado.

Palabras clave: neoliberalismo; desarrollo profesional; política educativa.

ENTRE VALORIZAÇÃO E PERFORMATIVIDADE: MARCADORES NEOLIBERAIS NA POLÍTICA DE DESENVOLVIMENTO DOCENTE NO CHILE E NO BRASIL

Resumo: O artigo examina os marcadores neoliberais presentes nas políticas de desenvolvimento docente no Chile e no Brasil, a partir de uma análise comparativa de seus enfoques, implementação e consequências. Contextualiza-se historicamente a influência de organismos internacionais e da lógica de mercado na formulação das políticas educacionais. No caso chileno, analisa-se o Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente, seus mecanismos de avaliação por faixas, a segmentação e os incentivos à progressão na carreira. No contexto brasileiro, estudam-se os programas estatais de valorização e formação continuada, assim como os desafios relacionados à descentralização e à variabilidade normativa entre estados. Constata-se que, embora ambos os países busquem melhorar a qualidade educacional por meio da profissionalização docente, as práticas neoliberais introduzem mecanismos de accountability, avaliação padronizada e certa precarização do trabalho docente, afetando a autonomia profissional. Discutem-se as consequências para a identidade docente e apontam-se os desafios para a construção de políticas educacionais que reconheçam dimensões éticas, sociais e contextuais para além dos critérios de mercado.

Palavras-chave: neoliberalismo; desenvolvimento docente; políticas educacionais.

BETWEEN VALORIZATION AND PERFORMATIVITY: NEOLIBERAL MARKERS IN TEACHER DEVELOPMENT POLICY IN CHILE AND BRAZIL

Abstract: This article examines the neoliberal markers embedded in teacher development policies in Chile and Brazil, through a comparative analysis of their approaches, implementation, and consequences. It historically contextualizes the influence of international organizations and market-oriented logic in the formulation of educational policies. In the Chilean case, it analyzes the Teacher Professional Development System, focusing on its evaluation mechanisms by career stages, segmentation, and incentives for professional progression. In

the Brazilian context, it explores state programs of teacher valorization and continuing education, as well as the challenges associated with decentralization and normative variability across states. The study finds that, although both countries aim to improve educational quality through teacher professionalization, neoliberal practices introduce mechanisms of accountability, standardized evaluation, and certain forms of precarization of teachers' work, thus undermining professional autonomy. The article discusses the implications for teacher identity and highlights the challenges of building educational policies that acknowledge ethical, social, and contextual dimensions beyond market imperatives.

Keywords: neoliberalism; teacher development; educational policies.

SOBRE O AUTOR

Jorge Alarcón-Leiva

Docente en pre y postgrado, investigador en política pública, con participación en proyectos FONDECYT y CONICYT. Experiencia en gestión institucional y en proyectos de desarrollo docente. Doctor en Filosofía por la PUC de Chile, alcanzó además el grado de Magister en Filosofía por la Universidad de Concepción, en Chile. Los grados académicos señalados los obtuvo mediante financiamiento conseguido por la Beca de Vicerrectoría de Investigación y Doctorado de la PUC de Chile, que implicó una estadía de especialización en Birbeck College de la U. de Londres, y el Premio Universidad de Concepción. Se desempeña actualmente como profesor en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional de la Universidad de Talca, lleva a cabo investigación sobre políticas educativas y actividades de extensión, relacionadas con el sistema de educación superior y el sistema escolar. E-mail: joalarcon@utalca.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9915-1949>.

Referencias

- ALEGRÍA LICUIME, Jorge. Biopolítica, neoliberalismo y proyecciones en la educación. *Sophia Austral*, Punta Arenas, v. 28, p. 17, 2022.
- ÁLVAREZ, Guillermo. Racionalidad neoliberal en el sistema educativo chileno. 2015. Tese (Seminario de Grado en Educación) – Universidad de Chile, Santiago de Chile, 2015.
- BALL, Stephen J. The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, v. 18, n. 2, p. 215–228, 2003.
- BELLEI, Cristian. *El gran experimento: mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago: LOM Ediciones, 2015.
- BISCARRA, Claudia; GIACONI, Claudia; ASSAÉL, Jenny. El docente en la legislación educacional chilena. *Psicoperspectivas*, Valparaíso, v. 14, n. 3, p. 80–92, 2015.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponible en: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acceso en: 18 set. 2025.
- BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponible en: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acceso en: 18 set. 2025.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acceso en: 18 set. 2025.

CHILE. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza – LOCE, nº 18.962, de 07 de marzo de 1990. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 1990. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30330>. Acceso en: 18 set. 2025.

CHILE. Ley nº 19.410, de 1995. Crea el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de Establecimientos Educativos (SNED). Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 1995. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30712>. Acceso en: 18 set. 2025.

CHILE. Ley nº 19.715, de 2001. reorganiza el Estatuto de los Profesionales de la Educación y crea el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (y asignaciones asociadas). Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2001. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=183694>. Acceso en: 18 set. 2025.

CHILE. Ley nº 20.248, de 2008. Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2008. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=272946>. Acceso en: 18 set. 2025.

CHILE. Ley nº 20.370, de 2009. Establece Ley General de Educación. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2009. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>. Acceso en: 18 set. 2025.

CHILE. Ley nº 20.501, de 2011. Establece Ley de Calidad y Equidad de la Educación. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2011. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028634>. Acceso en: 18 set. 2025.

CHILE. Ley nº 20.903, de 2016. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2016. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>. Acceso en: 18 set. 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *La nueva razón del mundo: ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa, 2013.

FALABELLA, Alejandra. El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la competencia y la rendición de cuentas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 699–722, 2015.

FALABELLA, Alejandra. The performing school: the effects of market & accountability policies. *Education Policy Analysis Archives*, v. 23, n. 84, p. 1–31, 2015.

FOUCAULT, Michel. *Nacimiento da biopolítica: curso no Collège de France (1978-1979)*. México: Fondo de Cultura Económica, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379–404, 2012.

GAJARDO, Marcela. Reformas educativas en América Latina: balance de una década. *Revista CEPAL*, Santiago, n. 68, p. 77–91, 1999.

GRINBERG, Silvia. Pedagogía y políticas sobre la vida en la escuela: una lectura biopolítica de la educación. In: LEMM, Vanessa (org.). *Michel Foucault: neoliberalismo y biopolítica*. Santiago: Ediciones UDP, 2010. p. 147–166.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. *Trabalho docente e profissionalismo*. São Paulo: Cortez Editora, 2019.

LYOTARD, Jean-François. *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra, 1984.

PERONI, Vera. Políticas educacionais no Brasil: limites e possibilidades da resistência. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 34, n. 2, p. 377–393, 2018.

SILVA, Maria de Fátima; GOUVEIA, Andréa Barbosa. Remuneração e poder de compra: percepções de professores da educação básica no Brasil e no Chile. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 15, n. 31, p. 1–21, 2021. Disponible en: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1104>. Acceso en: 18 set. 2025.

SISTO, Vicente. Identidades profesionales docentes en tiempos de neoliberalismo: individualización, competencia y fragilidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, v. 25, n. 85, p. 471–495, 2020.

SOUZA, Sandra A.; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação básica no Brasil: características e implicações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 407–424, 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. *Enseñar en el siglo XXI: retos y propuestas*. Barcelona: Graó, 2012.

VERGER, Antoni; FONTDEVILA, Clara; ZANCAJO, Adrián. *Reformas educativas y privatización en América Latina: una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*. Buenos Aires: CLACSO, 2016.

VERGER, Antoni; NOVELLI, Mario; ALTINYELKEN, Hülya K. *Global education policy and international development: new agendas, issues and policies*. London: Bloomsbury, 2016.

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

EXPANSÃO E MERCANTILIZAÇÃO DAS LICENCIATURAS: o decreto nº 12.456/2025 é capaz de barrar a deformação em larga escala de futuros professores?

EXPANSIÓN Y COMERCIALIZACIÓN DE LAS CARRERAS DE GRADO: ¿el decreto nº 12.456/2025 es capaz de impedir la deformación en gran escala de los futuros docentes?

EXPANSION AND COMMERCIALIZATION OF UNDERGRADUATE COURSES: is decree no. 12,456/2025 capable of preventing the large-scale deformation of future teachers?

EXPANSION ET COMMERCIALISATION DES LICENCES : le décret nº 12.456/2025 est-il en mesure d'empêcher la déformation à grande échelle des futurs enseignants ?



Claudia Guedes Araújo Silva* 

Maria Angélica Pedra Minhoto** 

Maria Nilza da Silva*** 

Introdução

Os professores são o inimigo.

Escreva isso em um quadro-negro 100 vezes e nunca se esqueça.

Richard Nixon, 1972

Em 19 de maio de 2025 o governo federal através do decreto 12.456, realizou uma necessária ação para regular a Educação à Distância (EaD) no nível das graduações. O novo marco regulatório da EaD veda, entre outras, a oferta de Licenciaturas no modelo à distância, subsistindo no entanto, a possibilidade da oferta em uma nova modalidade denominada semipresencial. Este veto responde a décadas de expansão desregulada da educação superior

* UNIFESP.

** Universidade Federal de São Paulo.

*** Universidade Estadual de Londrina.

(Bielschowsky *et al.*, 2023) com destaque para os cursos de Licenciatura. Tal ampliação, impulsionada pela atuação do setor privado, ocorreu em meio a desafios relacionados à permanência estudantil, à qualidade da formação e à valorização da carreira docente. O presente artigo tem por objetivo analisar os dados mais recentes sobre esse fenômeno, com foco na sua estrutura, contradições e implicações para a formação de professores, indagando se as alterações recentes na regulamentação das Licenciaturas à distância serão capazes de barrar o processo de deformação instituída.

Neste trabalho, propõe-se inicialmente uma análise crítica e articulada das múltiplas dimensões que compõem o cenário contemporâneo da formação docente no Brasil. A partir de cinco eixos temáticos, que serão apresentados a seguir, foram sintetizados resultados de artigos publicados nos últimos 10 anos, o que permite compreender os paradoxos, tensões e contradições que atravessam o processo formativo de professores e professoras, especialmente no contexto das Licenciaturas. Posteriormente, serão analisadas as características da expansão recente das Licenciaturas (2012-2023) com base em dados do Censo da Educação Superior (CES) e do Exame Nacional do Desempenho do Estudante (Enade), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Ao mobilizar dados empíricos e reflexões teóricas, visa-se uma compreensão abrangente dos desafios que atravessam a formação inicial de professores para a Educação Básica (EB) no Brasil. Trata-se de um esforço para compreender a situação atual, destacando que, o que tem sido feito recentemente, em termos de política de formação, parece ter dado em seu contrário, isto é, promoveu a pseudoformação socializada (Adorno, 2024), visto que a passagem por esse tipo de (de)formação acrescenta cicatrizes sucessivas àquelas já perpetradas pelas inibições da dominação, aprofundando a frieza pelo próprio mecanismo de organização da ES nesse modelo.

Atualmente, o ofício diário de um docente na EB brasileira, pública ou privada, conta com a imposição cada vez maior da mediação por plataformas de treinamento, conteúdo, gestão e controle, deixando pouco tempo para o exercício da reflexão docente sobre o próprio trabalho. As características do trabalho pedagógico, nas quais a reflexão e o planejamento puderam comparecer com relativa autonomia dadas as condições objetivas de administração

geral da vida (Adorno, 1993), têm sido acossadas por um aprofundamento na dominação. Essa conformação do trabalho necessita, para sua efetiva realização, de um processo de treinamento que transforme aqueles que seriam futuros docentes em profissionais aderidos à reprodução do existente.

A diferença entre as exigências de uma formação humana e a lógica administrada se aprofundam na medida em que o imperativo de “educar homens e mulheres que são incapazes de tolerar o que está acontecendo, que realmente aprenderam o que está ocorrendo, o que sempre aconteceu, e porquê, e que são educados para resistir e lutar por um novo modo de vida” (Marcuse, 1968, p. 2) sequer pode ser nomeado e é substituído por intenções generalizantes e inócuas em nome de uma educação humanística difusa, sustentada por dados supostamente neutros e objetivos. Neste sentido, Marcuse (1968) condena com veemência a suposta tolerância que aceita operar como se o planejamento da educação ocorresse em um campo neutro e comum. Não é demais ressaltar que a luta pela educação política que visa criar condições para a existência de uma democracia substantiva é uma luta contra o que o autor denomina educação para a morte.

É em consonância com esses pressupostos teóricos que foram levantadas as pesquisas sobre a condição de formação nas Licenciaturas no país e examinados os dados do CES e resultado do Enade (2021).

Expansão quantitativa e fragilidade qualitativa na formação docente: um aparente paradoxo em curso

Os últimos quinze anos no Brasil foram marcados por um processo intenso de expansão da oferta de cursos de Licenciatura, especialmente por meio da modalidade a distância (EaD) e das instituições privadas. Embora essa ampliação tenha proporcionado maior acesso formal à ES, há um paradoxo estrutural: a expansão quantitativa não foi acompanhada pela garantia de qualidade na formação.

Diversos trabalhos mostram que a maioria das vagas ofertadas atualmente está concentrada na EaD privada (cf. Giolo, 2018; Santos, 2018; Nascimento *et al.*, 2020; Meneghele; Westphal, 2021; Diniz; Oliveira; Lima, 2021; Novaes;

Nascimento; Gonçalves, 2022; Bof; Caseiro; Mundim, 2023; Bordignon; Nez, 2024; Nery, 2024). Em 2017, por exemplo, mais de 70% das vagas em cursos de Matemática foram ofertadas por instituições privadas a distância, muitas das quais não atendem a critérios mínimos de qualidade, como carga horária, inclusão de disciplinas obrigatórias e infraestrutura adequada (Nascimento *et al.*, 2020, p. 178). Moraes e Araújo (2021) reforçam essa tendência ao mostrar que, entre 2015 e 2019, os pólos EaD privados cresceram quase 300%, enquanto os públicos mantiveram ritmo estável e limitado.

A análise da distribuição territorial revela outro aspecto da fragilidade qualitativa: a interiorização, embora presente, ocorre de forma seletiva e desigual. Estudos como os de Verges *et al.* (2022) e Pereira e Alves (2018) mostram que a maior parte da oferta ainda se concentra em centros urbanos ou próximos a pólos formadores consolidados, mesmo nos Institutos Federais e na região da Amazônia Legal. Isso aponta para uma interiorização mais simbólica do que efetiva, com permanência de desertos formativos em regiões remotas. Como indicam os dados de Silva e Cacete (2021), cursos presenciais têm sido extintos por instituições privadas, muitas das quais optam exclusivamente pela EaD como “modelo de negócio”. Os autores afirmam que embora as universidades privadas ofereçam 80% das vagas de Licenciatura em matemática no Rio Grande do Sul, as universidades públicas e os institutos federais estão presentes em mais cidades que as universidades privadas. Além da localização, a estrutura curricular e pedagógica dos cursos é também objeto de crítica.

A fragmentação das Licenciaturas, a baixa articulação entre teoria e prática, com privilégio desta última em detrimento da primeira resulta em uma formação desvinculada das necessidades reais da EB. Essas necessidades geralmente são confundidas com a necessidade de alinhamento do currículo formativo ao currículo da EB como se formar docentes significasse formar profissionais para implementar currículos. Ora, os currículos podem se modificar e se modificam ao sabor das lutas políticas, um docente que não compreenda que currículo é disputa e não prescrição, foi impedido de acessar uma formação que o capacite a escovar currículos à contrapêlo, encontrando as possibilidades de educação para a vida.

Diante das conhecidas fragilidades de formação nesse modelo, o Ministério da Educação (MEC) instituiu em 2025 um novo marco legal para

regulação da EaD. Fazem parte desse marco a Portaria nº 378, o Decreto 12.456, ambos de 19 de maio de 2025, juntamente com a Portaria 506, de 10 de julho de 2025. A legislação atual regula a oferta de cursos de graduação, estabelecendo que as áreas de Educação, Ciências Naturais, Matemática e Estatística não podem ser oferecidas no modelo à distância.

A formação nessas áreas, tanto de licenciados quanto de bacharéis, é permitida apenas nos modelos presencial (mínimo de 70% de atividades presenciais) e semipresencial, que exige o mínimo de 40% de atividades presenciais, acrescidas de 20% de atividades presenciais ou síncronas mediadas. As atividades síncronas mediadas, diferem das atividades síncronas (aquelas nas quais docentes e discentes estão em lugares diversos e tempo coincidente) por exigirem controle de frequência e limite de 70 estudantes por docente ou mediador pedagógico. Os demais cursos cujo formato EaD é permitido exigem 10% de atividades presenciais e 10% de atividades síncronas mediadas. Nos cursos de Medicina nenhuma carga horária à distância é permitida, já nos cursos de Direito, Enfermagem, Odontologia e Psicologia o modelo presencial admite 30% da carga horária à distância.

Além desses marcos regulatórios, o MEC publicou um documento (MEC, 2025c) que estabelece referenciais de qualidade para cursos de graduação na modalidade a distância. O documento avança para subsidiar algum referencial normativo dos cursos, no entanto, advoga um alinhamento completo às necessidades do mundo do trabalho, estabelecendo como critério de sucesso dos cursos a empregabilidade dos seus egressos. É “crucial” segundo o documento (MEC, 2025c, p. 40) que os Projetos Político Pedagógicos de Curso estejam subordinados às tendências do mundo do trabalho.

A contradição entre a educação superior ter por finalidade “o desenvolvimento da criação cultural, do espírito científico” (p.6) e a eleição da empregabilidade como critério de sucesso é flagrante. A empregabilidade é fenômeno complexo que, além de sofrer a influência da formação do trabalhador, responde a outros determinantes que estruturam a desigualdade brasileira, tais como gênero, idade, cor/raça, renda e nível de escolaridade familiar etc., como pode ser acompanhado na Síntese de Indicadores Sociais do IBGE publicada em 2024 (IBGE, 2024). Esse documento aponta, por exemplo, disparidades salariais, disparidades de ocupação entre negros e brancos, mulheres

e homens. A disparidade de rendimento entre pessoas negras e brancas com formação superior é a mais elevada dentre todos os níveis de educação. Dessa forma, colocar a empregabilidade como indicativo de sucesso formativo deixa as contradições do mundo do trabalho intocadas, em especial em se tratando do trabalho docente, marcado por uma progressiva desvalorização, como será visto na próxima seção.

Crise de atratividade, (de)formação em larga escala e desvalorização da carreira docente

A formação de professores no Brasil sofre com a contradição entre sua expansão e concomitante desvalorização. Sem políticas efetivas de reestruturação curricular, valorização salarial e qualificação institucional, o crescimento da oferta tende a manter - ou até ampliar - o descompasso entre o projeto formativo e a realidade profissional.

O Brasil enfrenta atualmente uma grave crise de reposição de professores na EB, conhecida na literatura como “apagão docente”. Vários estudos evidenciam a coexistência de dois movimentos contraditórios: de um lado, o crescimento numérico na oferta de vagas nas Licenciaturas; de outro, a evasão em massa, a baixa conclusão e o desinteresse crescente pela carreira docente, sobretudo em áreas como Física, Química, Filosofia e Sociologia.

Bof, Caseiro e Mundim (2023) mostram que, mesmo com o aumento de matrículas, o número de concluintes é insuficiente para atender à demanda real da rede pública. Em paralelo, análises sobre a formação de professores de Física já revelavam que mais de 70% das vagas ofertadas na EaD sequer eram preenchidas, enquanto as taxas de abandono superaram 50% em muitos cursos (Araujo; Santos, 2015).

O envelhecimento do magistério e a escassez de jovens ingressantes reforçam esse diagnóstico. Como destacam Esquinsani e Sobrinho (2024), para cada docente jovem há oito com mais de 50 anos, sinalizando risco iminente de colapso por falta de renovação geracional. Esse quadro é agravado pela precarização das condições de trabalho, como apontam Bordignon e Nez (2024) e Esquinsani e Esquinsani (2018).

Apesar de crescer o acesso às Licenciaturas, a carreira docente permanece marcada por baixa atratividade e fragilidade formativa. A docência é frequentemente escolhida como segunda ou terceira opção, a partir de critérios vinculados à premência das condições objetivas como proximidade geográfica, viabilidade financeira ou notas de corte reduzidas (cf. Ramos *et al.*, 2020). O perfil feminino da carreira implica em uma profissional sobre a qual recairá o rebaixamento salarial e o fenômeno da dupla jornada de trabalho. Tais condições objetivas determinam a qualidade da experiência formativa (Oliveira; Araújo, 2020).

A formação oferecida, por sua vez, é frequentemente fragmentada, com precária articulação entre teoria e prática, sobretudo nos cursos a distância (Costa *et al.*, 2023). Mesmo em instituições públicas, como mostra Garcia (2023), as Licenciaturas enfrentam invisibilidade institucional, infraestrutura deficitária e currículos pouco integrados, o que alimenta o “choque com a realidade” vivenciado pelos licenciandos nos estágios e nas primeiras experiências escolares. Essa condição formativa está diretamente relacionada à baixa valorização social e simbólica da docência, marcada por baixos salários, instabilidade profissional e condições adversas de trabalho.

O paradoxo, portanto, não reside apenas na dicotomia entre expansão e escassez, mas na desconexão entre as políticas de ampliação do acesso e a ausência de estratégias estruturantes para garantir formação de qualidade, permanência estudantil e valorização da profissão. Sem o fortalecimento das Licenciaturas presenciais, melhoria das condições de trabalho docente e incentivos concretos à carreira, a crise de profissionais habilitados tende a se agravar, comprometendo o direito à EB e à qualidade do ensino público no país.

Ainda nos anos 60 no contexto alemão, Adorno (1959/2020) discorria sobre a “aversão em relação à profissão de professor” que impactava a renovação do magistério. Estudantes sentiam “seu futuro como professores como uma imposição a que se curvam apenas por falta de alternativa” (p. 105). Guardados os limites contextuais, o autor já apontava a desvalorização do campo docente comprovados atualmente nas pesquisas elencadas.

Precarização e mercantilização da formação: expansão via EaD

A expansão das Licenciaturas via EaD se consolidou sob a lógica da mercantilização, precarizando a formação e esvaziando o compromisso público com a educação. Longe de representar uma democratização efetiva do ensino, a EaD tem sido instrumentalizada por grandes grupos privados com fins lucrativos como uma via de redução de custos e maximização de lucros, com sérias implicações para a qualidade da formação e para o próprio projeto de docência (Bielschowsky *et al.*, 2023).

Embora no curso deste texto não haja espaço para desdobrar todos os nexos entre as particularidades da formação docente e suas determinações ampliadas na reprodução da sociedade administrada, é imprescindível remeter-se à legislação que permitiu que a educação fosse oferecida por instituições com fins lucrativos.

A partir da virada dos anos 2000, e em especial após a promulgação do Decreto nº 9.057/2017, que dispõe sobre a oferta de cursos na modalidade a distância, a EaD se expandiu aceleradamente, passando de política complementar a eixo principal de formação de professores. Como mostram Juliani, Santos e Fávero (2022) e Diniz, Oliveira e Lima (2021), a entrada de conglomerados educacionais como Cogna, Ser Educacional, YDUQS e Ânima Educação, associada ao apoio de políticas públicas como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), o Programa Universidade para Todos (ProUni) e Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social (Cebas), consolidou um modelo educacional financeirizado, padronizado e voltado ao mercado, em detrimento de uma formação crítica, ética e pedagógica.

A predominância da EaD privada nas Licenciaturas é expressiva: segundo dados apresentados por Giolo (2018), Minhoto, Bielschowsky e Aguiar (2024) e Souza, Dias e Mororó (2024), mais de 90% das matrículas no curso de Pedagogia ocorrem hoje em instituições privadas e com um percentual significativo na modalidade EaD. No entanto, esse crescimento não se traduziu em qualidade formativa. Os cursos são marcados por altas taxas de evasão, currículos precarizados, tutoria substitutiva à docência, ausência de infraestrutura e precarização do trabalho docente, como denunciam Novaes *et al.* (2022) e Almeron e Portelinha (2021).

Essa configuração da educação superior contraria a meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE) que determina que 40% das novas vagas na educação superior sejam ofertadas em Instituições de Educação Superior (IES) públicas. Nos 10 anos de vigência do PNE (2014-2024), a proporção e o ritmo de expansão de vagas entre a educação superior pública e privada, determinada no plano, nunca foram alcançados.

Bielschowsky *et al.* (2023) chamam a atenção para outro aspecto perverso: considerando que a taxa de evasão nesse segmento é elevada, os estudantes que abandonam o ensino superior após alguns anos, mesmo com financiamento, acabam sem o diploma e, ainda, com dívidas. É nesse contexto que os autores afirmam que essas são em essência “instituições de caráter financeiro denominadas de instituições de educação superior”(p. 26).

Desde a LDB de 1997, até a autorização de abertura de capital para empresas educacionais, a tônica é de um ordenamento estatal que tem atuado para “dinamizar as virtualidades do sistema de mercado em detrimento da concepção da educação superior como um direito ou serviço público” (Sguissardi, 2015, p. 385).

As instituições com fins lucrativos estruturaram seus modelos de EaD com base em plataformas digitais padronizadas, divisão técnica do trabalho pedagógico, roteiros pré-formatados e desvalorização dos processos formativos. Como argumenta Nery (2024), coordenadores e professores são transformados em agentes comerciais, e os cursos operam sob a lógica de escalabilidade, onde o número de pólos e matrículas importa mais que o acompanhamento acadêmico. A “eficiência” é obtida à custa de despersonalização do ensino, fragilidade na mediação docente e esvaziamento epistemológico da formação. Tal eficiência é relativa ao propósito não declarado dessas instituições: captar estudantes e oferecer financiamentos, neste modelo é indiferente se os clientes capturados ficarão na instituição por pouquíssimo tempo. Este modelo de negócio não se traduz e nem poderia se traduzir em qualidade formativa.

A regulação da EaD favorece, até o momento, o modelo mercantil. Santos (2018) aponta que os marcos legais - especialmente o Decreto nº 9.057/2017 e a Portaria nº 2.117/2019 - permitiram a expansão irrestrita dos pólos EaD e a flexibilização curricular, sem a devida preocupação com a qua-

lidade ou a função social da formação docente. O Estado, ao invés de exercer papel regulador e promotor de qualidade, tornou-se corresponsável pela financeirização da ES, ao transferir recursos públicos para instituições privadas e reduzir o investimento na oferta pública.

Essa tendência não parece sofrer reversão, o relatório financeiro do Grupo Cogna - que concentra grande parte das universidades com fins lucrativos - atribui parte significativa da receita líquida a “vendas de soluções educacionais para o governo” (Cogna Educação, 2024, p. 2), inclusive pela participação no Programa Nacional do Livro Didático. As vendas ao governo integram o modelo de negócios denominado *B2G, Business to Government*, e estão constantemente presentes nos relatórios financeiros das empresas de serviços educacionais.

A naturalização e mesmo celebração da oferta privada de EaD em instituições com fins lucrativos sob a justificativa que a oferta pública seria sempre insuficiente cria um aparente consenso em que as contradições desse tipo de expansão sequer são mencionadas. O uso da mediação tecnológica é saudado acriticamente como uma inevitabilidade bem-vinda. A vantagem de uma formação “sob medida” para um estudante que não dispõe de tempo para a educação presencial deixa intocadas as condições que empurram parte significativa dos estudantes para a EaD como única alternativa para a formação superior. Em verdade, não se oferece uma formação sob medida, mas conforma-se todo estudante ao leito de Procusto deste tipo de oferta, (Correia; Perius, 2019) resultando, necessariamente, em mutilação.

A insistência na necessidade diferenciada de um perfil estudantil que pode obter sucesso na EaD, um estudante com maior autonomia, menos dependente da presença de outros estudantes e de docentes, capaz de gerir a própria formação, escondem uma trajetória isolada e solitária em que os aspectos coletivos do trabalho são fragilizados. Disso resulta um profissional incapacitado para o trabalho coletivo, para o tempo alongado de formação de si e de seus estudantes, capaz apenas de acessar conteúdos plataformizados e entregá-los aos discentes.

Nesse contexto, a EaD passou a ocupar um lugar central na formação de professores para a EB, especialmente nas regiões interioranas e entre estudantes das camadas populares, é a estes estudantes que a formação precarizada

está sendo oferecida como alternativa sem garantir os pressupostos necessários à formação docente de qualidade. A modalidade, em seu modelo hegemônico, não assegura práticas pedagógicas interativas, não valoriza a construção coletiva do saber e não promove o vínculo entre universidade e escola pública. Ao contrário, como mostram os estudos aqui mencionados, a EaD contribuiu para a desprofissionalização docente, convertendo o diploma em mercadoria e o estudante em cliente. Em sua histórica configuração, a EaD de IES privadas com fins lucrativos revelou um modelo educacional que prioriza o lucro em detrimento da missão pública da universidade e da qualidade da formação de professores.

Evasão e desigualdades na formação inicial dos professores: um fenômeno multifatorial

Lima e Zago (2018) apontam para o caráter polissêmico do termo evasão que é utilizado para caracterizar diferentes fenômenos de não continuidade no curso de ingresso. A falta de consenso entre os pesquisadores, conforme mostram Branco, Conte e Habowski (2020), expressa as condições concretas que podem ser verificadas na trajetória estudantil: estudantes que deixam a turma de origem, mas se transferem para o mesmo curso na mesma universidade, mas em outro campus, aqueles que deixam o curso de origem, mas permanecem na mesma universidade, aqueles que deixam tanto o curso quanto a universidade, mas se transferem para outras instituições, aqueles que deixam temporária ou definitivamente a educação superior. A definição de estudante evadido e o modo de calcular a taxa de evasão exigem uma explicitação rigorosa das metodologias utilizadas em cada estudo, o que nem sempre se verifica na bibliografia disponível (Vitell; Fritsch, 2016)

Na busca por fatores explicativos para a evasão na modalidade EaD, o perfil do estudante parece organizar os pressupostos e achados de Silva *et al.* (2025). Este perfil conta com estudantes mais velhos, de idade média acima dos cursos presenciais, mulheres que trabalham e têm responsabilidades domésticas, egressos da escola pública. Além disso, Santos e Neto, (2009, p. 22) identificam um “perfil de alunos acostumado ao modelo de aulas expositivas presenciais, as quais, muitas vezes, proporcionam a apresentação do con-

teúdo de forma passiva em detrimento à autonomia e iniciativa do aluno”. Demandar presença docente e conteúdo é avaliado como sinônimo de passividade do estudante.

O mapeamento realizado por Branco, Conte e Habowski (2020), ao contrário, aponta para causas da evasão na EaD que são deslocadas da responsabilização dos estudantes. Fatores como a precariedade dos pólos, fragilidade da tutoria, ausência de escuta institucional e desumanização das relações virtuais compõem como explicações que demandam respostas institucionais. A lógica mercantil de ampliação de matrículas compromete a formação integral, enquanto alternativas como metodologias ativas, vínculo afetivo e valorização do tutor são apresentadas como estratégias de enfrentamento. Os autores denunciam “o império de uma lógica voltada para o mercado, com uma preocupação maior de lucro” (p. 148). Em estudo com egressos e evadidos da UFJF, Moura e Calderano (2016) confirmam a relevância dos fatores institucionais, apontando que a falta de assistência pedagógica e a baixa valorização do trabalho docente na EaD também alimentam a evasão. Silva *et al.* (2025), por sua vez, novamente focados no perfil estudantil, quantificam os determinantes do abandono, demonstrando que as condições objetivas que mulheres e estudantes oriundos da rede pública vivenciam os empurram para maiores taxas de evasão.

Bueno e Batista (2024) selecionam um conjunto de artigos cujo critério de seleção foi a afinidade com o modelo de integração de Vincent Tinto (1975): entrada, integração e decisão na compreensão da evasão. Os trabalhos selecionados indicam que o estudo de caso é a modalidade de pesquisa que mais se adequa à investigação sociológica em educação dadas as especificidades do fenômeno da evasão. Ao encontrarem condicionantes sobre evasão ligados às escolhas prévias dos estudantes, os autores indicam a necessidade de ampliação das ações de extensão universitária que aproximem candidatos e profissões. Ou seja, os autores, de posse do dado da escolha prévia “equivocada”, apontam para ações coletivas e de responsabilidade institucional. Reforçam a urgência de currículos mais conectados à prática pedagógica desde os primeiros semestres, valorizando o estágio, a iniciação à docência e os projetos de extensão como vetores de identidade profissional. Azevedo (2019) mostra um cenário crítico de evasão nas Licenciaturas em Ciências e

Matemática, sua análise revela que o campo disciplinar é uma variável decisiva para a compreensão do abandono, o que exige políticas específicas para cursos estratégicos de formação docente.

Diante desse panorama, coloca-se como primordial a construção de políticas públicas integradas que articulem acesso, permanência e qualidade, com foco nos grupos cujas condições objetivas dificultam a formação. A evasão, longe de ser exceção, expressa as contradições de um sistema que democratizou a entrada, mas não garantiu as condições para a continuidade e a conclusão dos estudos superiores.

Desempenho acadêmico e desigualdades na formação docente: entre lacunas estruturais e fragilidade institucional

Com base em resultados do Enade, diversos estudos revelam um cenário preocupante quanto à qualidade da formação docente no Brasil. Os resultados do exame aparecem associados a desigualdades socioeconômicas, raciais, institucionais e formativas, que atravessam o sistema educacional brasileiro. A literatura que apresenta os resultados do Enade sem diferenciar o tipo de organização acadêmica, se pública ou privada, encobre importantes diferenças na formação docente.

Bastos *et al.* (2024), ao analisarem cursos de Licenciatura na modalidade EaD, mostram que o desempenho dos estudantes é significativamente afetado por fatores como renda familiar, escolaridade dos pais, tipo de escola de origem e tempo dedicado aos estudos. Estudantes de IES públicas, com maior estabilidade institucional e programas de apoio, apresentaram melhores resultados, reforçando a ideia de que a qualidade formativa está diretamente relacionada às condições estruturais de ensino e aprendizagem.

As desigualdades institucionais e o acesso a políticas de apoio revelou-se decisivo, Guerra *et al.* (2021) e Medeiros Filho *et al.* (2020) mostram que estudantes bolsistas apresentam desempenho superior em todas as regiões e tipos de instituição. A experiência em programas como o Programa de Educação Tutorial (PET), a iniciação científica e a monitoria não apenas melhora o rendimento, mas fortalece a identidade docente.

A pesquisa de Lima *et al.* (2022), ao aplicar modelos de regressão linear, identificou tendências de queda no desempenho ao longo do tempo em cursos de Licenciatura em Matemática da Universidade de Pernambuco (UPE), com base nas notas do Enade de 2005 a 2017, reforçando a importância de monitoramento contínuo e planejamento institucional. Essas lacunas na formação específica em Matemática são ilustradas por Barichello e Firer (2021), ao revelarem que a maioria dos licenciandos que realizaram o Enade em 2017 não domina conteúdos escolares básicos. No entanto, sem diferenciar egressos de universidades públicas ou privadas, em cursos presenciais ou EaD, a pesquisa limita a indicação de políticas públicas necessárias para o enfrentamento do problema da qualificação docente.

Judensnaider e Figueirôa (2023) apontam para a relação entre status socioeconômico e desempenho no Enade em 2017, nas Licenciaturas em Biologia, Física, Matemática e Química. Estudantes de estratos sociais mais altos apresentam maior acerto, especialmente nas questões que exigem reflexão crítica. Embora a categoria administrativa da IES tenha sido analisada como variável e tenha apresentado relevância estatística, os autores optaram, em atenção ao referencial teórico adotado (capital cultural) se concentrar na categoria socioeconômica. A conclusão do estudo aponta para as limitações internas da educação superior na correção das desigualdades, indicando a necessidade de distribuição equitativa de renda como condição para um melhor aproveitamento dos estudos.

Por fim, Barros *et al.* (2020) mostram que os licenciandos em Educação Física obtiveram resultados insatisfatórios tanto em questões objetivas quanto discursivas no Enade. A dificuldade em planejar aulas, elaborar argumentos e articular conhecimentos evidencia um modelo formativo centrado na técnica e pouco voltado à reflexão crítica, o que compromete a formação para o exercício da docência na escola pública.

Torna-se evidente que a análise do desempenho nos cursos de Licenciatura deve ultrapassar os limites da mensuração quantitativa e considerar a complexidade das trajetórias formativas dos futuros professores. Os resultados insatisfatórios em áreas fundamentais - como Matemática, História e Filosofia da Ciência, e planejamento didático - apontam não apenas para fragilidades curriculares, mas também para a ausência de políticas estruturantes de apoio à permanência e à formação crítica e reflexiva.

O Enade, embora importante como indicador de avaliação externa, é insuficiente para compreender a totalidade da formação docente. A responsabilização individual dos licenciandos, tão ao gosto das políticas neoliberais e que insiste em aparecer em alguns trabalhos, precisa ser substituída por uma análise sistêmica, que envolva desde o acesso até a permanência e a transição para a prática profissional. A melhoria do desempenho dos futuros professores depende de um projeto educacional que compreenda a formação docente como um compromisso político, coletivo e estratégico para a educação pública brasileira caso o que esteja em jogo seja o enfrentamento da deformação subjetiva que colabora para uma educação para a morte.

Características da expansão dos cursos de Licenciatura no Brasil (2012-2023)

Os dados apresentados no presente estudo têm como foco a formação nas Licenciaturas à exceção do curso de Pedagogia e congêneres. O estudo de Minhoto, Bielschowsky e Aguiar (2022) traçou detalhado exame da Licenciatura em Pedagogia sob a mesma perspectiva analítica do presente trabalho.

Em relação à organização dos dados, as distintas organizações acadêmicas das IES foram agregadas por categoria administrativa. Assim, a denominação “Pública Federal” engloba as instituições públicas de educação superior federais e seus diferentes tipos de organização: universidades, institutos federais ou centros federais de educação tecnológica. Da mesma maneira, foram agregados os tipos de organização das demais categorias administrativas. Foram excluídas da análise as instituições públicas municipais e aquela de categoria administrativa especial¹, devido a sua baixa participação no número de matriculados.

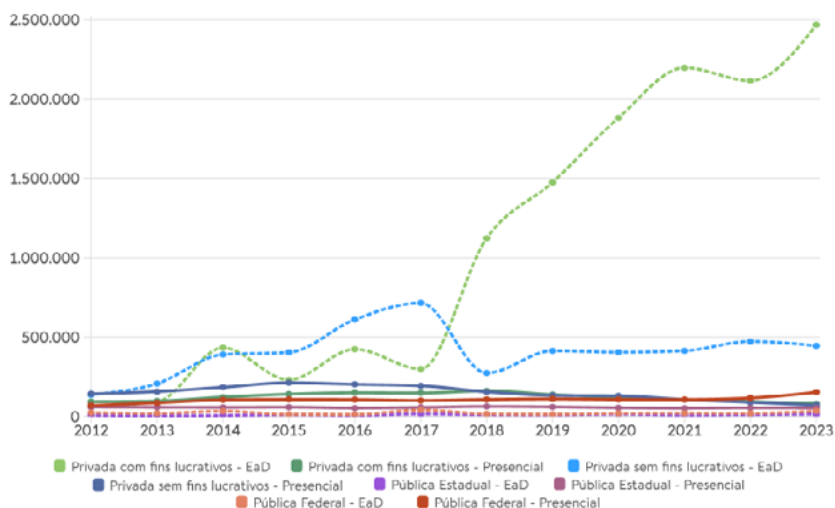
¹ O artigo 242 da Constituição Federal de 1988 estabelece que “O princípio do art. 206, IV, (gratuidade) não se aplica às instituições educacionais oficiais criadas por lei estadual ou municipal e existentes na data da promulgação desta Constituição, que não sejam total ou preponderantemente mantidas com recursos públicos.” Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm . Acesso em 01 ago. 2025.

Além disso, os dados aqui apresentados relacionam a categoria administrativa e a modalidade dos cursos de Licenciatura, o que resulta em oito categorias: IES privadas com fins lucrativos, EaD e presencial; IES privadas sem fins lucrativos, EaD e presencial; IES estaduais, EaD e presencial e IES Federais, EaD e presencial. Essa apresentação se justifica pelo comportamento anômalo da EaD nas IES privadas nos últimos anos (Bielschowsky *et al.*, 2023) e pela infrequente separação das categorias administrativas na análise das Licenciaturas como já visto neste trabalho.

Serão apresentados dados sobre vagas ofertadas, ingressantes e matriculados, mostrando sua evolução ao longo da série histórica. Foram calculadas taxas de evasão, expressa na relação entre matriculados em um ano e desvinculados três anos depois. Todas essas informações foram sistematizadas a partir dos microdados do CES entre os anos de 2012 e 2023. O último dado apresentado é a nota geral dos estudantes no Enade no ano de 2021, ciclo mais recente de avaliação das Licenciaturas.

Em relação à oferta de vagas, a figura 1 evidencia uma enorme transformação ocorrida a partir do ano de 2018.

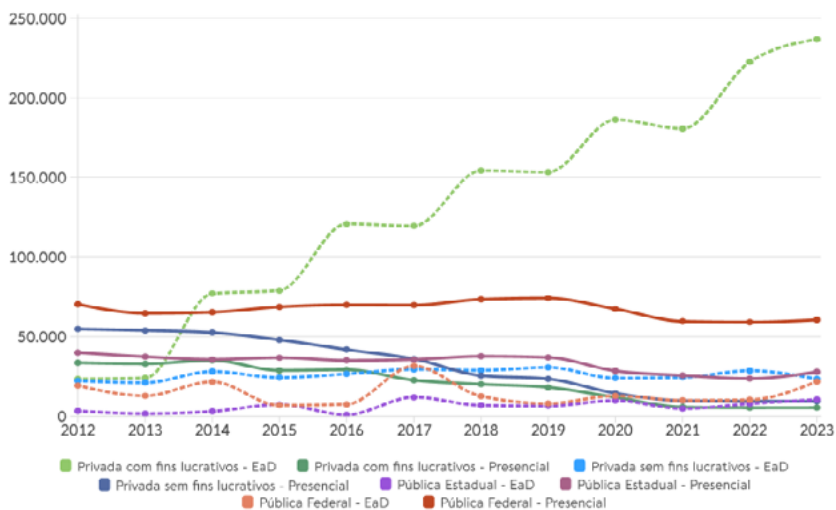
Figura 1. Evolução da oferta de vagas em Licenciaturas por categoria administrativa e modalidade de ensino (2012-2023)



A oferta de vagas dos cursos de Licenciatura na modalidade EaD das IES privadas sem fins lucrativos se eleva de 2012 até 2017, quando cai abruptamente sendo ultrapassada pela modalidade EaD das IES privadas com fins lucrativos. Essa transformação radical no cenário da oferta reflete a mudança na legislação que ocorreu com a publicação do Decreto nº 9.057/2017, permitindo a criação de polos EaD sem autorização do MEC em oposição à legislação anterior. Pela nova regra, IES com nota 5 na avaliação do Inep podem criar até 250 novos polos EaD anualmente. Além disso, foram suspensas as exigências de bibliotecas físicas e as avaliações do MEC passaram a ser realizadas apenas na sede da IES e não nos polos. Essa desregulamentação provocou a explosão da oferta de vagas na modalidade EaD nas IES privadas com fins lucrativos. Mudanças na oferta de vagas nas outras categorias administrativas são tímidas perto da oferta na EaD das privadas, mas ainda assim existem: as privadas com e sem fins lucrativos e as públicas estaduais na modalidade presencial terminam a série histórica ofertando menos vagas que em 2012. As IES públicas federais são as únicas que aumentam a oferta na modalidade presencial em relação ao início da série.

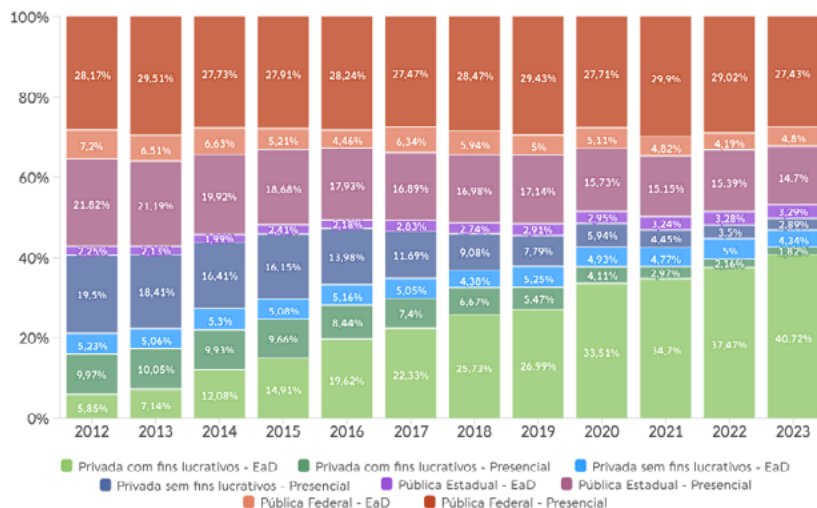
No que toca às matrículas de ingressantes, a figura 2 revela que a transformação estrutural do cenário dos cursos de Licenciatura tem início em 2014, quando triplicou-se o número de ingressantes na modalidade EaD das IES privadas com fins lucrativos.

Figura 2. Evolução do número de ingressantes em Licenciaturas por categoria administrativa e modalidade de ensino (2012-2023)



O crescimento exponencial dos ingressantes na modalidade EaD em IES privadas com fins lucrativos, que passaram de menos de 20 mil ingressantes em 2012 para mais de 230 mil em 2023, contrasta com a queda ou estagnação das demais categorias, especialmente os cursos presenciais, em IES tanto privadas quanto públicas. As públicas federais mantiveram relativa estabilidade, situando-se entre 50 e 60 mil ao longo da série histórica, são cursos reconhecidos por oferecerem formação de qualidade superior, com corpo docente qualificado, currículos bem organizados e sólida articulação entre teoria e prática. No entanto, têm capacidade de expansão limitada, o que restringe o alcance da formação pública de qualidade. Já as privadas com fins lucrativos presenciais mostram tendência de queda desde 2017, possivelmente pressionadas pela concorrência de seus próprios cursos EaD, mais baratos e flexíveis. As instituições privadas sem fins lucrativos e as estaduais (presenciais ou EaD) mantêm participação modesta, porém constante, no sistema.

Figura 3. Percentual de matriculados nas Licenciaturas por categoria administrativa e modalidade (2012-2023)



As universidades públicas (federais, estaduais em ambas as modalidades) ainda concentravam em 2023, 50% dos estudantes matriculados nas Licenciaturas. Porém, as IES privadas com fins lucrativos têm elevado a sua participação e, mantida a tendência atual, devem superar as universidades públicas no número de matriculados nos próximos anos. Corroborando os dados de Silva e Cacete (2021), mantida a tendência, a modalidade de formação presencial nas IES com fins lucrativos caminha para a extinção.

A expansão do número de matriculados nas Licenciaturas em IES privadas com fins lucrativos na modalidade EaD não tem precedentes na história da formação de professores.

O percentual de estudantes de Licenciatura matriculados na modalidade EaD em todas as outras IES se mantém estável na série histórica. Assim, a modalidade EaD parece ser atrativa apenas nas IES privadas com fins lucrativos. Matriculados na modalidade presencial sofrem redução importante em todas as IES, com exceção das públicas federais onde se mantém em percentuais estáveis. A expressiva evolução na série histórica (2012-2023), da ordem de

oito vezes, dos matriculados nas Licenciaturas em EaD nas privadas com fins lucrativos corrobora e amplia a expansão já encontrada por Moraes e Araújo (2021). As universidades públicas estaduais, apresentam uma evolução pequena, que não chega, em 2023, a duas vezes o percentual de matriculados em 2012. A modalidade presencial é reduzida ao longo dos anos em todas as IES, com exceção das públicas federais.

A resistência à deformação parece ter se concentrado na IES federais já que o modelo presencial, embora não seja garantia exclusiva de boa formação, proporciona uma experiência de atividades e ações coletivas, essenciais para formação docente, o que não é experimentado nas EaD privadas caracterizadas pelo isolamento e solidão discente como apontado por Assis (2025).

A modalidade EaD nas IES privadas com fins lucrativos alcança níveis alarmantes de evasão, como pode ser visto na tabela 1.

Tabela 1. Taxa de evasão nas Licenciaturas por categoria administrativa e modalidade (2012-2023)

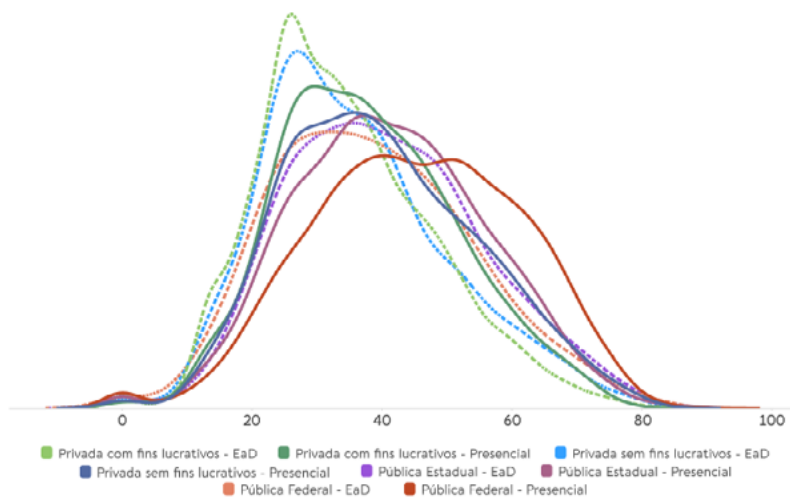
Ano Inicial +3	Privada com fins lucrativos		Privada sem fins lucrativos		Pública Estadual		Pública Federal	
	EaD (%)	Pres.(%)	EaD(%)	Pres.(%)	EaD (%)	Pres. (%)	EaD (%)	Pres.(%)
2012-2015	96,42	23,94	54,11	24,68	12,29	15,36	19,66	19,40
2013-2016	124,47	38,11	48,80	21,42	16,15	14,77	16,89	19,63
2014-2017	78,14	22,67	48,09	20,64	33,18	15,43	24,83	20,08
2015-2018	98,28	26,21	29,60	16,02	33,95	15,37	34,83	20,82
2016-2019	64,83	27,31	33,57	18,37	20,53	15,67	34,41	19,08
2017-2020	48,13	21,75	34,82	17,12	18,26	11,55	9,19	11,78
2018-2021	51,91	17,13	36,69	14,33	14,00	14,23	11,74	11,97
2019-2022	65,61	16,23	36,72	13,94	15,57	15,51	28,75	21,24
2020-2023	57,83	17,19	40,92	15,63	43,23	16,46	26,86	22,83

Nas IES privadas com fins lucrativos na modalidade EaD a série histórica se inicia com valores próximos aos 100% de desistência. Isso significa que em relação aos matriculados em 2012 o número de desvinculados três anos depois, chegou a 96,42%. O pico da evasão nessa modalidade foi encontrado no ano de 2016 em relação aos matriculados em 2013. Embora não atingindo

valores próximos ou superiores a 100% para matriculados a partir de 2016, o percentual tem variado acima de 50%. Na mesma categoria administrava, mas na modalidade presencial, a evasão atinge a maior razão entre matriculados em 2013 e desvinculados em 2016 (38,11%) e apresenta tendência de queda ao longo da série. A modalidade EaD nas IES privadas sem fins lucrativos parte dos maiores valores da série (54,11%) caindo e se estabilizando em torno de 35% (2016-2022), quando se elevam novamente no último período analisado. A modalidade presencial nesta categoria administrativa apresenta tendência de queda na razão entre matriculados (2015) e desvinculados (2018), a partir de então essa razão se estabiliza em média em 15,8%. Nas IES públicas estaduais a evasão é maior na modalidade EaD, atingindo os menores índices na modalidade presencial. Esta modalidade também se apresenta estável nas IES públicas federais.

Além de menor evasão, estudantes das IES públicas tanto federais quanto estaduais alcançam melhores resultados no Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade), como pode ser observado na figura 4.

Figura 04. Distribuição da nota geral dos concluintes de cursos de Licenciatura no Enade 2021, por categoria administrativa e modalidades de ensino



As linhas pontilhadas expressam a área ocupada pelas notas dos estudantes das IES na modalidade EaD. Pode-se notar que as notas dos estudantes dessa modalidade nas IES privadas com e sem fins lucrativos concentram-se entre as menores notas atingindo um pico nas notas abaixo de 30 pontos, esse resultado reitera o já encontrado por Bastos *et al.* (2024). Estudantes da modalidade EaD nas IES privadas com fins lucrativos alcançam os piores desempenhos neste exame. A linhas contínuas expressam a área ocupada pelas notas dos concluintes nas Licenciaturas presenciais, nestas, concluintes das IES federais se destacam alcançando os melhores resultados. É importante reiterar que o desempenho no Enade não está, neste estudo, indicando déficits dos estudantes, mas da categoria administrativa e modalidade cursada.

Considerações Finais

A leitura integrada dos eixos temáticos, associada às características da expansão recente dos cursos de Licenciatura, revela um paradoxo: embora o país tenha experimentado uma significativa expansão da oferta, isso não se traduziu em valorização da profissão docente, melhoria da qualidade formativa ou redução das desigualdades históricas que marcam o acesso e a permanência na educação. Ao contrário, observa-se um processo de mercantilização do ensino, precarização das condições de formação e fragilidade estrutural na constituição da identidade profissional dos futuros professores.

A expansão das Licenciaturas na modalidade EaD, fundamentalmente em IES privadas com fins lucrativos, converteu-se em produto massificado que visa capturar cada vez mais consumidores, comercializar diplomas a preços módicos e elevar os lucros das empresas. Veiculados por plataformas que privilegiam o cumprimento mecânico de módulos, o monitoramento algorítmico de interações e o alcance de metas quantitativas, esses cursos interditam os espaços de reflexão pedagógica, experiência estética, autonomia intelectual ou compreensão crítica da realidade educacional. Desenhados por protocolos empresariais e consumidos por sujeitos isolados, representam a antítese da formação cultural necessária à preparação para o exercício da docência, na verdade, danificam a experiência e (de)formam os sujeitos. Ao cabo desse processo, resta uma espécie de anti-docente, automatizado para o cumpri-

mento de tarefas predeterminadas e sem condições de questionar os pressupostos que as sustentam.

Esse modelo incide diretamente sobre a identidade profissional, esvaziando-a de sentido histórico e coletivo. A aprendizagem solitária e fragmentada em ambientes virtuais, supostamente “interativos”, mas de baixa mediação, prepara para uma prática igualmente solitária, frágil, atomizada, desvinculada da coletividade escolar, da reflexão pedagógica e da luta por condições dignas de trabalho. Nesse contexto, a docência é funcionalizada: deixa de ser um projeto intelectual, vivo, e passa a ser um conjunto de procedimentos operacionais a serem executados de acordo com scripts e metas dadas. As fragilidades são evidentes: baixos índices no Enade, desarticulação entre teoria e prática, tutoria precária e debilidade nas experiências em estágios supervisionados.

Como se já não bastasse, esse fenômeno concretiza também a dualidade formativa: de um lado, acesso massificado via EaD privado de baixa qualidade e, de outro, uma formação mais sólida, porém restrita, oferecida pelas instituições públicas presenciais. Um cenário que escancara a colonização da formação de professores pela lógica do capital, convertendo a docência em mais um elo da cadeia produtiva neoliberal, comprometendo a qualidade da EB e minando a possibilidade da construção de uma sociedade justa e consciente, ao impedir que o professor seja um agente crítico de transformação social.

Oxalá o novo marco legal da EaD, regulando a oferta para os modelos presenciais e semipresenciais, seja um passo em direção à revisão de toda a (de)formação docente, que permita a resistência ao fetiche tecnológico que encobre a racionalidade instrumental sob o verniz da inovação, para que a formação possa retomar o compromisso com a criação de uma sociedade democrática no porvir.

EXPANSÃO E MERCANTILIZAÇÃO DAS LICENCIATURAS: O DECRETO Nº 12.456/2025 É CAPAZ DE BARRAR A DEFORMAÇÃO EM LARGA ESCALA DE FUTUROS PROFESSORES?

Resumo: O objetivo do artigo é analisar as características da expansão dos cursos de Licenciatura no Brasil, especialmente na última década, com base em dados do Censo da Educação Superior e do Exame Nacional do Desempenho do Estudante, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira,

atualizados até 2023. Essa expansão é contraposta à recente iniciativa do Ministério da Educação que por meio do decreto nº 12.456/2025 modifica a regulação da oferta na modalidade do ensino a distância. Os resultados deste trabalho evidenciam a fragilidade na formação inicial dos licenciados, o que foi aqui denominado como “deformação em larga escala”, tendo em vista a crescente concentração das matrículas em instituições privadas, centradas quase que exclusivamente no ensino, em cursos à distância, com altas taxas de evasão e baixas notas no exame nacional na comparação com instituições públicas. Com base em teóricos da primeira geração da Escola de Frankfurt, nota-se que, longe de ser inofensiva ou esvaziada, a passagem por esse tipo de (de) formação acrescenta cicatrizes sucessivas àquelas já perpetradas pelas inibições da dominação, aprofundando a frieza pelo próprio mecanismo de organização da educação superior nesse modelo.

Palavras-chave: Licenciaturas; Expansão da educação superior; Educação a distância; Teoria crítica; Decreto n.º 12.456/2025.

EXPANSION AND COMMERCIALIZATION OF UNDERGRADUATE COURSES: IS DECREE NO. 12,456/2025 CAPABLE OF PREVENTING THE LARGE-SCALE DEFORMATION OF FUTURE TEACHERS?

Abstract: The objective of this article is to analyze the expansion's characteristics of undergraduate programs of teacher training in Brazil, particularly in the last decade, based on data from the Higher Education Census and the National Student Performance Exam of the Anísio Teixeira's National Institute of Educational Studies and Research, updated through 2023. This expansion contrasts with the recent initiative of the Ministry of Education, which, through Decree No. 12456/2025, modifies the regulation of distance learning. The results of this study highlight the fragility of the undergraduates' initial training, which has been termed here as “large-scale deformation,” given the growing concentration of enrollments in private institutions, focused almost exclusively on distance learning, with high dropout rates and low scores on the national exam compared to public institutions. Based on theorists from the first generation of the Frankfurt School, it is noted that, far from being harmless or empty, the passage through this type of (de)formation adds successive scars to those already perpetrated by the inhibitions of domination, deepening the coldness due to the very mechanism of organizing higher education in this model.

Keywords: Undergraduate degrees; Expansion of higher education; Distance education; Critical theory, Decree no. 12456/2025.

EXPANSIÓN Y COMERCIALIZACIÓN DE LAS CARRERAS DE GRADO: ¿EL DECRETO Nº 12.456/2025 ES CAPAZ DE IMPEDIR LA DEFORMACIÓN EN GRAN ESCALA DE LOS FUTUROS DOCENTES?

Resumen: El objetivo de este artículo es analizar las características de la expansión de los programas de formación docente en Brasil, particularmente en la última década, con base en datos del Censo de Educación Superior y el Examen Nacional de Rendimiento Estudiantil del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira, actualizados hasta 2023. Esta expansión contrasta con la reciente iniciativa del Ministerio de Educación, que, mediante el Decreto n.º 12.456/2025, modifica la regulación de la educación a distancia. Los resultados de este estudio resaltan la fragilidad de la formación inicial de los estudiantes de grado, lo que se ha denominado aquí “distorsión a gran escala”, dada la creciente concentración de matrículas en instituciones privadas, centradas casi exclusivamente en la educación a distancia, con altas tasas de deserción y bajos puntajes en el examen nacional en comparación con las instituciones públicas. A partir de teóricos de la primera generación de la Escuela de Frankfurt, se advierte que, lejos de ser inocuo o vacío, el paso por este tipo de (de)formación añade cicatrices sucesivas a las ya perpetradas por las inhibiciones de la dominación, profundizando la frialdad debida al propio mecanismo de organización de la educación superior en este modelo.

Palabras clave: Licenciaturas; Expansión de la educación superior; Educación a distancia; Teoría crítica; Decreto n.º 12.456/2025.

SOBRE AS AUTORAS

Claudia Guedes Araújo Silva

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (2025), Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (2004), Licenciada em Psicologia (1999) e Psicóloga pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2001). Participa como colaboradora do Centro de Estudos SOU_Ciência (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2800435443024171>) na Linha de Pesquisa Perfil e trajetória estudantil na educação superior. Participa do grupo de pesquisa Teoria Crítica, Formação e Cultura da PUC-SP. Recebe bolsa de pesquisa em estágio pós-doutoral na Unifesp pelo Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (CAPES/PDGP) Políticas Afirmativas e Diversidade, pesquisando a produção acadêmica de egressos do sistema de reserva de vagas na educação superior. Tem experiência nas áreas de Educação, com ênfase em democratização do acesso à Educação Superior via reserva de vagas; Formação em Psicologia. Atua principalmente nos seguintes temas: Educação superior no Brasil, Políticas de reserva de vagas na Educação superior, Ações Afirmativas, Produção do conhecimento na graduação. E-mail: guedes.araujo@unifesp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3272-5519>.

Maria Angélica Pedra Minhoto

Possui graduação em Pedagogia (1987) e Economia (1990) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e mestrado (2003) e doutorado (2007) em Educação: História, Política, Sociedade, pela mesma instituição. Atualmente é professora do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e no curso de Pedagogia do Campus Guarulhos. É Coordenadora de Pesquisa do Centro de Estudos Sociedade, Universidade e Ciência - SoU_Ciência e Diretora de Publicações da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Foi Pró-Reitora de Graduação da UNIFESP (2013-2017) e Diretora Financeira da ANPAE (2019-2023). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Avaliação de Políticas, Sistemas e Instituições Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: política educacional; sistemas de avaliação; educação superior, ciência e tecnologia. E-mail: mminhoto@unifesp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8872-493X>.

Maria Nilza da Silva

Professora titular de Sociologia, com atuação no curso de Graduação em Ciências Sociais e Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual de Londrina. Foi pesquisadora convidada e realizou o Pós-Doutoramento no Centre d'Analyse et d'Intervention Sociologiques, junto a École des Hautes Études en Sciences Sociales - CADIS/EHESS em Paris (2011). É coordenadora do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Africanos – LEAFRO/UEL. Coordena o Projeto de Pesquisa Abdias Nascimento na UEL. É pesquisadora do Centro de Estudos SoU_Ciência da UNIFESP. Atua na área de Sociologia com ênfase em Relações Raciais, População Afro-Brasileira, Migração, Educação Superior e Ações Afirmativas. E-mail: mnilza@uel.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8596-4965>.

Referências Bibliográficas

- ADORNO, Theodor Teoria da pseudocultura (1959). In: GIOVINAZZO JR, Carlos A.; MINHOTO, Maria Angélica; SASS, Odair. *Educação e tecnologia, na sociedade administrada: estudos críticos*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2024. v. 1. 299p.
- ADORNO, Theodor. W. *Minima moralia: reflexões a partir da vida danificada*. Lisboa: Edições 70, 1993.
- ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. São Paulo. Paz e Terra. 2020.
- ALMERON, Andrews Alves; PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. Educação a distância e a formação docente: expansão e mercadorização. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 15,

e79930, ago. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/79930>. Acesso em: 1 maio 2025.

ARAUJO, Renato Santos; SANTOS, Gicélia Maria de Oliveira. Formação de professores de Física: o que dizem as estatísticas. *Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica*, v. 5, n. 4, p. 142–167, dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/redecet/article/view/5217>. Acesso em: 30 abril 2025.

ASSIS, Rafael Gabriel et al. Concepção de programa de Ensino para enfrentar o isolamento e a sensação de não pertencimento em cursos superiores da EaD. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 33, n. 127, p. e0254913, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/htRqDNB3fhN3pF9kkPsHLCg/?lang=pt>. Acesso em: 10 abril 2025.

AZEVEDO, Alexandre Ramos de. A evasão nos cursos de licenciatura: onde está o desafio. Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais, Brasília, v. 3, p. 165-198, 2019. Disponível em :https://proifes.org.br/wp-content/uploads/2023/09/INEP_Cadernos-3_Evasao-Licenciaturas.pdf. Acesso em: 10 abril 2025.

BARICHELLO, Leonardo; FIRER, Marcelo. Quanta matemática escolar é conhecida pelos egressos dos cursos brasileiros de Licenciatura? *Zetetiké*, Campinas, SP, v. 29, n. 00, p. e021021, 2021. DOI: 10.20396/zet.v29i00.8661904.

BARROS, João Luiz da Costa; et al. Reflexões sobre o nível de conhecimentos específicos dos estudantes de Licenciatura em Educação Física no Enade 2014. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 101, n. 257, p. 99–119, jan./abr. 2020. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.101i257.4374. Acesso em: 29 abril 2025.

BASTOS, E. de M. et al. Fatores associados ao desempenho dos alunos dos cursos de Licenciatura em educação a distância: análise por meio da regressão linear múltipla. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, v. 29, e024023, 2024. DOI: 10.1590/1982-57652024v29id281052. Acesso em: 28 abril 2025.

BIELSCHOWSKY, Carlos et al. *Expansão da Educação Superior no Brasil: análise das Instituições Privadas*. Relatório de Pesquisa. São Paulo: SoU_Ciência, 2023. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11600/64956>. Acesso em: 24 ago. 2025.

BOF, Alvana Maria; CASEIRO, Luiz Zalaf; MUNDIM, Fabiano Cavalcanti. *Carência de professores na educação básica: risco de apagão?* Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, v. 9, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/9786558011026.ceppe.v9.5967>. Acesso em: 1 maio 2025.

BORDIGNON, Luciane Spanhol; NEZ, Egeslaine de. O apagão docente no Brasil: o caso da Pedagogia no Estado do Rio Grande do Sul. *Paradigma*, Maracay, v. XLV, Edición Temática, n. 1, e2024018, set. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2024.e2024018.id1563>. Acesso em: 30 abril 2025.

BRANCO, Lilian Soares Alves; CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. Evasão na educação a distância: pontos e contrapontos à problemática. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 25, n. 1, p. 132-154, mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772020000100008>. Acesso em: 25 abril 2025

BRASIL. Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 de maio de 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057impressao.htm. Acesso em: 12 ago. 2025.

BRASIL. Portaria nº 2.117, de 06 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em 12 ago. 2025.

BRASIL. Decreto 12.456, ambos de 19 de maio de 2025. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.456-de-19-de-maio-de-2025-630398639>. Acesso em: 12 ago. 2025.

BRASIL. Portaria nº 378 de 10 de julho de 2025. Dispõe sobre os formatos de oferta dos cursos superiores de graduação. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-506-de-10-de-julho-de-2025-641610361>. Acesso em: 14 de ago. 2025.

BRASIL. Portaria 506, de 10 de julho de 2025. Regulamenta o Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, que trata da oferta de educação a distância por Instituições de Educação Superior - IES em cursos de graduação, no que se refere à formação acadêmica e às atribuições do corpo docente, dos mediadores pedagógicos, dos tutores e dos responsáveis pelos Polos de Educação a Distância - Polos EaD, às atividades presenciais e avaliações de aprendizagem, aos materiais didáticos e plataformas digitais, bem como à criação, funcionamento, alteração de endereço e extinção dos Polos EaD. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-506-de-10-de-julho-de-2025-641610361>. Acesso em: 14 ago. 2025.

BUENO, Paulo. Eduardo; BATISTA, Irinéa de Lourdes. Integração institucional: análise de um modelo sociológico para perseverança nas Ciências da Natureza. *Revista Latino-Americana de Pesquisa em Ensino de Ciências*, v. 7, n. 3, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2024v7n3.14608>. Acesso em: 26 abril 2025.

COGNA EDUCAÇÃO. Release de resultados, primeiro trimestre de 2024. Disponível em: <https://api.mziq.com/mzfilemanager/v2/d/e1110a12-6e58-4cb0-be24-ed1d5f18049a/29a5629c-357c-020c-24db-c5042c333466?origin=1>. Acesso em 11 junho 2025

CORREIA, Fábio Caires; PERIUS, Oneide. Dizer o que Não se Deixa Dizer: Adorno e a expressão como atitude formativa. *Educação & Realidade*, v. 44, p. e88569, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/W4ByRYHFjyvcGw85fbpTPD/?lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2025.

DINIZ, Juliane Aparecida Ribeiro; OLIVEIRA, João Ferreira de; COSTA, Daniela Britto Pereira Lima da. A mercantilização da educação superior no Brasil: financeirização e oligopolização. *Revista Educação em Questão*, [S. l.], v. 59, n. 61, 2021. DOI: 10.21680/1981-1802.2021v59n61ID25658. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/25658>. Acesso em: 5 set. 2025.

DUARTE, Ana Lúcia Cunha; GOMES, Suzana dos Santos; ALVES, Kallyne Kafuri. Análise do perfil de egressos dos cursos de Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão no ENADE (2008–2017). *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 16, n. 35, e18810, 2023. DOI: 10.20952/revtee.v16i35.18810. Acesso em: 26 abr. 2025.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; ESQUINSANI, Valdocir Antonio. O ‘Apagão’ Docente: Licenciaturas em Foco. *Contrapontos*, Florianópolis, v. 18, n. 3, p. 258-269, jul. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-71142018000300258&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 set. 2025.

GIOLO, Jaime. Educação a Distância no Brasil: a expansão vertiginosa. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 34, n. 1, p. 73–97, 2018. DOI: 10.21573/vol34n12018.82465. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/82465>. Acesso em: 5 set. 2025.

GUERRA, Francisco Laerton Teixeira et al. Estudantes de Licenciatura em Educação Física com bolsas acadêmicas apresentam melhor desempenho no ENADE. *Regae: Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, Santa Maria, v. 10, n. 19, e64484, p. 1–10, 2021. DOI: 10.5902/2318133864484. Acesso em: 24 abr. 2025.

INFOMONEY. *Cogna (COGN3) reverte prejuízo e lucra R\$ 95 milhões no 1º trimestre*. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/mercados/cogna-cogn3-resultados-primeiro-trimestre-de-2024/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

JUDENSNAIDER, Ivy; FIGUEIRÔA, Sílvia. O status socioeconômico e o desempenho de licenciandos em Biologia, Física, Matemática e Química nos conteúdos de História e Filosofia da Ciência no Enade 2017. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 104, e5612, 2023. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.104.5612. Acesso em: 26 abr. 2025.

JULIANI, Márcio Pedroso; SANTOS, Antônio Pereira dos; FÁVERO, Altair Alberto. A mercantilização do ensino superior a partir da educação a distância: aspectos gerais de um diagnóstico crítico. *Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, v. 11, n. 2, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/6224>. Acesso em: 5 set. 2025.

LIMA, Franciele Santos de; ZAGO, Nadir. Evasão na educação superior: tendências e resultados de pesquisa. *Movimento – Revista de Educação*, Niterói, ano 5, n. 9, p. 131-164, jul./dez. 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/download/65143294/32679_Texto_do_Artigo_109643_1_10_20181127.pdf. Acesso em: 20 abr. 2025.

LIMA, Letícia Karina Ramos de et al. Formação em Matemática na UPE: perfilando o curso de Licenciatura do campus Garanhuns, Nazaré da Mata e Petrolina mediante a utilização da análise de regressão linear simples. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 10, e455111032893, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i10.32893. Acesso em: 19 abr. 2025.

MARCUSE, Herbert. Palestra sobre Educação, Brooklyn College, 1968. Tradução: Maria Angélica Pedra Minhoto. In: KELLNER, Douglas. et al. (org.) *Marcuse's Challenge to Education*. Disponível em: <https://doi.org/10.5771/9780742564657>. Acesso em: 3 abr. 2025.

MEDEIROS FILHO, Antonio Evanildo Cardoso de et al. Fatores de escolaridade associados ao desempenho dos estudantes de Educação Física no ENADE. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 44–57, jan./abr. 2020. DOI: 10.26843/ae19828632v13n12020p44a57. Acesso em: 30 abr. 2025.

MENEGHEL, Stela Maria; WESTPHAL, Luciane. Vieira. Expansão dos cursos de Licenciaturas no Brasil: período de 2010 a 2018. *Anais do IV Encontro do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente – GESTRADO/FAE/UFMG*, 2021. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID5979_06102020171745.pdf. Acesso em: 1 maio 2025.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra; BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo; AGUIAR, Thiago Borges de. Expansão e Mercantilização dos Cursos de Pedagogia: deformação em larga escala de futuros pedagogos. *Educação em Revista* (Online), v. 40, p. 1-26, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469842261>. Acesso em: 30 out. 2024.

MORAES, Henaldo Barros; ARAÚJO, José Carlos Sousa. Cursos de Licenciatura na modalidade da EAD nas IES públicas e privadas (2015–2019): número de matrículas e de polos. *Revista*

Pedagógica, Uberaba, v. 21, n. 46, p. 1–13, 2021. DOI: 10.31496/rpf.v21i46.1417. Acesso em: 24 abr. 2025.

MOURA, Jordana de; CALDERANO, Maria da Assunção. Egressos e evadidos dos cursos de Licenciatura em EaD: um estudo exploratório. *XI Seminário Internacional de la Red Estrado: Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización*, 2016. Disponível em: http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/80.pdf. Acesso em: 30 abr. 2025.

NASCIMENTO, Thainani Rodrigues Amorim; SANTOS, Pâmela Silva; OLIVEIRA, Bruna Larissa Silva. Um Panorama dos Cursos de Licenciatura que Formam Professores de Matemática no Brasil. *Educação Matemática em Revista*, [S. l.], v. 25, n. 66, p. 169–183, 2020. DOI: 10.37001/emr.v0i0.2057. Disponível em: <https://www.sbemrasil.org.br/periodicos/index.php/emr/article/view/2057>. Acesso em: 5 set. 2025.

NERY, Mateus Batalha Moreira. Expansão do ensino superior privado no Brasil: encruzilhadas e perspectivas. *Revista Internacional Educon*, v. 5, n. 1, e24051001, jan./abr. 2024. DOI: 10.47764/e24051003. Acesso em: 22 abril 2025.

NEW YORK TIMES. Nixon's the one still preoccupied with enemies. *The New York Times*, 3 dez. 2008.

NOVAES, Marcos Adriano Barbosa de; NASCIMENTO, Natália Cíndia Alves do; GONÇALVES, Ruth Maria de Paula. Educação a distância nos cursos de Licenciaturas e a mercantilização da educação superior. *Revista Cocar*, Belém, v. 16, n. 34, p. 1–20, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5044>. Acesso em: 3 maio 2025.

SANTANA, Edenilza Mendonça de; WARTHA, Edson José; SAMPAIO, Murilo de Medeiros. O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes de Química: análise comparativa entre iniciantes e concluintes. *Amazônia – Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, v. 14, n. 32, p. 33–47, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/5458>. Acesso em: 10 abr. 2025.

SANTOS, Catarina de Almeida. Educação Superior a distância no Brasil: democratização da oferta ou expansão do mercado? *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 34, n. 1, p. 167–188, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol34n12018.82470>. Acesso em: 19 abr. 2025.

SANTOS, Elaine Maria; NETO, José Dutra de Oliveira. Evasão na educação a distância: identificando causas e propondo estratégias de prevenção. *Revista Paidéi@ Revista Científica de Educação a Distância*, v. 2, n. 2, 2009. Disponível em: <https://periodicos.unimes.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/101>. Acesso em: 3 ago. 2025.

SECRETARIA DE REGULAÇÃO E SUPERVISÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. Referenciais de Qualidade de Cursos de Graduação com Oferta à Distância. Brasília, 2025. Disponível em: <https://midia.semesp.org.br/wp-content/uploads/2025/05/REFERENCIAIS-DE-QUALIDADE-EAD.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2025.

SILVA, Alana. Ramos da et al. Uma Análise Quantitativa dos Determinantes da Evasão no Ensino Superior EaD. *EaD em Foco*, v. 15, n. 1, e2322, 2025. DOI: <http://dx.doi.org/10.18264/eadf.v15i1.2322>. Acesso em: 27 abr. 2025.

SILVA, Daniel. Fernandes da; CACETE, Núria Hanglei. As Licenciaturas em Matemática no estado do Rio Grande do Sul: um mapeamento do cenário atual. *Revista Eletrônica de Educação Matemática*, Florianópolis, v. 16, p. 01–16, 2021. DOI: 10.5007/1981-1322.2021.e80309. Acesso em: 29 abr. 2025.

SOBRINHO, Sidinei Cruz; ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. O ‘apagão’ docente: quem educará as novas gerações? who will educate the new generations? *Revista Eletrônica de Educação*, [S. l.], v. 18, n. 1, p. e6608192, 2024. DOI: 10.14244/reveduc.v18i1.6608. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6608>. Acesso em: 5 set. 2025.

SOUZA, Elaine Cristina de; DIAS, Magnara Moreira Santos; MORORÓ, Leila Pio. Os cursos de Licenciaturas em tempos de expansão via a mercantilização do ensino superior. *Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino*, Caetité, v. 7, n. 14, p. 127-148, 2024. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/nhipe/article/view/22582>. Acesso em: 5 set. 2025.

TEIXEIRA, Maria Daniele de Jesus; QUITO, Fábio de Moraes. Taxas longitudinais de diplomação, evasão e trancamento: método para análise da trajetória discente na educação superior. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 26, p. 546-567, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000200011>. Acesso em: 25 abr. 2025.

VERGES, Vitor Gobis *et al.* Expansão e interiorização das Licenciaturas em Geografia nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). *Revista Olhares*, Guarulhos, v. 10, n. 1, p. 1–17, 2022. ISSN 2317-7853. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/download/13495/10338>. Acesso em: 30 abr. 2025.

VITELLI, Ricardo Ferreira; FRITSCH, Rosângela. Evasão escolar na educação superior: de que indicador estamos falando? *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 908–937, 2016. DOI: 10.18222/ae.v27i66.4009. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/4009>. Acesso em: 8 ago. 2025.

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

EXPANSIÓN INSTITUCIONAL Y AJUSTE PRESUPUESTARIO EN EL SIGLO XXI. Una aproximación a las transformaciones recientes del sistema universitario público en la Argentina

EXPANSÃO INSTITUCIONAL E AJUSTE ORÇAMENTÁRIO NO SÉCULO XXI. Uma abordagem às recentes transformações do sistema universitário público na Argentina

INSTITUTIONAL EXPANSION AND BUDGETARY ADJUSTMENT IN THE 21ST CENTURY. An approach to recent transformations In Argentina's public university system

EXPANSION INSTITUTIONNELLE ET AJUSTEMENT BUDGÉTAIRE AU XXIE SIÈCLE. Une approche des transformations recentes du systeme universitaire public en Argentine

Mariana Mendonça* 



Introducción

En las últimas dos décadas, el sistema de educación superior en Argentina ha transitado un proceso de transformación profundo, marcado por cambios institucionales y políticos. En lo que refiere al sistema universitario público específicamente, es posible observar una expansión institucional que llevó a que hubiera más de 60 casas de estudio distribuidas en todo el territorio nacional. Esta política fue parte de un conjunto más amplio de acciones cuyo objetivo fue garantizar la mejora del sistema en su conjunto y el acceso de sectores sociales antes excluidos de dicho nivel educativo. Tal como nos proponemos demostrar, aquí se dio un doble proceso que podríamos resumir como de expansión de la oferta universitaria seguido de una notable reducción presupuestaria.

* CONICET.

Así entre 2008 y 2015 se crearon instituciones (nuevas casas de estudio, creación de sedes y subsedes), se amplió la oferta de pre grado, grado y posgrado y hubo un aumento importante en el número de estudiantes y docentes. Este proceso fue acompañado por diversos programas nacionales orientados a fortalecer las instituciones universitarias, mejorar los salarios docentes —fuertemente deprimidos tras la crisis de 2001—, y aumentar las tasas de permanencia y graduación estudiantil. Entre estos programas pueden mencionarse los de fortalecimiento de carreras, la formación de posgrado para docentes universitarios y las distintas políticas de becas. Todo ello fue posible, en gran medida, gracias a un incremento sostenido del presupuesto destinado al sector.

El cambio de gobierno en 2015 produjo un giro conservador en las políticas universitarias, acompañado por una reducción en el financiamiento. Aunque el presupuesto destinado a las universidades fluctuó durante los dos períodos presidenciales siguientes (2015–2019 y 2020–2023), no logró recuperar los niveles previos. A partir de 2024, se observa una caída presupuestaria abrupta, sin precedentes desde el retorno de la democracia.

La lucha por un mayor presupuesto universitario ha sido el escenario sobre el cual se desarrollaron las actividades académicas el año pasado, y que continua en lo que va del 2025. Las casas de estudio siguen funcionando, pese a que los salarios docentes han caído por debajo de la línea de pobreza, y pese a que muchos docentes han decidido renunciar. Las tareas de investigación están en *stand by* porque no hay fondos. El Estado nacional ha recortado esos programas de financiamiento, atacando principalmente las disciplinas de las ciencias sociales. Esto nos lleva a preguntarnos, entonces, ¿Qué características tiene la universidad hoy en la Argentina? ¿Qué rol juega? Si bien posiblemente no podremos responderlas en este trabajo, sí al menos nos parece relevante utilizarlas como guía.

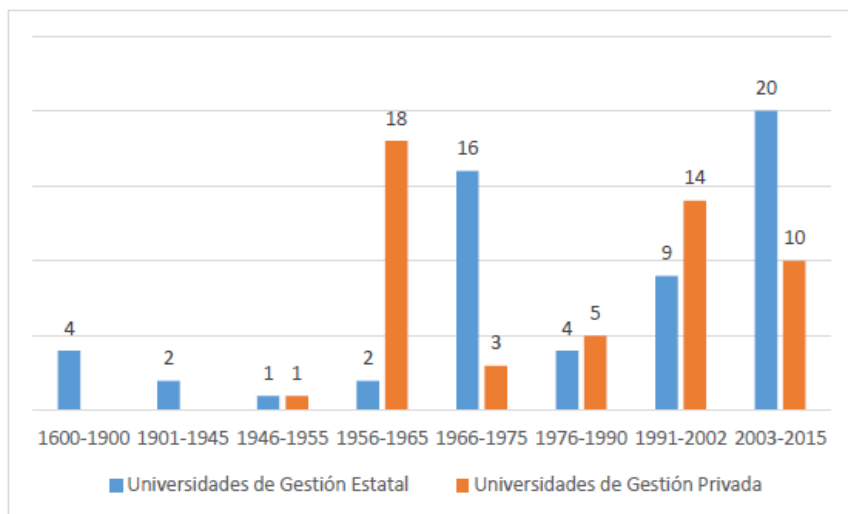
La universidad argentina en los últimos veinte años

Antes de avanzar con las características que asumen las casas de estudio en los últimos veinte años bajo los distintos gobiernos, nos parece importante

dar cuenta de algunos rasgos generales que tiene el sistema universitario en la Argentina.

Actualmente, existen un total de 57 universidades nacionales, 4 provinciales, 64 de gestión privada y 1 universidad internacional. En lo que refiere al sector público, el mapa terminó de conformarse cuando finalizó lo que se conoce como la tercera ola de expansión que tuvo lugar entre 2008 y 2015, período en el que se crearon 21 casas de estudio. La primera ola ocurrió en la década del setenta, momento en el que hubo un salto cuantitativo: de 9 universidades nacionales a un total de 21; y la segunda ola tuvo lugar veinte años después, cuando se crearon 13 nuevas casas de estudio. Aunque breves en el tiempo, estos ciclos se destacaron por la notable cantidad de universidades que se crearon a lo largo y ancho de todo el territorio nacional (Mendonça, 2015, 2018a, 2020; Mendonça; Pérez Trento, 2020) De manera general, estos sucesivos ciclos de expansión universitaria se constituyeron no sólo como parte de políticas educativas que procuraron resolver problemas vinculados con el funcionamiento de las universidades (acceso, permanencia y egreso de estudiantes), sino también como forma de apuntalar el vínculo entre las casas de estudio y la producción científica y tecnológica orientada al desarrollo económico y a la resolución de problemáticas locales. En lo que respecta al sector privado, si bien es posible encontrar un salto cuantitativo a partir de la sanción de la Ley 14.557, también conocida como “ley Domingorena” sancionada en 1956, y en la década del noventa, en el marco de las políticas neoliberales llevadas a cabo por el gobierno de Menem, en líneas generales la expansión fue más escalonada (Cano, 1985; Del Bello; Barsky; Giménez, 2007).

Creación de universidades de gestión pública y privada (1600-2015)



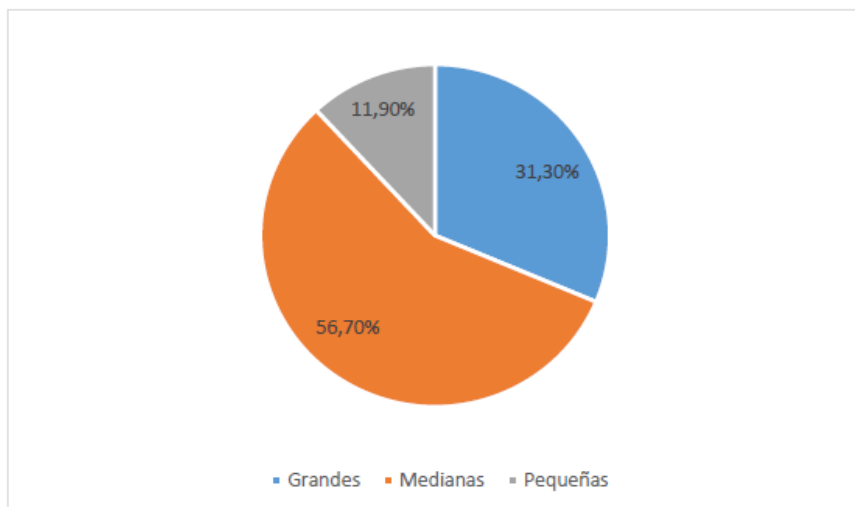
Fuente: elaboración propia en base a Cano (1985); Pérez Lindo (1985) y los Anuarios de Estadísticas elaborados por la SPU.

A pesar de que la cantidad de instituciones de gestión estatal y privada resulta, en apariencia, equilibrada, el sistema universitario público concentra una proporción significativamente mayor de la matrícula. De acuerdo a los últimos datos registrados por la Secretaría de Políticas Universitarias, del total de 2.136.000 estudiantes, el 79,9 % asiste a dichas casas de estudio (SPU, 2024). Son, asimismo, las que mayor tradición tienen en nuestro país, siendo la primera de ellas la Universidad Nacional de Córdoba, creada en 1613 (Buchbinder, Historia de las universidades argentinas, 2005).

Hoy existe al menos una universidad nacional por provincia. En su mayoría, son instituciones que aspiran a cubrir las demandas de educación superior en su territorio. En este sentido, y con el objetivo de lograr el mayor alcance geográfico posible, muchas de estas casas de estudio funcionan con diversas sedes ubicadas en localidades relativamente próximas entre sí, con una oferta distinta en cada sede o subsede (Miguez, 2018). El tamaño de las universidades es muy disímil: la Secretaría de Políticas Universitarias las cataloga entre universidades grandes (que tienen más de 50.000 estudiantes), las medianas (entre 10.001 y 50.000 estudiantes) y las pequeñas (con menos

de 10.000 estudiantes). En general, las de mayor tamaño son las más antiguas, aquí consideradas como el grupo de las universidades tradicionales. Las pequeñas, en su mayoría, corresponden a las de reciente creación.

Instituciones universitarias según tamaño, 2022



Fuente: Elaboración propia en base de la Síntesis de información. Estadísticas universitarias, 2021-2022.

Transformaciones recientes

Las transformaciones estructurales ocurridas en Argentina desde mediados de la década de 1970 —y profundizadas con la reestructuración del sistema educativo en los años noventa— impactaron fuertemente en la organización de la educación secundaria. Este proceso implicó su desarticulación, fragmentación y descentralización (Terigi, 2016), lo que contribuyó a una mayor diversidad y heterogeneidad en el sistema de educación superior (Marquina; Pereyra, 2010). Como consecuencia, se produjo un incremento significativo en el desgranamiento de la matrícula universitaria, especialmente entre los sectores más empobrecidos del conurbano bonaerense, un territorio marcado por un fuerte deterioro social (Mónaco, 2017).¹

¹ En los 24 municipios que conforman la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA) vive una gran parte de la población con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), entre las que se cuentan

Es en este contexto que la labor de las universidades modifica su rol, en particular vinculado con la composición de la población estudiantil, con una disminución de los llamados estudiantes “tradicionales”, en términos de Bourdieu (2009), y un predominio sociodemográfico heterogéneo (Buchbinder; Marquina, 2008; Mónaco, 2017; Mendonça, 2021). De este modo, la permanencia y el egreso de las instituciones del nivel superior se vuelve aún más difícil ya que “la distribución crecientemente desigual de la riqueza y los recursos estratégicos hacen que las familias y los estudiantes no se encuentren en igualdad de condiciones sociales para garantizar el éxito de la empresa educativa” (Kisilevsky; Veleda, 2002).

Así, las características de este “nuevo estudiante universitario” que incrementó sustancialmente su paso por el sistema universitario público, tornaron necesaria la implementación de distintas estrategias a nivel nacional e institucional. Entre las primeras, podemos mencionar la articulación con la escuela media, los programas de becas y los de calidad universitaria (Arias; Mihal; Lastra; Gorostiaga, 2015). En consecuencia, el financiamiento para la inclusión de estudiantes pertenecientes a grupos socioeconómicos desfavorecidos y vulnerables aumentó de forma considerable.

Las políticas institucionales, por su parte, consistieron en una serie de dispositivos para enfrentar el aumento de las tasas de abandono. Entre ellos destacan becas de ayuda económica en formatos diversos (becas de transporte, de apuntes, de comedor universitario, entre otros), la generación de estrategias para avanzar en la nivelación de conocimientos en el momento del ingreso, el acompañamiento académico por medio de tutorías y clases de apoyo durante la cursada, así como también la contención ante las dificultades familiares y/o socioeconómicas.

De este modo, las estrategias de acompañamiento se pueden observar desde la organización institucional de las nuevas universidades, no sólo con el formato académico pedagógico, sino con la conformación de Institutos y Direcciones abocadas al ingreso de los estudiantes y la continuidad en los inicios de los trayectos académicos, así como también con las decisiones que se toman respecto al personal docente y las orientaciones didácticas y pedagógicas para poder cumplir con dicho fin (Mendonça, 2021).

déficits habitacionales, educativos, laborales y sanitarios.

Nuevas universidades nacionales: transformaciones institucionales, estudiantiles y docentes

El año 2003 marcó el inicio de una reactivación económica y política tras la crisis del 2001. La Argentina experimentó un crecimiento económico, lo que permitió un descenso gradual del desempleo, la pobreza e indigencia, a la vez que posibilitó una salida al *default*. La elección de Cristina Fernández como presidenta en el 2007 marcó la continuidad del gobierno “kirchnerista” y a partir del 2008, luego de la crisis con el campo² y la aparición de cacerolazos como parte de la protesta social, la política inicial se profundizó, y se implementaron una serie de medidas ambiciosas. En lo que refiere específicamente a la educación superior, sin embargo, es posible caracterizar la agenda de estos gobiernos con cierta ambigüedad: pese a la importancia y el reconocimiento que se le otorga a la ciencia y a la educación como sectores clave para el desarrollo nacional, las políticas implementadas fueron fragmentarias. En particular, puede observarse un aumento importante en el presupuesto otorgado al sector, pese a lo cual no hubo una clara política universitaria que marcara una nueva orientación, o al menos desarmara el marco legal de las décadas previas (Chiroleu; Iazzetta, 2012).

Con relación a esto último, cabe mencionar específicamente la ausencia de modificaciones de la Ley de Educación Superior (LES) sancionada en 1995 pese a la fuerte oposición de la comunidad académica. Si bien es posible identificar una serie de programas implementados en las universidades, Marquina (2012) también concluye que no forman parte de una política universitaria clara durante el período 2003-2010. Un acuerdo similar se encuentra, asimismo, al analizar la creación de nuevas universidades nacionales. Pérez Rasseti (2012) afirma que durante el gobierno de Cristina Fernández las nuevas instituciones fueron impulsadas por distintos sectores políticos sin que existiera un plan. De todos modos, sí se llevó a cabo en el marco de la propuesta más general de recuperar el rol del Estado como garante de derechos. El discurso que sostuvo esta fase de expansión universitaria se

² El paro patronal agropecuario en Argentina de 2008 fue un extenso conflicto en el que el sector agropecuario argentino tomó medidas de acción directa contra la Resolución n.º 125/2008 emitida durante la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner, que establecía un sistema móvil para las retenciones impositivas a las exportaciones de soja, el trigo y el maíz.

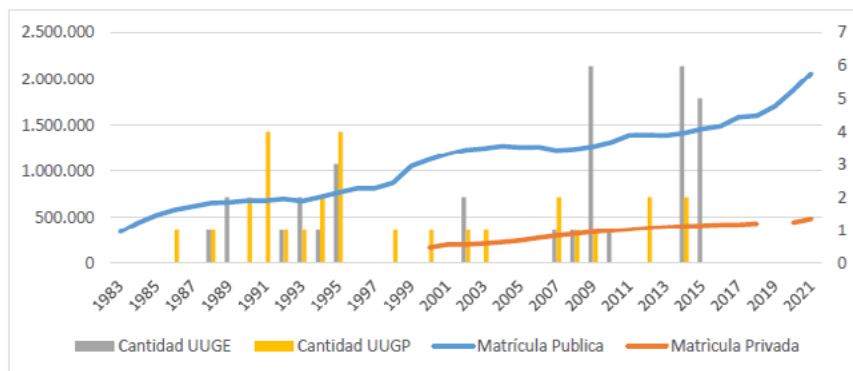
articuló en torno a valores como la inclusión social, la igualdad y la equidad, integrándose al mismo tiempo con nociones de desarrollo e innovación. Sin embargo, diversos estudios han señalado que, en algunos casos, la ubicación de las nuevas universidades respondió también a lógicas político-partidarias (Chiroleu; Suasnábar; Rovelli, 2012; Marchini, 2018).

Al igual que en el período anterior, las nuevas universidades buscaron captar a la población local, articulando las trayectorias estudiantiles con las demandas específicas del territorio. En términos organizativos, muchas de estas instituciones retomaron estructuras académicas basadas en departamentos, institutos y/o escuelas. Además, se priorizó la apertura de carreras en áreas como las Ciencias Aplicadas —particularmente Ingenierías y Ciencias Sociales— y la Salud, destacándose Enfermería, una oferta que hasta entonces había estado concentrada en las universidades más antiguas. Del mismo modo, se promovió la implementación de carreras de corta duración, orientadas a mejorar los índices de egreso y reducir el abandono, así como a ofrecer acreditaciones intermedias durante los primeros años de cursada; sin embargo, en algunos casos, estas titulaciones no tienen carácter habilitante.

Asimismo, estas universidades destinaron una porción de sus recursos a la implementación de programas de becas internas, con el objeto de cubrir gastos de transporte, apuntes, materiales de estudio, etc. A esto se sumó la puesta en funcionamiento de programas nacionales de becas de mayor alcance. A partir del 2008 se ofrecieron dos nuevas líneas de becas: el Programa Nacional de Becas de Grado TICs, que apunta a reorientar la matrícula hacia carreras de Tecnología, Innovación y Comunicación, y el Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB), destinado a mejorar los índices de ingreso y permanencia de estudiantes de escasos recursos en carreras del ciclo terciario vinculadas a las Ciencias Aplicadas, Naturales, Exactas, y Básicas (García de Fanelli A. M., 2015; Marquina; Chiroleu, 2015). Al igual que en programas anteriores, el requisito para renovar la beca consiste en la aprobación de un número mínimo de materias por año. Por otra parte, en el 2014 se puso en marcha el Programa de Respaldo de Estudiantes de la Argentina (PROGRESAR), dirigido a los jóvenes de 18 a 24 años que estudian en el nivel terciario y no trabajan, lo hacen en el sector informal, o sus ingresos familiares no alcanzan a triplicar el salario mínimo, vital y móvil. En el año 2015, los estudiantes universitarios

que recibían el subsidio alcanzaban casi la tercera parte del total cubierto por el programa (García de Fanelli, 2015).

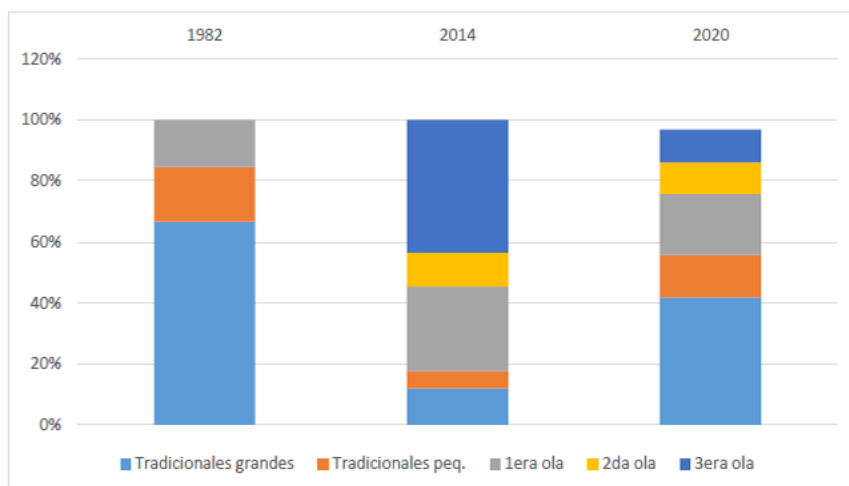
Crecimiento de la matrícula y creación de nuevas universidades según sector



Fuente: elaboración propia en base a datos del Anuario elaborado por la SPU.

El impacto más inmediato de la creación de estas universidades fue el marcado aumento de la matrícula, impulsado principalmente por la inscripción de estudiantes provenientes de localidades aledañas. En particular, los sectores de menores ingresos representan hoy el segmento de mayor dinamismo en el crecimiento de la matrícula. Muchos estudiantes universitarios trabajan o está buscando trabajar, y alrededor del 20% son jefes de hogar. Asimismo, existe un número importante de estudiantes que han egresado de programas gubernamentales de finalización de la escuela secundaria, que, en muchos casos, son madres jóvenes de barrios pobres, maestras, adultos que habían postergado sus estudios por trabajo, entre muchos otros. Gran número de esta población constituye no sólo la primera generación familiar de universitarios, sino también de egresados/as de la escuela media (Mónaco, 2017; Mateos; García; Adelaida, 2018).

Distribución de la matrícula por grupo de universidades (1982; 2014; 2020)



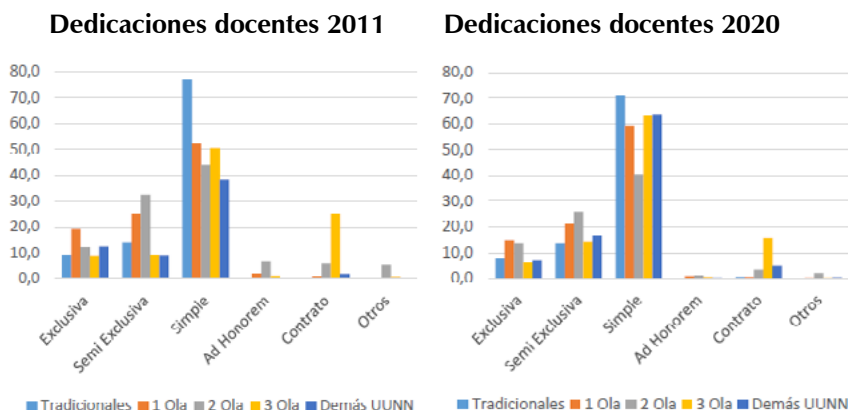
Fuente: Elaboración propia en base a datos de la SPU.

Los esfuerzos por mejorar los índices de retención y graduación se expresaron también en la implementación de estrategias destinadas a compensar las dificultades académicas arrastradas por los estudiantes al momento de su ingreso, tales como la oferta de tutorías y cursos de nivelación y/o repaso de contenidos. Una de las decisiones institucionales más destacadas en este proceso fue la búsqueda de un nuevo perfil para el docente universitario. Particularmente en el marco de la tercera ola de expansión, la formación pedagógica y el perfil del docente universitario pasó a ser el foco de atención: los/as docentes debieron incorporar otras cualidades y capacidades para poder dar respuesta a las nuevas demandas de los/as ingresantes universitarios/as.

En un trabajo previo (autor/a), analizamos cómo diversas instituciones universitarias comenzaron a valorar perfiles docentes con trayectoria en el nivel secundario, especialmente para responder a las demandas de los/as estudiantes ingresantes. Allí destacamos no solo las tareas vinculadas con la enseñanza, sino también la capacidad de adaptación para incorporar prácticas de acompañamiento propias del nivel medio en el primer tramo de la formación universitaria. En este sentido, durante los primeros años de

la carrera, se observa una centralidad creciente de la función docente —por encima de la actividad de investigación—, especialmente en lo que refiere a la diversidad de tareas pedagógicas requeridas, entre las que se destacan aquellas orientadas a sostener las trayectorias estudiantiles en el pasaje entre ambos niveles.

En síntesis, el cambio en el perfil docente fue promovido principalmente a través de la incorporación de nuevos profesionales, sin que se impulsaran, de manera sistemática, estrategias de formación o capacitación destinadas a que el cuerpo docente preexistente pudiera adaptarse a las transformaciones del perfil estudiantil. En este contexto, adquiere relevancia la forma de contratación: persiste una tendencia, sostenida en las últimas décadas, a atender el crecimiento de la matrícula universitaria mediante el aumento de la planta docente en condiciones laborales precarias, principalmente a través de designaciones con dedicación simple y contratos temporales.³



Fuente: Elaboración propia en base a los Anuarios de la SPU.

En primer lugar, tal como es posible observar en los gráficos, hay un número significativo de docentes contratados/as, esto es, sin haber atravesado

³ En la Argentina existen dos categorías a tener en cuenta para poder identificar el cargo de la docencia universitaria: la jerarquía (Ayudante de segunda, Ayudante de primera, Jefe de trabajos Prácticos Adjunto; Titular) y la dedicación horaria (simple, con 10 horas semanales, semi-exclusiva, con 20 horas semanales y exclusiva con 40 horas semanales). Lo máximo que se permite por Ley es un total de 50 horas semanales, sin importar la jerarquía docente. (IEC-CONADU, 2024)

un proceso de concurso público de oposición de antecedentes, ni tener una relación de dependencia con la institución. En particular, destaca la cantidad de estos cargos en las casas de estudio de reciente creación. Cabe mencionar, de todos modos, que en el año 2011 estaban consolidadas las casas de estudio creadas hasta la segunda ola de expansión institucional incluida. Las de la tercera ola, en cambio, eran pocas y hacía sólo un par de años que se encontraban en funcionamiento. Esto podría explicar, en parte, el elevado porcentaje de docentes contratados/as en algunas universidades recientemente creadas, ya que muchas de ellas aún se encuentran en proceso de consolidación institucional y funcionamiento pleno. Por otro lado, si se observa el número total de docentes con dedicación exclusiva, destacan especialmente las universidades creadas durante la primera ola de expansión. 4 En contraste, el grupo de universidades tradicionales se caracteriza por una alta proporción de cargos con dedicación simple, es decir, con una carga horaria de apenas 10 horas semanales.⁵

En el año 2021, el mayor número de docentes contratados/as sigue estando en el grupo conformado por las universidades de reciente creación. Por otra parte, si miramos los cargos de dedicación exclusiva y semi-exclusiva en el mismo grupo, pese al mayor número de instituciones educativas, el total de cargos de dedicación *Full time* disminuyó más de 5 puntos en relación al año 2011. Las dedicaciones parciales y simples, en cambio, casi se duplicaron en esos 10 años. Esto está directamente vinculado, a nuestro entender, al aumento sostenido de la matrícula universitaria en la última década y a la necesidad de dar respuesta por parte de las instituciones. Esta tendencia comenzó con el regreso al régimen democrático y volvió a expresarse con fuerza en las últimas décadas. Las dedicaciones simples, por lo general, no incluyen actividades de investigación y gestión universitaria. Por el contrario, suelen estar abocados principalmente a las tareas docentes.

⁴ En aquella oportunidad estas casas de estudio fueron concebidas como *research univeristies*, lo que fomentó la contratación de docentes investigadores con dedicación completa.

⁵ Esto ha sido una tendencia histórica en dichas casas de estudio, ya que desde sus orígenes se conformaron como universidades profesionales situación que se expresó en la conformación del perfil docente, muchos de los cuales mantenían la tarea docente como una actividad secundaria. Si bien a lo largo de los años se intentó fortalecer las dedicaciones docentes *Full time*, las dictaduras militares (1966-1973 y 1976-1983) y las políticas implementadas en los años noventa limitaron el avance en ese sentido.

En cambio, las dedicaciones semi exclusivas y exclusivas, suelen tener una parte de la carga horaria dedicada a tareas de investigación y gestión. En este sentido, el incremento en las tareas frente a curso para poder acompañar a los/as ingresantes se lleva a cabo a través de contratos o cargos interinos con dedicaciones simples, lo que da cuenta de una transformación importante en este aspecto también, del rol que juega la universidad hoy en la Argentina.

En diciembre de 2015 concluyó el ciclo de expansión institucional del sistema universitario. Tal como había ocurrido durante la primera ola de expansión en 1973 (Mendonça, 2018), las elecciones nacionales aceleraron el proceso, y antes del cambio de gestión se crearon las últimas universidades del período.

El gobierno de Cambiemos (2015-2019) no solo detuvo el proceso de creación de nuevas universidades, sino que también cuestionó abiertamente las políticas de expansión previas. Uno de los episodios más significativos en este sentido fue el discurso de la entonces gobernadora de la provincia de Buenos Aires, quien afirmó que “nadie que nace en la pobreza en la Argentina hoy llega a la universidad”, en una crítica directa a las universidades recientemente creadas en el conurbano bonaerense. (Chequeado, 2018). Esta orientación política también se reflejó en la reformulación de los programas de becas estudiantiles. En 2018, se incorporó como requisito para mantener la beca la aprobación del 50% de las materias anuales establecidas en el plan de estudios, lo que provocó una fuerte reducción en la cantidad de estudiantes beneficiarios/as.

La elección de Alberto Fernández como presidente y de Cristina Fernández como vicepresidenta en diciembre de 2019 abrió la posibilidad de reorientar las políticas sociales implementadas durante los mandatos previos de Fernández de Kirchner. Sin embargo, el inicio de la pandemia por COVID-19 en marzo de 2020 obligó al gobierno a concentrar sus esfuerzos en la atención de la emergencia sanitaria y sus consecuencias sociales y económicas. A pesar de este contexto excepcional, se implementaron algunas medidas relevantes en el ámbito educativo, en particular en relación con el programa de becas PROGRESAR. Entre las modificaciones más significativas, se amplió la edad máxima para solicitar la beca a 35 años en el caso de personas con hijos/as menores a cargo. Además, se eliminó el límite de edad

para quienes cursaban la carrera de enfermería, así como para personas trans, pertenecientes a pueblos indígenas, con discapacidad o en situación de refugio. Otro cambio sustancial fue la reversión del requisito de regularidad académica para mantener el beneficio, lo que amplió el acceso en contextos de mayor vulnerabilidad (García de Fanelli; Broto, 2023). En una línea similar, comenzó a funcionar un programa de becas para el desarrollo de áreas consideradas estratégicas. Bajo el nombre de Becas Manuel Belgrano, el gobierno intentó orientar la matrícula hacia carreras específicas. Lo hizo, sin embargo, con un presupuesto cada vez más magro, lo que se tradujo en una reducción de los montos totales de las becas. El gobierno de Milei, electo en diciembre de 2023, selló esta caída presupuestaria, con un recorte feroz que no se había implementado desde el regreso democrático.

En la siguiente sección daremos cuenta de este movimiento, con el objetivo de pensar algunas preguntas en relación al sistema universitario argentino. Para poder analizar en detalle la evolución del presupuesto universitario en las últimas décadas, utilizaremos distintos indicadores contruidos a partir de diversas fuentes primarias y secundarias. Cabe señalar, asimismo, que su análisis requiere tener en cuenta los vaivenes cíclicos que presenta la economía en nuestro país.

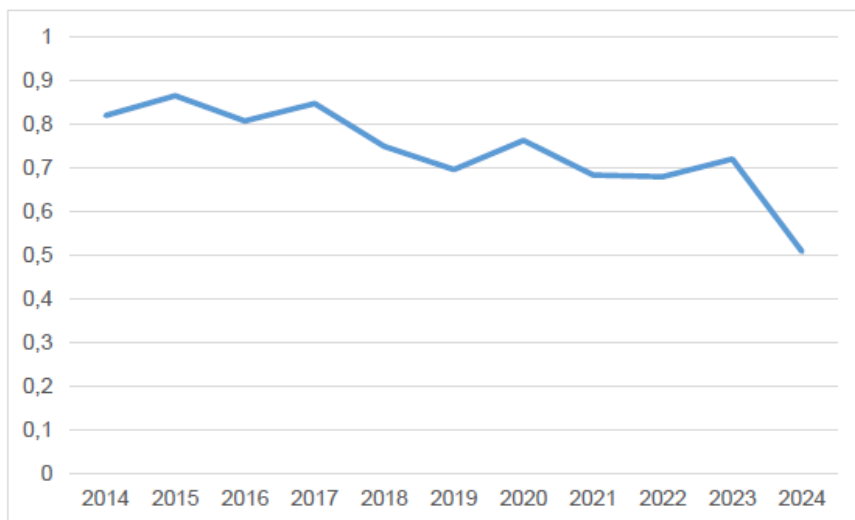
Presupuesto universitario⁶

El presupuesto universitario se distribuye fundamentalmente entre las instituciones de gestión estatal: el 92% proviene de los fondos que otorga el Estado nacional y el 8% restante surge de los programas de posgrado, la venta de bienes y servicios, el dictado de capacitaciones, o el cobro de aranceles para actividades deportivas. Sin embargo, ese porcentaje varía mucho en función del tamaño de la institución y su ubicación geográfica (Doberti; Gabay; Levy, 2020). El 90% de los fondos que provienen del Estado nacional está destinado al pago de salarios y el 10% restante a gastos de mantenimiento.

⁶ Este apartado no sería posible sin la colaboración de Juan Ignacio Doberti, quien tuvo la amabilidad de responder mis inquietudes y buscar, recopilar y sistematizar los datos que aquí se presentan. Mi más sincero agradecimiento por su labor. Cualquier error u omisión son de mi autoría.

El crecimiento de la matrícula universitaria se ha hecho evidente desde el inicio de la tercera ola de expansión institucional. A partir de 2008, se registró un aumento en el número de estudiantes, seguido de un período de estancamiento, hasta que en 2014 se produjo un nuevo repunte que marcó el inicio de una etapa de crecimiento sostenido. Esta tendencia, sin embargo, contrasta marcadamente con el comportamiento del presupuesto universitario. Como se muestra en el siguiente gráfico, en relación al PBI el presupuesto comenzó a contraerse a partir del 2015, con algunos repuntes que, no obstante, no lograron alcanzar los niveles previos. A lo largo del período 2010-2023 la participación del presupuesto ejecutado de las UUNN sobre el PBI fue del 0,75%, en promedio.⁷

Presupuesto Universitario sobre PBI %



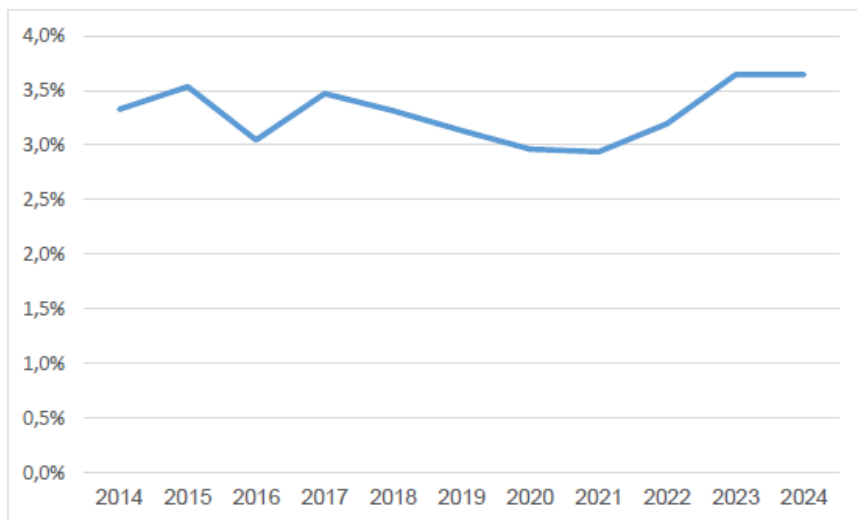
Fuente: Elaboración propia en base a Datos Abiertos del Ministerio de Economía y Anuario Estadístico Universitario.

En lo que respecta al porcentaje del presupuesto universitario sobre el presupuesto nacional, si bien podemos observar que en términos relativos muestra un aumento aparente en los últimos años, al analizarlo más en detalles se observa una reducción en el presupuesto general de la nación,

⁷ El año de mayor participación fue el 2015, cuando alcanzó un 0.82% y el de menor participación fue entre 2021 y 2022 con el 0,68%.

vía eliminación o achicamiento del gasto en obra pública, transferencias a provincias, subsidios de tarifas, entre otros programas nacionales que implica un aumento porcentual, aunque no real.

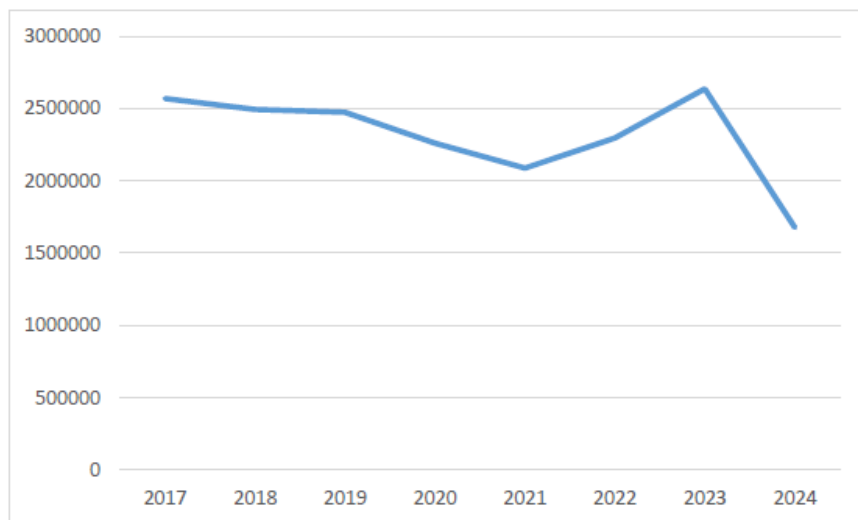
% Presupuesto Universitario sobre Presupuesto Nacional



Fuente: Elaboración propia en base a Datos Abiertos del Ministerio de Economía y Anuario Estadístico Universitario.

Asimismo, al analizar el gasto por estudiante, se observa una baja sostenida desde el año 2017, que logra recuperarse en parte en el 2023 pero luego, en el primer año de gestión de La Libertad Avanza, sufre una caída brusca.

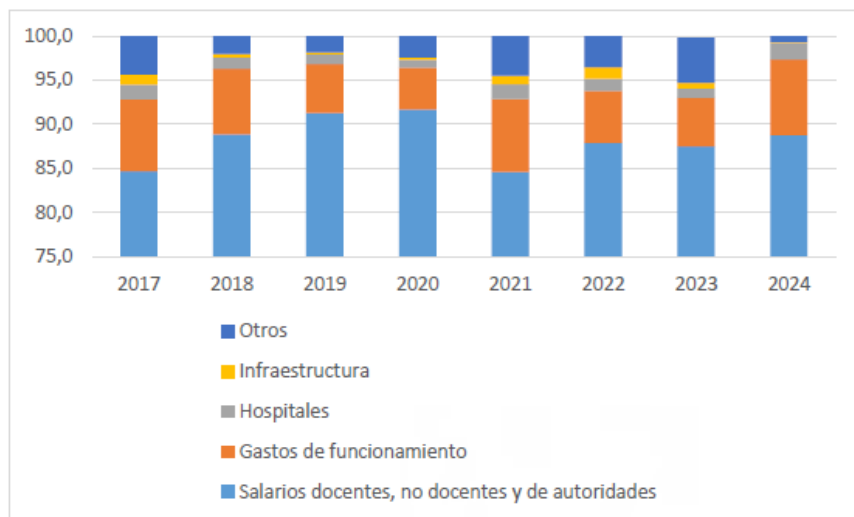
Presupuesto a valores constantes por estudiante



Fuente: Elaboración propia en base a Datos Abiertos del Ministerio de Economía y Anuario Estadístico Universitario.

En el gráfico de la distribución interna del presupuesto destaca la disminución en “infraestructura” y “otros”. En gastos de funcionamiento el gráfico muestra una baja menor en relación con el resto durante la gestión de Milei, lo cual encuentra una explicación, tal como se verá más adelante, en las concesiones que se dieron después de la marcha del 23 de abril del 2024.

Porcentaje presupuesto por conceptos

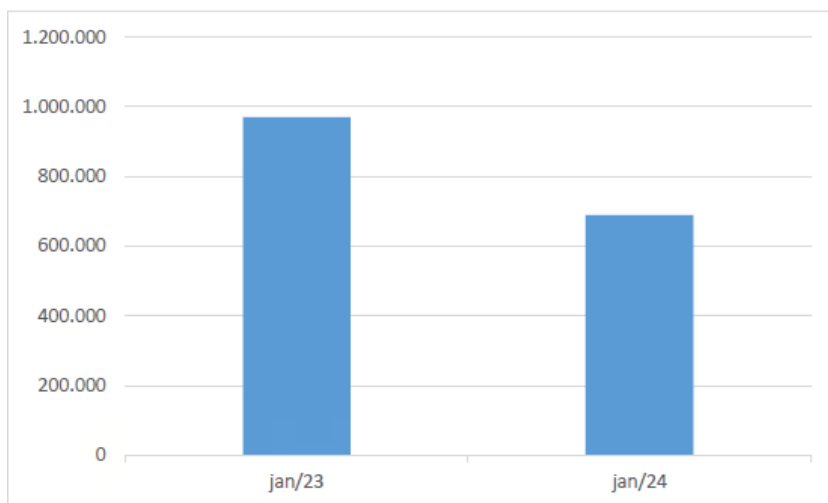


Fuente: Elaboración propia en base a Datos Abiertos del Ministerio de Economía y Anuario Estadístico Universitario.

Por último, nos parece importante analizar la evolución del salario docente. De acuerdo a datos elaborados por García de Fanelli y Broto (2015), entre el período 2006-2008 los salarios experimentaron un aumento significativo.⁸ En el año 2009, como consecuencia de la crisis económica del 2008, los salarios de todas las categorías disminuyeron, pero se recuperaron rápidamente y el período de crecimiento continuó hasta el 2014. Los dos años siguientes experimentaron fluctuaciones pero a partir del 2018 en adelante se observa un desplome que no logra recuperarse. Durante el período 2023-2024 se observa una fuerte caída que alcanza el 29%. A valores corrientes, en el mes de abril de 2024 un Profesor Adjunto con dedicación exclusiva cobraba 688.581 pesos, mientras que en el mismo mes del año anterior su salario era de 969.642 pesos.

⁸ Para el análisis las autoras tomaron como referencia tres categorías que consideran representativas del cuerpo docente: Profesor Adjunto con dedicación exclusiva, Jefe de Trabajos Prácticos (JTP) con dedicación semiexclusiva y Ayudante de Primera con dedicación simple. Asimismo, en todos los casos, el promedio de antigüedad fue de quince años, según los datos del Anuario Estadísticas Universitarias 2015 (SPU, 2015).

Salario básico Profesor Adjunto dedicación exclusiva (a pesos de abril de 2024)



Fuente: IEC-CONADU, 2024.

Según datos elaborados por el Grupo de Estudios de Políticas y Condiciones de Trabajo (EPC), el reciente ajuste en la política salarial docente en las universidades nacionales revierte por completo la recuperación registrada entre 2003 y 2011, cuando los salarios crecieron un 81,4% en términos reales. Este ajuste no solo anula dichos avances, sino que profundiza el deterioro acumulado entre 2011 y 2021, apenas contenido por leves mejoras en 2022 y 2023. Actualmente, los salarios docentes en el sistema universitario se encuentran por debajo de los niveles de 2002, y a 38,3 puntos porcentuales del pico alcanzado en 2011.

Reflexiones finales

A lo largo del artículo analizamos las transformaciones recientes del sistema universitario público en la Argentina. En particular, abordamos la expansión institucional, el crecimiento de la matrícula y las implicancias que estos procesos tuvieron sobre el perfil institucional, estudiantil y el trabajo docente. Asimismo, examinamos la evolución del presupuesto universitario durante el período considerado, observando fluctuaciones significativas,

entre las que destaca una fuerte reducción a partir de 2015, cuando el mapa universitario alcanzaba su mayor número de instituciones, y un crecimiento de la matrícula que no se detuvo.

En este marco, observamos una doble tendencia que muestra un aumento en el número de instituciones, en el número de estudiantes, y en la cantidad de docentes universitarios, por un lado, y una baja en el presupuesto destinado a este sector, por el otro. El primer movimiento, que da cuenta del crecimiento cuantitativo, presenta cierta lógica en relación con las políticas de acceso a la educación superior presentes en los discursos de los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández, los cuales promovieron la inclusión social y el acceso irrestricto como parte de un proceso de democratización del nivel universitario. Esta tendencia, asimismo, fue acompañada por una serie de políticas que incluyeron por un lado el crecimiento del número de becas, y una recomposición salarial del cuerpo docente. Por su parte, caracterizamos los cambios en el trabajo docente de los inicios, con mayor dedicación horaria a las actividades docentes, con una mayor carga en relación a las actividades de apoyo y acompañamiento del estudiantado. Sin embargo, este proceso no estuvo acompañado de formación profesional o capacitaciones específicas y tampoco hubo un acompañamiento salarial acorde a las nuevas tareas realizadas. Por el contrario, el salario docente disminuyó, y también los hicieron el gasto por alumno y el presupuesto en su conjunto a partir del 2015.

Entonces cabe preguntarnos ¿qué características asume hoy la universidad en la Argentina? Podemos acordar con que se llevó a cabo un proceso de democratización, con un número creciente de estudiantes que antes no accedían a los estudios universitarios. Asimismo, luego de una recomposición salarial y un incremento en el número total de cargos, el cuerpo docente respondió a las nuevas demandas del estudiantado, brindando un acompañamiento en los primeros años con el objetivo de mejorar la permanencia universitaria. Sin embargo, lo hizo sin capacitaciones o mejoras en las condiciones de trabajo y a partir del 2015 en adelante, con salarios cada vez más bajos, hoy por debajo de la línea de pobreza.

Esto hace tambalear, al menos a primera vista, el proceso de democratización del sistema universitario en la Argentina, en un sentido pleno. En lo que refiere a los/as estudiantes, por un lado, el acceso a la universidad

no se circunscribe únicamente al ingreso propiamente dicho, sino que debería incluir políticas de acompañamiento para que se incrementen los números que registran la permanencia y el egreso de las casas de estudio del país. Asimismo, su proceso de formación debe garantizarse con un presupuesto acorde y condiciones materiales que permitan desarrollar su subjetividad plenamente. Esto, sin embargo, requiere de mayor presupuesto para todo el sistema universitario, lo que incluye también salarios docentes conforme a los costos de vida.

La situación actual está lejos de cumplir con esas características, lo que pone en jaque la tan aclamada calidad universitaria, en sus funciones de docencia, investigación y extensión. La lucha por mejoras en el presupuesto universitario y, consecuentemente, en el salario docente, es clave para poder resistir al vaciamiento y la degradación de la educación superior universitaria, o a un proceso de mayor diferenciación en la formación universitaria, donde sólo algunos sectores acceden a una educación de calidad.

EXPANSIÓN INSTITUCIONAL Y AJUSTE PRESUPUESTARIO EN EL SIGLO XXI. UNA APROXIMACIÓN A LAS TRANSFORMACIONES RECIENTES DEL SISTEMA UNIVERSITARIO PÚBLICO EN LA ARGENTINA

Resumen: El trabajo analiza las transformaciones del sistema universitario público argentino en las últimas dos décadas, marcadas por una expansión territorial y una posterior crisis de financiamiento que alcanzó niveles críticos bajo la gestión de Milei. Se trabajó con fuentes primarias y secundarias, destacando los anuarios estadísticos de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y el análisis de la ejecución presupuestaria nacional. Se constató un incremento significativo de la matrícula y la creación de nuevas instituciones entre 2008 y 2015. Sin embargo, se observa un deterioro en las condiciones laborales docentes y una caída abrupta del presupuesto universitario a valores constantes, especialmente a partir de 2024. El proceso de democratización del sistema se encuentra amenazado por la falta de recursos que garanticen la permanencia estudiantil y salarios docentes dignos, afectando las funciones de docencia e investigación.

Palabras clave: Universidad argentina; Transformaciones recientes; Presupuesto universitario; Ajuste presupuestario.

EXPANSÃO INSTITUCIONAL E AJUSTE ORÇAMENTÁRIO NO SÉCULO XXI. UMA ABORDAGEM ÀS RECENTES TRANSFORMAÇÕES DO SISTEMA UNIVERSITÁRIO PÚBLICO NA ARGENTINA

Resumo: O estudo analisa as transformações no sistema universitário público da Argentina nas últimas duas décadas, focando no contraste entre a expansão institucional (2008-2015) e o ajuste orçamentário severo iniciado em 2015, que culminou em cortes sem precedentes no governo de Javier Milei. A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa e quantitativa baseada na análise de fontes primárias e secundárias, incluindo anuários estatísticos da Secretaria de Políticas Universitárias (SPU) e dados sobre o orçamento universitário nacional.

Identificou-se a criação de 21 novas universidades, o que democratizou o acesso para setores anteriormente excluídos, gerando uma nova composição estudantil (primeira geração de universitários). Contudo, houve uma precarização do trabalho docente, com aumento de cargos de dedicação simples e queda real dos salários, além de uma redução sustentada do gasto por aluno e do orçamento em relação ao PIB desde 2017. A dupla tendência de expansão da matrícula e redução do financiamento coloca em risco o processo de democratização e a qualidade acadêmica, evidenciando a necessidade de políticas de permanência e orçamento condizente com as funções de ensino e pesquisa.

Palavras-chave: Universidade argentina; Expansão institucional; Orçamento universitário; Ajuste orçamentário.

INSTITUTIONAL EXPANSION AND BUDGETARY ADJUSTMENT IN THE 21ST CENTURY. AN APPROACH TO RECENT TRANSFORMATIONS IN ARGENTINA'S PUBLIC UNIVERSITY SYSTEM

Abstract: This article examines recent changes in the Argentine public university system, highlighting the tension between the institutional expansion wave (2008-2015) and the severe budget adjustments experienced from 2015 to the present. The study relies on primary and secondary sources, including statistical yearbooks from the Secretariat of University Policies (SPU) and national university budget data. Findings show a significant increase in enrollment and the creation of 21 new universities, reaching previously excluded social sectors. Nevertheless, there is a visible precarization of academic work, characterized by a rise in part-time positions and a sharp decline in real wages and per-student spending. The dual trend of expanding access while reducing funding jeopardizes the democratization process and academic quality, suggesting that without adequate funding, the system's sustainability is at stake.

Keywords: Argentine university; Institutional expansion; University budget; Budget adjustment.

SOBRE LA AUTORA

Mariana Mendonça

Doctora en Ciencias Sociales. Magister en Ciencias Sociales. Especialización docente de nivel superior en Educación y TIC. Profesora en educación especial, media y sup. en Sociología. Licenciatura en Sociología. E-mail: mmendonca85@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8125-6371>.

Bibliografía

- Arias, M. F., Mihal, I., Lastra, K., & Gorostiaga, J. (2015). El problema de la equidad en las universidades del conurbano bonaerense en argentina. Un análisis de políticas institucionales para favorecer la retención. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 47-69.
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Buchbinder, P., & Marquina, M. (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación. El sistema universitario argentino 1983-2008*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento, Biblioteca Nacional.
- Cano, D. (1985). *La educación superior en la Argentina*. Buenos Aires: Grupo editor latinoamericano.

- Chequeado. (1 de Junio de 2018). Vidal: "Nadie que nace en la pobreza en la Argentina hoy llega a la universidad". *Chequeado*. Obtenido de <https://chequeado.com/ultimas-noticias/vidal-nadie-que-nace-en-la-pobreza-en-la-argentina-hoy-llega-a-la-universidad/>
- Chiroleu, A., & Iazzetta, O. (2012). La universidad como objeto de política pública durante los gobiernos Kirchner. En A. Chiroleu, M. Marquina, & E. Rinesi, *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades* (págs. 27-48). Los Polvorines: UNGS.
- Chiroleu, A., Suasnábar, C., & Rovelli, L. (2012). *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Los Polvorines: UNGS.
- Del Bello, J. C., Barsky, O., & Giménez, G. (2007). *La universidad privada argentina*. Buenos Aires: El Zorzal.
- Doberti, J. I., Gabay, G., & Levy, M. (2020). *El presupuesto universitario en la Argentina: ¿cuánto, cómo, dónde y a quiénes?* Buenos Aires: Instituto Nacional de la Administración Pública.
- García de Fanelli, A. M. (J 2015). La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI. *Propuesta Educativa*(43).
- García de Fanelli, A. M., & Broto, A. S. (2023). Financiamiento estatal y expansión de las universidades nacionales argentinas: primeras dos décadas del siglo XXI. *Revista Argentina de Educación Superior*, 176-194.
- Kisilevsky, M., & Velela, C. (2002). *Dos estudios sobre el acceso [a] la educación superior en la Argentina*. Buenos Aires: UNESCO - Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Marchini, D. (27 de Febrero de 2018). Tesis para optar por el grado académico de Magister en Diseño y Gestión de Programas Sociales. *Los cursos de ingreso como dispositivos para promover la equidad en el acceso a la educación superior. El caso de las universidades del conurbano bonaerense creadas en el kirchnerismo*. Buenos Aires, Argentina: Flacso.
- Marquina, M. (2012). ¿Hay una política universitaria K? Posibles respuestas a partir del análisis del financiamiento. En A. Chiroleu, m. Marquina, & E. Rinesi, *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades* (págs. 75-92). Los Polvorines: Editorial UNGS.
- Marquina, M., & Chiroleu, A. (Junio de 2015). ¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. *Propuesta Educativa*(43).
- Marquina, M., & Pereyra, E. (2010). La articulación del sistema educativo como problema y como práctica. Un balance de la experiencia transitada en la articulación entre las universidades y las escuelas medias. En E. E. (coord.), *Política y práctica de la articulación entre la universidad y la escuela media. Reflexiones a partir de una experiencia* (págs. 15-54). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Mateos, N., García, A., & Adelaida, B. (2018). Enseñanza, democratización e inclusión: desafíos para las Universidades del Bicentenario. En A. Roca, C. Schneider, & J. Pedrosa, *Inclusión democracia conocimiento* (págs. 115-139). José C. Paz: EDUNPAZ.
- Mendonça, M. (Octubre/Diciembre de 2015). La creación de nuevas universidades nacionales en la década de los años setenta. Continuidades y rupturas del plan Taquini en el marco de la coyuntura política nacional (1966-1973). *Perfiles Educativos*, XXXVII(150).

- Mendonça, M. (2018). Creación, nacionalización y escisión: ¿reestructuración? Una aproximación al proceso de transformación del sistema universitario argentino (1971-1973). *Revista Iberoamericana de Educación Superior*.
- Mendonça, M. (2018a). La primera ola de expansión universitaria en la Argentina: consecuencias en el mediano plazo. *Anuario Historia de la Educación*.
- Mendonça, M. (2019). Expansión y diversificación en la educación superior Argentina del siglo XX: el sistema universitario como un patchwork. *Debate Universitario*, 7(14), 9-23.
- Mendonça, M. (2020). Educational Reform Policies in Argentina in the 1970s: The Beginning of a Differentiation Process among National Universities? *Espacio, Tiempo y Educación*.
- Mendonça, M. (2021). Una aproximación a las estrategias institucionales para lograr la permanencia de los estudiantes en las nuevas universidades del conurbano (2009-2016). *Espacios en Blanco*, 2(31), 281-293.
- Mendonça, M. (2024). Expansión del sistema universitario en la Argentina. Nuevas demandas estudiantiles. ¿Nuevo docente universitario? El caso de las universidades nacionales del conurbano bonaerense (2010-20s estudiantes en las nuevas universidades del conurbano" (2009-2016). *Revista de Educación*.
- Mendonça, M., & Pérez Trento, N. (2020). El devenir del sistema universitario público en la Argentina a través de sus olas expansivas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(50).
- Miguez, E. (2018). *Crítica (y reivindicación) de la universidad pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Mónaco, J. (Agosto de 2017). Primera generación de estudiantes ¿Por qué yo no? *Le monde diplomatique*, págs. 8-9.
- Passeron, J. C., & Bourdieu, P. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*.
- Pérez Rasetti, C. (2012). La expansión de la educación universitaria: políticas y lógicas. En A. Chiroleu, M. Marquina, & E. Rinesi, *La expansión de la educación universitaria: políticas y lógicas*. Los Polvorines: Editorial UNGS.
- SPU, A. (2024). *Anuario de Estadísticas Universitarias*. Buenos Aires: Secretaría de Política Univeristarias, Secretaría de Educación.
- Terigi, F. (2016). Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. *Revista Análisis*, 16.
- Villanueva, E. (s/f). Las nuevas universidades en el conurbano. *Voces en el fenix*, 58-61.

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

ESCOLA, JUVENTUDE E FORMAÇÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS AO ENSINO MÉDIO

SCHOOL, YOUTH, AND FORMATION IN EDUCATIONAL POLICIES TARGETED AT SECONDARY EDUCATION

ESCUELA, JUVENTUD Y FORMACIÓN EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DIRIGIDAS A LA EDUCACIÓN MEDIA

ÉCOLE, JEUNESSE ET FORMATION DANS LES POLITIQUES ÉDUCATIVES DESTINÉES À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE



Carlos Antônio Giovinnazzo Jr.* 

David Budeus Franco** 

Raquel Tegedor Azevedo*** 

Introdução

Mais uma vez, passados um quartel do século XXI, estamos diante das mesmas e reiteradas questões que envolvem o Ensino Médio e a formação e escolarização de adolescentes e jovens. Após a mais recente reforma, a qual foi submetida a etapa final da educação básica, ocorrida em 2017 (lei federal 13.415/2017) e remendada em 2024 (lei federal 14.945/2024), não nos encontramos mais próximos de solucionar os dilemas e impasses históricos que acompanham os discentes. Afinal, para que serve a escola que outrora fora chamada de secundária? Qual o lugar da formação integral dos estudantes e por que tal formação deve assumir essa amplitude? Que vínculos o Ensino Médio deve manter com o mercado de trabalho (ou o que restou dele em tempos de automação)?

* Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará.

*** Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Estas e outras perguntas não parecem ter sido respondidas ainda, em especial, mesmo e a partir do surgimento das políticas, diretrizes e orientações curriculares dos últimos 15 anos e em vigor no Brasil. Considerando que a legislação de 2017 é resultado de uma espécie de contrarreforma do Ensino Médio, uma vez que, com todas as contradições e interesses em disputa, até então tínhamos um debate democrático sobre o tema; considerando também que as denominadas forças progressistas estavam em desvantagem, já há alguns anos, e que, portanto, imperava (como hoje) a submissão da educação à economia, mediada pela indústria cultural (Horkheimer; Adorno, 1985) e pelos meios digitais de informação e comunicação, é inegável que o debate público e as políticas educacionais têm como pauta a inovação, o avanço tecnológico, o progresso técnico e a necessidade, criada arbitrariamente, de proporcionar o preparo e a adaptação das novas gerações ao mundo/mercado de trabalho. Ora, este conjunto de elementos comporiam o sentido e a função do Ensino Médio, independentemente se condizem ou não com a formação verdadeiramente integral. Sobre o significado deste último termo, voltaremos mais adiante.

De qualquer maneira, a natureza e função da etapa final da educação básica acabam por defini-la como fase de preparação para a vida pós-escola. Seus fins estão fora dela mesma, como se a frequência regular a um estabelecimento de ensino por longos três anos não fosse outra coisa que transição para a vida adulta. Sendo assim, a escola é experimentada e vivida por muitos estudantes como uma espécie de fardo pelo qual adolescentes e jovens precisam passar.

De outra parte, quando indagados sobre o que esperam e qual o sentimento em relação à escola, a despeito da interpretação mais baseada no senso comum e em percepções superficiais do que em dados de investigações, de que os estudantes não se interessariam pelos conteúdos e conhecimento escolar, encontramos respostas que indicam a relevância que atribuem à escolarização, mesmo que tais respostas não expressem a plena consciência acerca e uma elaboração bem acabada para suas necessidades e expectativas. Observa-se a valorização do espaço escolar e da educação como lócus de formação, de socialização e da individualidade (Abramo, 2005; Leão; Dayrell; Reis, 2011; Dayrell, 2007).

De um lado, parece vigorar a ideia de que os educadores precisam motivar estudantes desiludidos e entediados, de outro, é evidente que os adolescentes e os jovens querem a escola, mas uma que promova efetivamente experiências formadoras, desafiadoras e renovadoras. No entanto, anterior a este dilema, temos, no Brasil, o descaso histórico com o Ensino Médio.

O primeiro elemento que salta aos olhos, quando observamos desde uma perspectiva histórica, são as sucessivas reformas educacionais que tiveram (e tem) lugar na última etapa da educação básica. O que remete a ideia do fracasso dessas reformas. Sem a necessidade de recuar muito no tempo, pode-se afirmar com segurança que, até a década de 1970, o Ensino Médio foi uma espécie de lugar de formação das elites dirigentes. Dois dados evidenciam este fato: o acesso restrito aos cursos ginasiais e colegiais, assim chamados até 1971, por parte da massa da população brasileira, e, também, a configuração curricular, que primava por conteúdos voltados ao padrão social das elites econômicas e intelectuais, em consonância com o desenvolvimento urbano e do capitalismo no país, o que alimentava o já crônico problema da educação brasileira: além do acesso limitado, altos índices de evasão e de reprovação.

Tal situação foi se modificando, de modo lento e sem a amplitude necessária, com a reforma instituída pela lei 5692/1971 – legislação da ditadura militar –, que organizou as etapas da educação básica em ensinos de 1º e 2º graus (oitos anos iniciais e três anos finais, respectivamente, correspondente ao que, hoje, denominamos de Ensino Fundamental e Médio). Nesse momento, o governo militar estabeleceu a obrigatoriedade de o 2º grau ser ensino técnico profissionalizante, numa tentativa de, supostamente, oferecer educação escolar para as classes trabalhadoras para além do ensino elementar. Eis aqui um elemento que sobrevive nas políticas educacionais voltadas ao Ensino Médio e à educação de adolescentes e jovens: o desprezo pelo ensino secundário/médio como etapa da educação e formação (integral) das novas gerações, uma vez que se observa a intenção de convertê-lo em preparação para o trabalho. Mesmo com a existência de disciplinas de “formação geral”, a ênfase recai sobre a instrumentalização do conhecimento escolar.

Os problemas de tal iniciativa são muitos, entretanto, basta elencar o fato de que a escolarização da classe trabalhadora não aconteceu na velo-

cidade e abrangência necessárias, porque a oferta de vagas não cresceu de forma consistente e significativa. Várias foram as situações vividas pelas escolas na busca por se adequar a legislação, mas, no geral, ainda era possível encontrar cursos de 2º grau sem a profissionalização compulsória. O fracasso dessa política educacional veio à tona e, em 1982, tivemos a revogação da obrigatoriedade do oferecimento do ensino técnico profissionalizante. Desse modo, passamos a conviver com, pelo menos, dois tipos de escola de 2º grau: de ensino regular e de ensino técnico. Aqui, temos mais um elemento que se observa nas políticas educacionais, decorrente do fato de o Ensino Médio concebido predominantemente como preparação, e não como formação integral: verifica-se o reforço da premissa que separa e praticamente opõe a formação geral básica e a educação e técnica e especializada.

Não houve e não há pesquisa, estudos ou debate público sobre o que significa esta separação. É verdade que, do ponto de vista da elaboração das premissas filosóficas sobre o currículo escolar, prevalece a ideia de que ambas as partes (geral e específica) devem ser articuladas em função dos interesses e necessidades de escolas e estudantes, mas na prática se observa a rígida cisão, com carga horária destinada e com o conjunto de conteúdos e disciplinas definido para cada uma, quase invariavelmente sem conexão entre si. Em outros termos, não perguntamos por qual razão um conteúdo deve ser considerado geral ou específico ou qual deles teria uma dimensão humanística ou técnica.

Com idas e vindas, avanços e recuos, nos últimos quase 30 anos as duas questões elencadas (a instrumentalização do Ensino Médio e a divisão mais ou menos rígida entre formação geral básica e educação especializada) têm nos acompanhado e foi reproduzida nas mais recentes propostas para o ensino. Junta-se a elas o fato de a instituição escolar, mesmo com as críticas de que está defasada e desatualizada, de que precisa incorporar os avanços tecnológicos e assumir as novas necessidades sociais e do mercado de trabalho, continua sendo compreendida como panaceia para males da sociedade, especialmente o combate às desigualdades estruturais que produziram a configuração histórica e social brasileira, como a pobreza e a violência.

Não se trata de negar que a escola pode e deve se alinhar às lutas sociais de combate ao racismo ou à dominação de gênero, ou, ainda, contribuir com a promoção da solidariedade (ou lugar da concorrência e da competi-

ção), mas, outrossim, enfatizar, mais uma vez, que a atribuição de finalidades à escola que extrapolam ou colocam em segundo plano sua função educativa e formadora das novas gerações é uma maneira de instrumentalizá-la, reduzindo-a a uma instituição voltada ao emprego de técnicas que objetivam o aperfeiçoamento social, de modo a defini-la mais por aquilo que está fora dela do que como a instituição histórica constituída, com sua vida e dinâmica próprias, encarregada de maneira sistemática e planejada da educação das novas gerações. Muito embora as questões sociais, é óbvio, também estejam presentes em seu interior, e isso é inegável e os educadores não têm o direito de dar de ombros.

Retomemos a noção de educação integral. Com essa problematização, tal noção ganha notoriedade e relevância. De modo genérico, pode-se afirmar que as políticas educacionais em curso expressam o compromisso com tal pauta. Seu conteúdo é manifestado na proposição de articular, com uma carga horária ampliada em relação à organização curricular, para o Ensino Médio, anterior às últimas reformas educacionais (de cinco para sete ou até nove horas diárias, por 200 dias letivos), a educação geral ou propedêutica, a técnica ou profissionalizante e a parte eletiva do currículo, constituída por projeto de vida, protagonismo juvenil, itinerários formativos, clubes juvenis e outros arranjos.

Esse modelo, proposto como inovador, parece reproduzir experiências pedagógicas em outros tempos e espaços. Por exemplo, o método do ensino por projetos ou a elaboração de planos de estudos por partes dos estudantes são proposições surgidas há mais de 100 anos, no âmbito do movimento pela Escola Ativa (Claparède, 1959), ideias recuperadas, no presente, com uma nova roupagem. Este fato, em si, não é problemático e elucida muito bem as tendências e interesses em jogo, qual sejam, o reconhecimento de que a prática pedagógica ainda necessita ser reformulada, porque presa a um modelo autoritário de ação docente, e a disputa em torno de projetos distintos de educação e sociedade: o ideário liberal da meritocracia e do individualismo burguês *versus* a democratização real da escola pública com vistas a emancipação social.

Não sendo a busca pela renovação educacional e pedagógica o problema, conforme ressaltado, resta assinalar que o conteúdo do termo integral poderia ganhar maior complexidade. Caberia à escola, de forma mediada, a formação intelectual (o que envolveria a apropriação de conhecimentos e a

capacidade técnica de operá-los), a formação da personalidade (o que implica no trabalho com as dinâmicas, nem sempre lineares, do desenvolvimento psicológico) e a educação política, no sentido definido por Adorno (1995, p. 137), ocupar-se e informar-se “(...) acerca do jogo de forças localizado por trás das superfícies das forma políticas” e “sem receio de contrariar quaisquer potências” reprodutoras da barbárie, da regressão e da irracionalidade presentes na vida social. E isso tudo sem necessariamente ter uma finalidade imediata, mesmo com as urgências do dia a dia.

Na sequência, são analisadas algumas tendências presentes em dois documentos que tratam e definem as premissas e diretrizes a serem adotadas na educação de adolescentes e jovens, o Estatuto da Juventude e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Sobre o estatuto da juventude

O tema juventude, tomado como categoria de discussão teórica e, sobretudo, legal, é relativamente recente. No Brasil, apenas em 2010, a partir da Emenda Constitucional 65, de 13 de julho de 2010, passa a integrar o jovem como uma camada da população. Antes disso, é verdade, houve um movimento na criação do chamado Projovem (Programa Nacional de Inclusão de Jovens) bem como o Conselho Nacional da Juventude e a Secretaria Nacional da Juventude, com a promulgação da lei 11.129/05; entretanto essas medidas apenas ganharam mais evidência no ano de 2013, quando foi editada a lei 12.852/13 que instituiu o Estatuto da Juventude.

É nesse momento que se cristalizam ideias de como, do ponto de vista legal, poder-se-ia afiançar o acesso dos jovens à educação técnica, científica e tecnológica, mesmo àqueles que, por qualquer razão, não acessaram a escolarização na idade adequada; isto é, também se afirmou ainda mais o acesso à educação, inclusive via Educação de Jovens e Adultos, conhecida sob a sigla EJA. O propósito geral do Estatuto da Juventude foi estabelecer o regramento a fim de definir quem são os jovens e o conjunto de direitos que a eles são garantidos. De uma perspectiva etária, são aqueles indivíduos que estão entre os 15 e os 29 anos.

Entre os assegurados aos jovens estão o direito à cultura, à educação, ao trabalho, ao desporto e ao lazer, à diversidade, à igualdade, à saúde, à comunicação, à liberdade de expressão, à representação juvenil, ao território e à mobilidade, à sustentabilidade e ao meio ambiente, à segurança pública e à justiça. Ainda que as garantias sejam formais e não reais – considerando o enorme contingente da juventude que não tem acesso ao Ensino Médio ou condições de circular pelas cidades onde moram, por exemplo –, mesmo assim, parecem ser um avanço na compreensão das necessidades de um grupo de pessoas que compõe a sociedade.

Além do que por ora foi destacado, a tecnologia também aparece no documento em tela em três casos, apontando para uma perspectiva da tecnologia assistiva¹ no acesso à educação, sobretudo de pessoas com deficiência, como ferramenta de apoio ao desenvolvimento da agricultura familiar e de forma a possibilitar o acesso às novas tecnologias de informação e comunicação. Não há menção, por exemplo, ao desenvolvimento de novas tecnologias pelos próprios jovens. Prevê-se o público jovem como usuário da tecnologia, não como desenvolvedor, o que denota a perspectiva ainda vigente de que a formação dos jovens é predominantemente a ação oferecida pelas gerações mais velhas, e isso a despeito do apelo ao protagonismo juvenil, cada vez mais presente nas propostas curriculares, incluindo a BNCC.

De acordo com a lei 12.852/13, a juventude é uma espécie de fase transicional entre a adolescência e a fase, efetivamente, adulta. Nesse sentido, parece estar em sintonia com a ideia de Erik Erikson (e assumida desde há muito tempo pelos formuladores das políticas educacionais voltadas ao Ensino Médio) de moratória psicossocial dessa fase do desenvolvimento da vida em sociedade. Como se pode ver em:

Assim, a pseudo-espécie constitui um dos mais sinistros aspectos de toda a identidade de grupo. Mas existem também “pseudo” aspectos em toda a identidade que ameaçam o indivíduo. Pois o desenvolvimento humano não começa ou termina com a identidade; e a identidade também deve tornar-se relativa para a pessoa madura. A identidade psicossocial é necessária como base segura da existência transitória do homem, aqui e agora. (...) Aprendemos no estudo de

¹ Tecnologia Assistiva: trata-se de um conjunto de recursos, produtos, metodologias e serviços que visam promover a autonomia, independência e inclusão de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, aumentando a sua qualidade de vida.

biografias que, para além da infância, que fornece a base moral da nossa identidade, e para além da ideologia da juventude, somente uma ética adulta pode garantir à geração seguinte uma oportunidade idêntica de conhecer, por experiência própria, o ciclo completo de humanidade. E só isso permite ao indivíduo transcender a sua identidade – tornar-se mais verdadeiramente individual que nunca e, ao mesmo tempo, situar-se verdadeiramente além de toda a individualidade (Erikson, 1976, p. 41).

Como princípio norteador do documento, a ideia de emancipação aparece com destaque, mas essa não se refere à individuação, ganho de consciência ou lucidez frente aos desafios da vida coletiva ou formação cultural. Ao invés disso, a ideia está bem mais dirigida ao que se pode identificar como emancipação social (quase neste contexto o mesmo que ascensão), ou seja, adaptação à sociedade pela integração econômica e social à ordem vigente.

Bem, o princípio do materialismo histórico-dialético impõe uma análise objetiva e distanciada da realidade, a fim de que dela se possa extrair as leis imanentes e históricas da sociedade em que se vive. Vale dizer que não configura nenhuma novidade a ideia de que a formação cultural do indivíduo nada mais é que a subjetivação da realidade objetiva e não o seu contrário; em melhores palavras, as ideias não criam qualquer realidade, antes a realidade objetiva produz a realidade subjetiva do indivíduo. Diante disso, é necessário dizer o óbvio ululante: não basta ter um conjunto de regras aprovadas para que, de fato, a realidade se transforme.

O problema não é de simples inversão de ordenamento no que se refere ao que é precedente, se o pensamento à realidade ou vice-versa. A questão central, nesse processo, apresenta duas tendências opostas e complementares. De um lado, o já apontado, quer dizer, o reconhecimento de necessidades específicas de uma determinada camada da população indicando regras de funcionamento social que a beneficiam. Por outra parte, à medida que nada se realiza diretamente partindo apenas de ideias teóricas, o mesmo material legislado converte-se em instrumentalização prática do vigente, em instrumento de manutenção (e dominação).

Nessa direção, o estatuto da juventude se configura como um instrumento teórico de uma questão prática, sem que seja efetivamente contemplada. Assim, temos:

A razão teórica, permanecendo pura e neutra, entrou para o serviço da razão prática. A fusão resultou benéfica para ambas. Hoje, a dominação se perpetua e se estende não apenas através da tecnologia, mas como tecnologia, e esta garante a grande legitimação do crescente poder político que absorve todas as esferas da cultura. Nesse universo, a tecnologia também garante a grande racionalização da não-liberdade do homem e demonstra a impossibilidade “técnica” de a criatura ser autônoma, de determinar a sua própria vida. Isso porque essa não-liberdade não parece irracional nem política, mas antes uma submissão ao aparato técnico que amplia as comodidades da vida e aumenta a produtividade do trabalho. A racionalidade tecnológica protege, assim, em vez de cancelar, a legitimidade da dominação, e o horizonte instrumentalista da razão se abre sobre uma sociedade racionalmente totalitária (Marcuse, 1973, p. 154).

Em sentido amplo, a razão teórica de que a lei é imbuída é, ela mesma, a tecnologia que aprisiona a própria juventude no estado de coisas atual, fomentando em lugar de sua real emancipação, a adaptação e integração tanto mais profundas quanto seja possível fazê-lo. Ao estabelecer regras claras sobre as questões juvenis, o estatuto parece obnubilar a visão de outras perspectivas que o próprio documento não prevê, tornando-as, na prática, irrealizáveis. Portanto, o estatuto, apesar de prever direitos importantes, não tem sido colocado em prática, faltando políticas e recursos financeiros para sua aplicação.

Mas esta é só parte da questão. Os jovens continuam a lidar com altos índices de desemprego, subemprego, baixa qualificação profissional e precarização do mercado de trabalho (insiste-se, ou o que sobrou dele). Em outros termos, o debate sobre o lugar deste último na formação da adolescência e da juventude poderia ganhar novo influxo. No lugar de tomá-lo como princípio educativo, poderíamos tratar a sério o fato de que, sob o capitalismo, só há trabalho alienado. A insistência em supervalorizar esta dimensão da educação da juventude parece produzir mais conformação ou o contrário do que se deseja (autonomia e emancipação). O mesmo se pode afirmar sobre a desigualdade, o racismo, a violência, nem sempre tratados com a devida complexidade, considerando seus nexos, e, também, a relevância que os meios digitais de informação e comunicação, sob controle de grandes empresas transnacionais (as chamadas Big Tech) e convertidas em um grande negócio, têm no processo de subjetivação e socialização das novas gerações.

Além dessas observações, tratar-se-á adiante de questões que são correlatas às apresentadas até aqui, tanto na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), quanto em outras publicações que versam sobre a educação da juventude na sociedade hodierna, à luz da teoria crítica da sociedade.

O projeto de educação dos jovens na perspectiva da BNCC

Dando continuidade à análise das condições pré-estabelecidas que moldam a formação da juventude na sociedade contemporânea, é pertinente esclarecer que a educação destinada aos jovens é prescrita em diversos documentos oficiais, entre os quais se destaca os currículos escolares oficiais de cada rede de ensino. Embora apresentem particularidades regionais, tais currículos prescrevem os conteúdos mínimos estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como previsto na Constituição Federal de 1988 e, de maneira mais específica, no artigo 26, da Lei 9.394/1996, a qual determina que “os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar (...)”.

A normatização para elaboração dos currículos não se limita a organizar conteúdos, pois expressa a concepção oficial de educação para a juventude que precisa ser confrontada criticamente com as condições sociais, econômicas e culturais a que estão submetidos os adolescentes e jovens. Assim, a análise crítica desses dispositivos permite compreender os limites e possibilidades da educação formal diante dos desafios sociais, econômicos e culturais que afetam a juventude.

Nesse sentido, importa saber que, por meio da Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017, José Mendonça Bezerra Filho, ex-ministro da Educação, homologou o Parecer CNE/CP n. 15/2017, que instituiu e orientou a implementação da BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. Já a BNCC para o Ensino Médio foi homologada somente em 14 de dezembro de 2018, pelo ministro da Educação, à época, Rossieli Soares da Silva.

A BNCC contempla, além dos conteúdos mínimos previstos de serem transmitidos aos estudantes, os fundamentos pedagógicos que revelam as concepções subjacentes à educação presente no documento. Nesse sentido,

constata-se a estreita relação com elaborações propostas por setores vinculados a diversos e variados meios internacionais, tecnocratas e empresariais, o que têm influenciado diretamente a formulação de políticas educacionais. Stephen Ball (2014) mostra a mobilidade de políticas, que se movem de um espaço para outro por meio de relações sociais orientadas ou do agenciamento empresarial, sendo adaptadas aos distintos contextos a fim de envolver participantes locais e influenciá-los.

Apesar de sua negligência na literatura sobre transferência de políticas, empresas estão agora diretamente envolvidas com política educacional em uma série de maneiras diferentes, e esses compromissos são parte de um conjunto mais amplo de processos complexos que afetam a política educacional, os quais incluem novas formas de filantropia e de ajuda para o desenvolvimento educacional, para os processos de mercado de crescimento e expansão de capital e a busca por parte das empresas de novas oportunidades para lucro (Ball, 2014, p. 37).

Ao enunciar o sentido de formação desejado à juventude, a BNCC esclarece:

Em lugar de pretender que os jovens apenas aprendam o que já sabemos, o mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos sociais, produtivos, ambientais e culturais. Desse modo, a escola os convoca a assumir responsabilidades para equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores, valorizando o esforço dos que os precederam e abrindo-se criativamente para o novo (Brasil, 2018, p. 463).

No escopo das proposições educativas, destacam-se algumas passagens que reafirmam a importância da educação integral dos jovens. Assim, o documento prevê, por exemplo, que “os estudantes devem desenvolver habilidades relativas aos processos de investigação, de construção de modelos e de resolução de problemas” (Brasil, 2018, p. 519). Outra referência merece destaque: além de promover essas aprendizagens “atitudinais”, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas deve incorporar o desafio de “desenvolver a capacidade dos estudantes de estabelecer diálogos entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas” (Brasil, 2018, p. 548). Como se vê, parece importar mais desenvolver nos estudantes habilidades, o tal do saber fazer, investigar, intervir, resolver problemas, construir modelos, dialogar etc., e menos o trabalho educativo com a

cultura, a ciência e outras formas de conhecimento, que poderiam promover o desenvolvimento intelectual, político e da individualidade.

Em continuidade, é possível encontrar ênfase no papel das tecnologias em convergência com o mundo contemporâneo:

(...) que os estudantes aprofundem e ampliem suas reflexões a respeito das tecnologias, tanto no que concerne aos seus meios de produção e seu papel na sociedade atual como também em relação às perspectivas futuras de desenvolvimento tecnológico (Brasil, 2018, p. 539).

Entretanto, como enfatiza Horkheimer (1972), a educação precisaria garantir experiências e formação política para a consciência crítica a fim de permitir e ensinar a compreensão do que existe e suas determinações. Mas não é isso que se verifica, haja vista que a tendência presente no documento orientador do Ensino Médio é a da educação para a conformação, tornando o estudante menos ousado consigo e com o que espera do mundo e da vida social. Nesses termos, considera-se a BNCC como algo negativo, uma vez que sua inclinação é o ajustamento e a alienação. O autor citado chama a atenção para o fato de que quando a educação individualista – em nossa época isso está manifesto no empreendedorismo e na meritocracia – produz-se outro tipo de ambição e até inveja. Nos termos de Horkheimer (1972, p. 81), “(...) en la educación [política] se trata de hacer que el joven no sea ambicioso de poder ni sea envidioso. Para conseguirlo, se requiere la experiencia en toda su amplitud”. É exatamente o que parece faltar nas propostas de educação da adolescência e da juventude: experiências educativas que abarquem e envolvam toda a experiência humana, de modo a terem reais condições de conduzir a própria vida e propor novas formas de organização social. Uma educação que não aponte para outra coisa que o trabalho alienado jamais oferecerá a “experiência em toda sua amplitude”.

Apesar das diretrizes, que, com tudo o que já foi apontado, ainda remetem à formação crítica e emancipadora, com termos como “protagonismo juvenil”, “projeto de vida” e “formação crítica e autônoma”, nota-se uma distância entre a retórica expressa e a efetivação curricular, haja vista que no próprio documento da BNCC encontramos trechos que parecem sustentar a lógica da adaptação à ordem social vigente. Como exemplo, temos o excerto a seguir, que aponta para o enfrentamento dos desafios da contempo-

raneidade. No ensino, as áreas do conhecimento e os educadores devem se comprometer:

com a formação dos jovens para o enfrentamento dos desafios da contemporaneidade, na direção da educação integral e da formação cidadã. Os estudantes, com maior vivência e maturidade, têm condições para aprofundar o exercício do pensamento crítico, realizar novas leituras do mundo, com base em modelos abstratos, e tomar decisões responsáveis, éticas e consistentes na identificação e solução de situações-problema (Brasil, 2018, p. 537).

Contudo, deve-se ponderar que os currículos prescritos de modo tão genérico tendem a convergir com interesses hegemônicos, pois não são tratados e considerados os conflitos e contradições. Assim, não se mostram suficientes para garantir as condições concretas para a elaboração do pensamento crítico, de maneira que os estudantes possam questionar os condicionamentos impostos pela racionalidade tecnológica. Este conceito, formulado por Hebert Marcuse (1973, p. 24), denota que “a realidade atual opera a tendência oposta [à autonomia individual e à liberdade]: o aparato impõe suas exigências econômicas e políticas de defesa e expansão sobre o tempo de trabalho e o tempo livre, sobre a cultura material e intelectual, utilizando para isso os supostos benefícios, que estariam ao alcance de todos, proporcionados pelas inovações, pelo avanço da tecnologia e pelo progresso econômico, como se fossem interesses da humanidade e não de uma classe social apenas. Um exemplo emblemático que comprova o quanto o discurso pode levar as redes de ensino a contribuírem com a manutenção da ordem estabelecida é o que segue:

Seguindo essa atitude inquiridora da realidade, é preciso que os estudantes percebam que a pretensão da validade e a aceitação de princípios universais têm sido questionadas por diversos campos das Ciências Humanas, visto que a legitimação dos saberes envolve um conjunto de códigos produzidos em diferentes épocas e sociedades. A razão e a experiência, por exemplo, são paradigmas da sociedade moderna ocidental e dificilmente servirão para analisar outras sociedades, fundadas em outras lógicas, produto de outras histórias e outros contextos (Brasil, 2018, p. 555).

Embora o excerto aparentemente busque incentivar o pensamento crítico, o direcionamento dado pode tender para a aceitação, convergindo com a lógica da manipulação e consequente aceitação da diversidade sem que

isso implique questionamento do efeito natural das coisas. Não restam dúvidas sobre a necessidade de o currículo escolar incorporar novos conteúdos e conhecimentos, oriundos de outras sociedades e culturas, a exemplo do que asseveram as leis 10639/2003 e 11645/2008, que asseguram o ensino da história e cultura africana, afrobrasileira e indígena nas escolas, sendo o que é resultado do reconhecimento da imposição colonizadora e imperialista, que nega validade e legitimidade a tudo que não é centrado na Europa e nos EUA. No entanto, fazer a simples contraposição e pôr em questão a razão e a experiência, por supostamente serem “paradigmas ocidentais” tende a criar mais confusão do que promover a experiência humana em toda sua amplitude, repetindo, mais uma vez, o que propõe Horkheimer (1972).

Em continuidade, é preciso ressaltar que a linguagem utilizada em documentos oficiais não é neutra, uma vez que está impregnada de intencionalidades e ideologia. Observe-se, por exemplo, o seguinte trecho: as demandas da vida social, da cidadania “exigem que as escolas de Ensino Médio ampliem as situações nas quais os jovens aprendam a tomar e sustentar decisões, fazer escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas, balizados pelos valores da sociedade democrática e do estado de direito” (Brasil, 2018, p. 477). Tal enunciado, à primeira vista, pode parecer convergente com o ideal de educação emancipatória e crítica, no entanto, ao ser confrontado com o atual cenário político e social do Brasil não apresenta possibilidades de questionamentos sobre a qual “sociedade democrática” se refere ou sobre quais “valores” são considerados como legítimos e universais. Nesse sentido, parece haver ambiguidade com o destacado no parágrafo anterior. Se lá enfatizamos a forma como o “paradigma” ocidental é desqualificado, aqui é este mesmo paradigma que é tomado como padrão para afirmar os tais valores democráticos. Além disso, apelar à democracia sem que seu conteúdo seja apresentado é uma maneira de promover um falso consenso, afinal até mesmo os movimentos de extrema direita e os fascistas do século XXI afirmam que lutam pelos mesmos princípios democráticos. Ainda, o que significa balizar a formação ou a educação da juventude pelo atual “estado de direito”, considerando que tal institucionalidade tem se mostrado historicamente violenta e excludente para com as camadas e grupos sociais com pequena ou baixa representação política (negros, mulheres, pessoas LGBTQI+). Esse tipo de discurso, sob a aparência de neutralidade, pode contribuir para conformar e até mesmo en-

gajar os jovens a defender estruturas que, na prática, agem para perpetuar as desigualdades.

Embora o excerto aparente incentivar o pensamento crítico, tal direcionamento tende à aceitação da diversidade como um dado natural, sem relacioná-lo à desigualdade, resultado da maneira como as diferenças nas experiências sociais e culturais e a composição étnica e racial da sociedade brasileira são tratadas. Ora, a diversidade presente no interior de um país é algo extremamente precioso, mas não podemos esquecer que numa sociedade desigual há relações de poder e dominação que incidem diretamente sobre determinados grupos sociais. Definir a diversidade como valor universal e sem história ajuda a ocultar a violência, a opressão e a intolerância, marcas profundas do Brasil.

De outra parte, o discurso utilizado na BNCC emprega termos e expressões como “engajamento consciente, crítico e ético em relação às questões coletivas”, “participação plena dos jovens”, “participação qualificada no mundo”, “autonomia dos estudantes e o compromisso ético de suas ações”. Como já mencionado, sem conteúdo concreto, tais formulações podem servir mais à adaptação e integração acrítica ao sistema e à ordem vigente do que à promoção da ânsia e necessidade por transformação da realidade, tão premente em um país campeão da desigualdade e da violência em muitas áreas da vida social. Enfim, o que parece ser promovido é uma postura flexível e ajustada à lógica do capitalismo tardio. Deve-se considerar que, embora o termo utilizado não se desvincule das significações que lhe são atribuídas socialmente, pelo menos de forma genérica, é preciso ponderar sobre as intenções e contexto. Nesse sentido a contribuição dada por Adorno (1991) pode ser aplicada:

Nenhuma palavra que é inserida numa obra literária desvincula-se completamente das significações que possui no discurso comunicativo, mas também em obra alguma, nem mesmo no romance tradicional, essa significação conserva inalterada aquela mesma que a palavra tinha fora do texto (Adorno, 1991, p. 52).

Existem trechos que valorizam a educação integral e a formação emancipadora. No entanto, é notório que a BNCC está estreitamente ligada aos interesses internacionais e mercadológicos. Isso pode ser observado na seguinte passagem:

(...) mostra-se imprescindível considerar a dinâmica social contemporânea, marcada pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico. Trata-se de reconhecer que as transformações nos contextos nacional e internacional atingem diretamente as populações jovens e, portanto, o que se demanda de sua formação para o enfrentamento dos novos desafios sociais, econômicos e ambientais, acelerados pelas mudanças tecnológicas do mundo contemporâneo (Brasil, 2018, p. 462).

Ainda em atendimento às imposições internacionais, nas expectativas curriculares para a área de linguagens e suas tecnologias, nota-se a ênfase da inserção no mundo global:

No Ensino Médio, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar as utilizações do inglês na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional. Além disso, abrem-se possibilidades de aproximação e integração com grupos multilíngues e multiculturais no mundo global – contanto que estes saibam se comunicar em inglês –, com diferentes repertórios linguístico-culturais (Brasil, 2018, p. 476).

Destaque-se que, para além de enfatizar a utilização de outros idiomas e a associação a culturas de outros povos, o trecho evidencia que algumas das possibilidades de acesso serão restritas aos estudantes que souberem se comunicar em inglês, língua definida no documento como uma espécie de idioma universal. Ao considerar a diversidade regional, social e econômica do país, conclui-se que muitos jovens não conseguirão se apropriar do que está descrito e prescrito e para a maioria dos estudantes oriundos das classes sociais que não são economicamente privilegiadas o idioma ficará restrito ao básico do inglês e à língua portuguesa. Aliás, no texto há a clara ressalva de que a intenção é *selecionar* jovens para atendimento das demandas e propostas internacionais, quando afirma: “além disso, abrem-se possibilidades de aproximação e integração com grupos multilíngues e multiculturais no mundo global – *contanto que estes saibam se comunicar em inglês* –, com diferentes repertórios linguístico-culturais” (Brasil, 2018, p. 476, destaques nossos).

Outro ponto que merece relevo é o valor atribuído ao mercado de trabalho e o atendimento explícito às demandas econômicas, conforme o modelo do capital, visto que se propõe “alternativas” para jovens atuarem como produtores, convergindo com a linguagem do empreendedorismo:

Merece destaque o fato de que, ao alterar o fluxo de comunicação de um para muitos – como na TV, rádio e mídia impressa – para de muitos para muitos, as possibilidades advindas das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) *permitem que todos sejam produtores em potencial*, imbricando mais ainda as práticas de leitura e produção (e de consumo e circulação/recepção). Não só é possível para qualquer um redistribuir ou comentar notícias, artigos de opinião, postagens em vlogs, machinimas, AMV e outros textos, mas também escrever ou performar e publicar textos e enunciados variados, o que potencializa a participação (Brasil, 2018, p. 478, destaques nossos).

Mais uma vez, nada é mencionado sobre os efeitos das mídias digitais, considerando, por exemplo, as manifestações de ódio e a desinformação cuidadosamente planejada e, também, sobre o fato dessas mídias serem grandes empresas privadas. Seja como for, nesse panorama empresarial a que a educação está submetida, é possível notar a ênfase às supostas alterações no mercado de trabalho e, conseqüentemente, no modo como a educação deve atuar nessa nova realidade.

Nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular (Brasil, 2018, p. 462).

Diversos trechos do documento indicam que a formação para o trabalho deve estar vinculada ao empreendedorismo, à resolução de problemas e à formação de trabalhadores flexíveis, frente às transformações do capitalismo contemporâneo:

(...) projetos pedagógicos e os currículos escolares precisam se estruturar de maneira a (...) revelar os contextos nos quais as diferentes formas de produção e de trabalho ocorrem, sua constante modificação e atualização (...); (...) promover o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível (Brasil, 2018, p. 39).

As áreas específicas do conhecimento também se alinham a essa lógica. Em Matemática e suas tecnologias espera-se que os estudantes sejam capazes de “(...) não apenas para resolver problemas, mas também para formulá-los, descrever dados, selecionar modelos matemáticos e desenvolver o *pensamento*

computacional, por meio da utilização de diferentes recursos da área” (Brasil, 2018, p. 470, destaques nossos). Já na área de Ciências Humanas destaca-se a ênfase em (...) argumentar, propor soluções e enfrentar desafios locais e/ou globais, relativos às condições de vida e ao ambiente” (Brasil, 2018, p. 470).

Nesse sentido, observa-se como os discursos apresentados colaboram para o fortalecimento da lógica dominante e, conseqüentemente, para o convencimento e a atuação integrada e conformada ao que é imposto como única realidade possível: a alienação no trabalho e na cultura, incluindo a educação escolar, na sociedade administrada do capitalismo tardio. Isso por meio do desenvolvimento de habilidades, disposições e comportamentos que contribuem com práticas e discursos que solidificam o senso comum da imutabilidade da ordem das coisas (economia e sociedade) e reiteram a aceitação de opiniões que não correspondem com a realidade objetiva dos fatos e com a experiência concreta dos indivíduos, especialmente aqueles que resistem e produzem outras formas de organização da vida. Sobre esse tópico, Adorno apresenta importante reflexão, evidenciando a atitude ostensiva e a aversão a tudo que é estranho, no caso da BNCC, e que não cabe no currículo:

Dentre tais comportamentos existenciais contam-se o convencionalismo, o respeito pela fachada coisificada de opinião e sociedade, a defesa contra emoções que se descontrolam com isso, ou que encontram no inconsciente do preso à autoridade algo que lhe é peculiar e que este de modo algum se confessa (Adorno 1991, p. 53-54).

Ainda em relação à categoria trabalho, a própria BNCC reconhece as diferentes abordagens para tratar a categoria trabalho, pensada por diferentes autores como Karl Marx e Max Weber, mas ressalta que “seja qual for o caminho ou os caminhos escolhidos para tratar do tema, é importante destacar a relação sujeito/trabalho e toda a sua rede de relações sociais.” (Brasil, 2018, p. 557). Assim, ao ponderar que a produção dos currículos escolares prescritos está submetida a dominação de classe, é plausível supor o tratamento que será destinado a temática do trabalho nas mãos de quem compactua com os interesses do capital.

Face ao exposto, nota-se que a BNCC revela a existência de uma retórica que parece valorizar a formação integral dos estudantes, bem como tende a contribuir para a emancipação da juventude. Embora seja notório o

uso de termos como protagonismo juvenil, projeto de vida, formação cidadã, nota-se que esses termos são utilizados como meio para sustentar a lógica de adaptação à ordem vigente, priorizando o preparo para o mercado de trabalho em detrimento da formação plena e crítica. No documento é possível encontrar menções quanto a necessidade de auxiliar os jovens a enfrentar os desafios contemporâneos para a efetivação da educação integral e da formação cidadã, entretanto, a organização curricular prevista e expressa, deixa claro que converge com interesses que operam para a educação orientada pela flexibilização, o que pode ser lido como formação genérica e superficial, e empreendedorismo, o que compromete ou inviabiliza a elaboração de ações que promovam a emancipação dos jovens. Assim, constata-se que a BNCC reproduz e reforça um modelo de educação para a adolescência e a juventude, por meio da utilização de termos autovalidadores, que tendem a obscurecer a intencionalidade. Nesse sentido, Marcuse (1973, p. 95) apresenta uma explicação que contribui com o exposto: “os nomes das coisas são somente ‘indicativos de sua maneira de funcionar’, mas sua maneira (verdadeira) de funcionar define e ‘fecha’ o significado da coisa, excluindo outras maneiras de funcionar”.

Escola, juventude e formação no Ensino Médio

O último tópico deste artigo é dedicado a cotejar os avanços dos últimos anos em relação ao entendimento do que é a juventude como categoria social e ator político e o modo com base no qual as propostas educacionais são elaboradas e implementadas nas redes de ensino espalhadas por todo território nacional.

Em primeiro lugar, produzimos certo consenso do enviesamento de tomarmos a categoria da juventude desde o modelo consagrado no século XX, em especial entre as décadas de 1950 e 1970, justamente porque associado a uma fração de classe e ao gênero masculino, independentemente da posição política assumida pelo jovem: homem branco, pertencente aos extratos médios, com condição e acesso aos estudos, inclusive ao ensino superior. Atualmente, sem desprezar o que constitui a categoria social, é comum os estudiosos destacarem em que condições os adolescentes e jovens vivem e

experimentam suas condições juvenis (Abramo, 2005), que conformam e são conformadas pela relação com a educação, o trabalho e a cultura. Assim, haveria nuances e diferenciações necessárias a serem consideradas quando o assunto é a política educacional voltada ao Ensino Médio: território, etnia, raça, gênero, orientação sexual, entre outros. No entanto, parece ainda haver um longo caminho a percorrer nesse avanço do conhecimento sobre a juventude. A título de exemplo, podemos mencionar que os estudos sobre as jovens (meninas e mulheres) estão apenas na fase inicial e são incipientes.

De outra parte, também reconhecemos o fato de a educação da juventude necessitar ser muito mais do que preparação à vida adulta. Trata-se de momento de desenvolvimento social e psicológico e de formação. Daí, a pretensão, incorporada apenas parcialmente pelas políticas educacionais, de tornar a escola um espaço de experiências, a partir das quais o adolescente e o jovem possam conhecer a diversidade e a si mesmos, projetar o futuro, o presente e o espaço social a sua volta, estabelecer parâmetros que permitam a tomada de decisões e produzir conhecimentos e cultura.

A nomenclatura adotada para designar o que se quer enfatizar é vasta (projeto de vida, protagonismo juvenil etc.). Interessa destacar que autores como Dayrell (2007), Leão, Dayrell e Reis (2011), Costa (2020), Borges (2018), Marcondes (2023) e França e Voigt (2022) são unânimes em afirmar a necessidade de o Ensino Médio incorporar novas dimensões, incluindo, na instrução e no ensino, aqueles conteúdos, práticas, programas e projetos que proporcionem as experiências imprescindíveis à formação integral e em todas suas dimensões de adolescentes e jovens. Enfim, a perspectiva orientadora é a transformação da escola em uma espécie de centro de produção de conhecimento e cultura que leve em conta e priorize gênero, raça, classe, origem, território e demais marcadores sociais.

Em outros termos, defende-se que não se despreze o que a Pedagogia, as Ciências da Educação e demais áreas produziram para construir a escola moderna, mas, também, que se promova a abertura a outras formas de conhecimento e às situações vividas por aqueles que são a razão de ser dessa instituição, os estudantes. Além disso, o tratamento curricular não deveria ser a categorização e hierarquização do conhecimento, com determinadas disciplinas e conteúdos adquirindo ascendência sobre outros, inclusive em termos

de carga horária. Em certo sentido, o que se defende é, talvez, o definido por Walter Benjamin (1993), há mais de 100 anos, em relação as reformas educacionais.

El vínculo más estrecho que se da entre la cultura y la reforma escolar lo constituye la juventud. La escuela es la institución encargada de conservar para la humanidad el patrimonio de lo logrado por ella ofreciéndolo continuamente a las nuevas generaciones. No solo eso: también lo que hace la escuela representa un mérito y un rendimiento que se ha de almacenar desde el pasado, aun el más reciente. De cara al futuro, ella no puede ofrecer más que una estricta atención y un profundo respeto. Ahora bien, la juventud, a cuyo servicio se entrega la escuela, le ofrece o futuro. Una generación recibe el influjo de la escuela, una generación insegura en todo lo que es real y todo referente a la conciencia, probablemente egoísta y ignorante, espontánea e inculta (ha de forjarse al servicio de la escuela). Sin embargo, esa misma generación se encuentra empapada de anticipación de futuro. La cultura del futuro es la única meta de la escuela y eso ha de guardar silencio ante el futuro presente germinalmente en la juventud que le sale al encuentro. Incluso debe dejar obrar a la juventud: debe bastarle posibilitar e impulsar la libertad. Por este tipo de razones vemos que la más urgente necesidad de la pedagogía moderna no es otra que la que la creación de un espacio adecuado para que la cultura se autodesarrolle (Benjamin, 1993, p. 51-52).

Ante o exposto e à guisa de conclusão, algumas considerações finais são apresentadas em relação a como as propostas para a educação das novas gerações foram e são incorporadas nas políticas educacionais. Verifica-se uma apropriação que nem sempre respeita o conteúdo original das formulações dos autores mencionados anteriormente. Assim, são aprofundados alguns dos problemas antigos e outros mais recentes, enfrentados por adolescentes e jovens em seu processo de escolarização. A seguir, são apresentadas ponderações sobre situações expressivas dos problemas contínuos presentes no Ensino Médio.

Primeiro, temos a “possibilidade de livre escolha” por parte dos estudantes. É de conhecimento geral que tais escolhas, por disciplinas eletivas, itinerários formativos ou aprofundamento curricular dependem das condições materiais e dos recursos humanos que cada estabelecimento de ensino dispõe. Quer isso dizer que escolas mais equipadas permitem um leque de escolhas mais amplo, o que contribui para aprofundar as desigualdades entre os estudantes, algo que não é novidade na educação brasileira.

Segundo, a reforma do Ensino Médio, junto com outras iniciativas do poder público, quando este é dominado pelos interesses conflitantes com o projeto de fortalecimento da escola pública, laica, universal e de qualidade referenciada, tendeu a intensificar o trabalho docente, pois aumentou-se a carga horária e o número de disciplinas, bem como a burocracia de controle sobre o professor, e, também, de outra parte, desvaloriza-se o próprio magistério, uma vez que as escolas passam a poder receber educadores com “notório saber”, especialmente para o trabalho com a parte diversificada do currículo, seja para ministrar aulas ou para oferecer oficinas. Há duas consequências para a educação da juventude: o ensino propriamente dito e os conteúdos a serem ensinados, que poderiam ser cuidadosamente selecionados na elaboração do projeto pedagógico de cada unidade escolar, são depreciados; a especificidade da educação e da experiência escolar tende a se perder, passando a concorrer com outras instâncias e instituições educativas.

Terceiro, as mudanças curriculares não vêm acompanhadas de transformações estruturais, como a forma de composição da jornada de trabalho dos professores, a arquitetura das escolas no oferecimento de “novas” atividades, a produção de material didático ou paradidático adequados, em maior quantidade e mais densidade etc.

Por fim, a ênfase dos itinerários formativos na formação técnica voltado ao trabalho tem como premissa a relação entre educação, progresso econômico e desenvolvimento da tecnologia. Além disso, está baseada, sem outras considerações de ordem pedagógica, psicológica ou sociológica, no suposto interesse dos estudantes pelas áreas tecnológicas, que já fariam parte do universo e do cotidiano deles. Há um elemento de falsidade em tal afirmação: se os jovens têm consciência de que precisam se formar e se preparar para o mercado de trabalho, isso se deve a definição a priori, nas diretrizes educacionais, e na sua repetição *ad nauseam*, de que não existe outra possibilidade de pensar a educação (e a sociedade) a não ser aquela que se submete e está a serviço do capitalismo tardio, cada vez mais ávido por automação, robotização e trabalho alienado e desumanizador.

Concluimos com o lembrete de que, apesar do apelo à ligação direta e imediata entre educação e as necessidades impostas pelo mundo da produção material, reiteradamente presente na legislação educacional do Ensino Médio

e aquela voltada à juventude, em todos os autores consultados, e mesmo nos documentos analisados, identifica-se o reconhecimento de que os adolescentes e os jovens têm interesse pela educação, parte fundamental de suas vidas, pela cultura e pela ciência. Portanto, parecem desejar menos preparação para um futuro, que se afigura cada vez mais incerto, e mais formação cultural, técnica, científica e política, nos termos formulados por Adorno (2024), em *Teoria da pseudocultura*, e, também, por Snyders (1988), em *Alegria na escola*. O primeiro aponta para a necessidade de a formação ser efetivamente a apropriação subjetiva da cultura, portanto, a educação seria o tempo e o espaço para tal apropriação de modo genuíno e autêntico. O segundo indica que a experiência escolar é única e não pode ser comparada e concorrer com outras formas de socialização da juventude. Nesse sentido, a alegria que é possível na escola (e que só acontece nela) é aquela proporcionada pelo ato de conhecer e pela experiência de realizar “obras” no processo educativo.

ESCOLA, JUVENTUDE E FORMAÇÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS AO ENSINO MÉDIO

Resumo: Com o objetivo de analisar a educação das novas gerações no Brasil, tomou-se as definições a respeito da juventude, presentes na bibliografia sobre o Ensino Médio e em documentos que regulamentam as políticas federais para atender as necessidades educacionais dos indivíduos que se encontram nessa faixa etária, a exemplo do Estatuto da Juventude e da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Os dados obtidos por esse procedimento foram a referência para reflexão acerca das tendências presentes nas políticas educacionais voltadas ao Ensino Médio, particularmente aquelas que associam escola, tecnologia e formação para o trabalho, convertendo a educação predominantemente em preparação à vida adulta, negligenciando sua dimensão formativa. Tal reflexão foi realizada com base nos escritos de Herbert Marcuse, Max Horkheimer, Theodor Adorno e Walter Benjamin sobre educação, participação estudantil e formação.

Palavras-chave: Ensino Médio; Políticas Educacionais; Formação; Juventude.

ESCUELA, JUVENTUD Y FORMACIÓN EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DIRIGIDAS A LA EDUCACIÓN MEDIA

Resumen: Para analizar la educación de las nuevas generaciones en Brasil, utilizamos las definiciones de juventud presentes en la literatura sobre educación secundaria y en los documentos que regulan las políticas federales para atender las necesidades educativas de las personas en este grupo de edad, como el Estatuto de la Juventud y la BNCC (Base Curricular Nacional Común). Los datos obtenidos mediante este procedimiento han servido como referencia para la reflexión sobre las tendencias en las políticas de educación secundaria, en particular aquellas que combinan la escuela, la tecnología y la formación profesional, convirtiendo la educación predominantemente en preparación para la vida adulta, descuidando su dimensión formativa. Esta reflexión se realizó con base en los escritos de Herbert Marcuse, Max Horkheimer, Theodor Adorno y Walter Benjamin sobre educación, participación estudiantil y formación.

Palabras clave: Educación Secundaria; Políticas Educativas; Formación; Juventud.

SCHOOL, YOUTH, AND FORMATION IN EDUCATIONAL POLICIES TARGETED AT SECONDARY EDUCATION

Abstract: To analyze the education of new generations in Brazil, we used definitions of youth found in the literature on high school and in documents regulating federal policies to meet the educational needs of individuals in this age group, such as the Youth Statute and the BNCC (National Common Curricular Base). The data obtained through this procedure served as a reference for reflection on the trends present in educational policies aimed at secondary education, particularly those that associate school, technology and formation for work, converting education predominantly into preparation for adult life, neglecting its formative dimension. This reflection was carried out based on the writings of Herbert Marcuse, Max Horkheimer, Theodor Adorno and Walter Benjamin on education, student participation and Formation.

Keywords: High School; Educational Policies; Formation; Youth.

SOBRE OS AUTORES

Carlos Antônio Giovinnazzo Jr.

Professor e pesquisador da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), área da Educação. Doutor em Educação pela mesma Universidade. Realiza investigações com foco nos seguintes temas: educação, adolescentes e jovens; escola, formação política e consciência; organização escolar, ensino e prática pedagógica; educação e comunicação. E-mail: cgiovinnazzo@pucsp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9314-4406>.

David Budeus Franco

Graduação em Letras (Português-Inglês), USP, em Comunicação Social, PUC/SP, e em Pedagogia, UNICID. Mestre e doutor em Educação: História, Política, Sociedade, PUC/SP. Atualmente é professor do ensino médio, técnico e superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). E-mail: davidbudeus@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8216-7032>.

Raquel Tegedor Azevedo

Doutoranda em Educação, UNIFESP. Mestre em Educação: História, Política, Sociedade, PUC/SP. Membro do grupo de pesquisa Teoria Crítica, Formação e Cultura (PUC/SP). Supervisora de ensino, Secretária de Estado da Educação de São Paulo (Seduc-SP), Graduada em Letras (Português e Inglês) e Licenciada em Pedagogia. E-mail: raquel.azevedo@educacao.sp.gov.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5458-1020>.

Referências

- ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (orgs.). *Retratos da juventude brasileira*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo / Instituto Cidadania, 2005. p. 37-72.
- ADORNO, Theodor W. Engagement. In: ADORNO, Theodor W. *Notas de literatura*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991. p. 51-71.
- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor W. Teoria da pseudocultura. In: GIOVINAZZO JR. Carlos A.; MINHOTO, Maria Angélica P.; SASS, Odair (orgs.). *Educação e tecnologia, na sociedade administrada*. Curitiba: Appris, 2024. p. 183-208.

BALL, Stephen J. *Educação Global S.A: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2014.

BENJAMIN, Walter. La reforma escolar: un movimiento cultural. In: BENJAMIN, Walter. *Metafísica de la juventud*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1993. p. 47-52.

BORGES, Luís Paulo Cruz. O futuro da escola: uma etnografia sobre a relação dos jovens com o conhecimento escolar. *Revista Docência e Cibercultura*, v. 2, n. 3, p. 167-168, 2019.

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

CLAPARÈDE, Édouard. *A escola sob medida*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

COSTA, Crisolita G. dos Santos. BNCC, flexibilização curricular e protagonismo juvenil: movimentos atuais de “construção” do Ensino Médio brasileiro, a partir da lei 13.415/2017. *Margens – Revista Interdisciplinar. Dossiê Diálogos em Educação*, v. 14, n. 23, p. 43-60, dez. 2020.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, 2007, p. 1105-1128.

ERIKSON, Erik. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FRANÇA, Daniel de Souza; VOIGT, Jane Mery Richter. Ensino Médio Integral em Tempo Integral: competência socioemocional para uma educação integral? *Reflexão e Ação*, v. 30, n. 2, p. 6-20, maio/ago. 2022.

HORKHEIMER, Max. Ideas sobre la educación política. In: HORKHEIMER, Max. *Sociedad en transición*. Barcelona: Planeta-Agostin, 1972. p. 79-87.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Educação e Sociedade*, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, dez. 2011.

MARCONDES, Ofélia Maria. Ensino Médio Integrado: a experiência do Campus Registro do Instituto Federal de São Paulo. *EccoS – Revista Científica*, n. 67, p. 1-18, out./dez. 2023.

MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SNYDERS, Georges. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

O USO DOS JOGOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: uma investigação da prática docente no ensino fundamental do estado de São Paulo*

*EL USO DE LOS JUEGOS DIGITALES EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR: una investigación sobre la práctica docente en la enseñanza primaria del estado de São Paulo***

*DIGITAL GAMES IN SCHOOL EDUCATION: An investigation of their uses by elementary school teachers in São Paulo****

L'UTILISATION DES JEUX NUMÉRIQUES DANS L'ÉDUCATION SCOLAIRE : une enquête sur les pratiques pédagogiques dans l'enseignement primaire de l'état de São Paulo

Alexandre Crispim Pires Doia**** 



Introdução

A utilização dos jogos digitais nas práticas educativas tem sido uma tendência cada vez mais presente, impulsionada por discursos que associam inovação tecnológica à melhoria do desempenho pedagógico. Essa adesão, muitas vezes acrítica, parte de um entusiasmo em torno de dispositivos digitais que buscam associar o lúdico presente nos jogos com a promessa de engajamento, dinamismo e modernização da sala de aula. Essas ideias tendem a sustentar um pensamento de que o ensino, ao estar mais conectado com a realidade das novas gerações, proporciona um maior dinamismo para a sala de aula.

* O trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Código de Financiamento 141522/2020-8.

** Este trabajo fue realizado con el apoyo del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) – Código de Financiamento 141522/2020-8.

*** This study was financed in part by the Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Finance Code 141522/2020-8.

**** Universidade Federal de Goiás.

Ainda que o emprego dessa tecnologia na educação traga novos desafios e possibilidades para o trabalho docente, é necessário considerar que a sua presença no ambiente escolar não ocorre de maneira neutra ou descontextualizada. Os jogos digitais são produtos culturais, historicamente situados, e trazem em seus conteúdos valores e lógicos específicos que precisam ser considerados no processo pedagógico.

O modo como são utilizados, mediados e compreendidos nas circunstâncias educacionais leva a um debate sobre o papel que desempenham na constituição dos indivíduos. Se por um lado, podem promover formas significativas de aprendizagem, por outro, podem colaborar para a reprodução de uma lógica adaptativa, sobretudo quando incorporados à prática docente sem a mediação de reflexão crítica.

Assim, o presente artigo tem como objetivo analisar de que modo os jogos digitais têm sido utilizados por professores nas suas práticas escolares. Para isso, foi realizada uma pesquisa com docentes do ensino fundamental (1º ao 9º ano) da rede pública e privada do estado de São Paulo que aplicam jogos digitais em suas disciplinas. Os profissionais responderam a um questionário contendo perguntas que tratavam sobre as condições em que essa tecnologia era aplicada. O estudo se embasa na Teoria Crítica da Sociedade, especialmente nos autores como Adorno, Horkheimer e Marcuse.

O objetivo foi o de compreender se esses usos favorecem uma formação crítica dos alunos ou se reproduzem um caráter meramente instrumental. A hipótese elaborada para esta pesquisa é a de que, embora haja espaço para práticas criativas e críticas para o uso de jogos, a tendência predominante ainda é de apropriação funcional e acrítica, centrada no aumento do engajamento dos estudantes e a adaptação da escola às exigências do presente. Não se trata, portanto, de rejeitar os jogos digitais em si, mas de problematizar o modo como são incorporados à prática docente e como são mediados na relação pedagógica.

Cultura, tecnologia e educação

A cultura, como uma produção humana, faz parte da dinâmica histórica. Os costumes e hábitos de uma determinada sociedade compõem uma

estrutura que se modifica ao longo dos anos. O modo como os indivíduos se organizam para a produção de suas vidas retrata a maneira como a sociedade se constitui em circunstâncias específicas. Se as transformações ocorridas ao longo do tempo incidem diretamente na formação dos indivíduos, os processos sociais devem ser investigados em seu movimento e não por uma concepção naturalizada e imutável dos fatos.

Marcuse (1999), afirma que podemos compreender uma cultura quando seus objetivos e valores passam a ser representados e traduzidos na realidade social. Nessa perspectiva, a cultura é capaz de revelar toda a sua complexidade moral, intelectual e estética por meio das condições objetivas de um determinado período do desenvolvimento da humanidade. Tais características possibilitam pensar o âmbito cultural como um campo de conquistas e de promessas para os indivíduos, justamente por permitir a conservação da vida e a continuidade dos saberes acumulados ao longo das gerações.

Em uma realidade em que o domínio e a manipulação dos fenômenos da natureza permitem alcançar resultados que contribuem para o funcionamento da sociedade, a mensuração e a quantificação se tornam fatores basilares para a consolidação dos conhecimentos necessários para a reprodução das condições vigentes. A técnica, nesse processo, deixa de ser um meio para tornar-se fim, subordinando a constituição do indivíduo à lógica da funcionalidade, da eficiência e da administração. Os saberes deixam de questionar e refletir o seu próprio direcionamento, uma vez que o progresso e a administração da cultura se tornam a finalidade última do processo.

Como afirmam Adorno e Horkheimer (1985), a técnica não é neutra e deve ser analisada historicamente nas dinâmicas da cultura. Em uma sociedade capitalista, a racionalidade dominante é aquela que privilegia eficiência, controle e adaptação, promovendo formas de pensar e agir que favorecem o ajustamento ao modo de produção.

Nessas condições, Adorno (2020) já advertia para os perigos de conceber a cultura por meio do “véu tecnológico”, justamente pela técnica limitar a compreensão das mediações sociais e históricas que a constitui. Os indivíduos, formados nessas circunstâncias, passam a reproduzir tais preceitos, fortalecendo os mecanismos que perpetuam as formas de organização social. Nas palavras do autor: “Um mundo em que a técnica ocupa uma posição tão

decisiva como acontece atualmente, gera pessoas tecnológicas, afinadas com a técnica” (Adorno, 2020, p. 143).

Nas condições tratadas por esta pesquisa, é importante considerar que as tecnologias digitais são resultado de uma série de conhecimentos conquistados pela humanidade no decorrer de sua história. Por meio de sequências de cálculos e instruções programadas, esses dispositivos viabilizaram meios técnicos para que diversas ações humanas fossem automatizadas, o que modifica a maneira como as pessoas compreendem a realidade e constituem seu pensamento sobre suas circunstâncias.

Do trabalho ao lazer, a racionalidade técnica envolve as mais diversas atividades humanas e a formação dos indivíduos passa a ser mediada por esses processos em toda sua extensão. Isso significa que as próprias formas de entretenimento também ganham novas projeções com o advento dos aparelhos computacionais e os jogos digitais são uma das mídias que se destacam nessas circunstâncias, justamente por se aproveitarem de complexos sistemas de programação para proporcionar diferentes interações entre o usuário e a máquina.

Como uma das mídias do entretenimento mais rentáveis da atualidade, por seu sucesso de público, aliado aos altos lucros dessa indústria, os jogos digitais são altamente consumidos globalmente. Segundo os dados do 2021 *Global Games Market Report*, um relatório anual da Newzoo, uma das maiores empresas de análise de mercado de *games* do mundo, realizada com 72 mil pessoas de 33 países, a projeção de faturamento da indústria de jogos digitais em 2021 poderia alcançar a marca total de 175,8 bilhões de dólares. De acordo com o documento, a tendência é que essa indústria continuaria em expansão até o ano de 2024, aumentando sua receita para 218,7 bilhões de dólares anuais.

Esse sucesso comercial dos jogos digitais e o seu alcance na atualidade frente a seu público faz com que o interesse proporcionado por essa mídia vá além do entretenimento comercial. O II Censo da Indústria Brasileira de Jogos Digitais, realizado pelo Ministério da Cultura, em 2018, definiu, em sua pesquisa, os tipos de jogos digitais em duas grandes categorias: jogos de entretenimento e os *serious games*. A primeira se refere aos jogos que visam apenas a diversão; já a segunda, engloba jogos que vão além do entreti-

mento, isto é, podem ser jogos desenvolvidos para a área de treinamentos, saúde ou educação.

Quando pensamos em seu aspecto educacional, como definido pela pesquisa acima citada, os jogos digitais podem ser desenvolvidos com o objetivo de ensinar conteúdos escolares e habilidades específicas. De acordo com esse mesmo Censo, dos 964 jogos produzidos no ano de 2017 pelas 277 empresas brasileiras respondentes, 288 foram jogos educacionais. Esses dados indicam que aproximadamente 29,87% de toda a produção dos jogos digitais no país, naquele ano, foi direcionada para o âmbito educativo. São números expressivos que sugerem que há uma admissão dos jogos digitais como um recurso pedagógico que visa explorar as interações proporcionadas por esse meio do entretenimento com a intenção de contribuir para o ensino.

Todavia, a existência de jogos educacionais não garante que a sua utilização seja efetiva em seu propósito, uma vez que o emprego dessa tecnologia deve ser algo planejado e coordenado para atingir os objetivos pedagógicos. O processo de ensino mediado pelos jogos digitais depende, por exemplo, da escolha dos jogos, da qualidade dos conteúdos apresentados por essa mídia, das circunstâncias em que a aplicação do jogo irá ocorrer, da infraestrutura escolar, do domínio técnico dos professores, assim como o reconhecimento das limitações da própria estrutura dos jogos, de maneira que o seu emprego não reduza o ensino apenas ao seu formato. Dessa maneira, analisar as circunstâncias nas quais os jogos são empregados na educação formal e como esses fatores incidem na formação dos professores e alunos, assim como nas relações de ensino e aprendizagem, é fundamental.

Como uma tecnologia que tem em sua base uma linguagem computacional, os jogos tendem a reforçar uma aprendizagem pautada na lógica da recompensa, da velocidade e da resposta correta, o que esvazia o sentido formativo em sua potencialidade reflexiva. Sua estrutura opera com base em regras fixas, metas quantificáveis e resultados instantâneos, reforçando um modelo de aprendizagem baseado na repetição, performance e adaptação ao modelo programado.

Por isso que, os jogos digitais, ao serem inseridos nas instituições escolares, podem contribuir para a reprodução de uma racionalidade técnica caso sejam empregados de maneira mecânica nas práticas de ensino. A própria

chegada dos jogos digitais na educação acompanha o movimento de transformação da sociedade e dos avanços tecnológicos ocorridos na cultura.

Como afirma Crochik (1998), se o pensamento hegemônico é uniformizante e entra em consonância com a racionalização da escola, é válido questionar o quanto esses meios podem ser inovadores, justamente por afirmar o que existe. Essa dinâmica viabiliza meios para que os conteúdos curriculares passem a reforçar uma lógica para se tornarem mais objetivos, fragmentados em uma sequência lógica e que sejam independentes daqueles que o transmitem.

Se diferentes jogos digitais são desenvolvidos para serem aplicados em diversas instituições de ensino, certos procedimentos precisam ser uniformizados para que os controles sejam estabelecidos na interação entre discentes e docentes com as máquinas. Por isso, a própria lógica que estrutura o campo educacional pode se voltar para uma valorização da inovação em detrimento da reflexão, na qual o processo formativo se transforma em um produto quantificável e administrado. Em uma tentativa de aproximação com a linguagem midiática, as escolas se tornam meios de reproduzir saberes que reforçam valores mercadológicos, individualistas e conformistas.

Os professores podem cumprir essas funções de questionar o que está posto, de forma que os alunos possam ter um contato com essas mídias que se difere do uso habitual que possam ter em suas vidas. Seria uma forma de utilizar as interações dos jogos digitais para promover debates, críticas e estimular a consciência dos estudantes, na intenção de promover uma educação que não se resume apenas a transmitir conteúdos ou gerar resultados, mas que capacite o indivíduo a negar aquilo que está posto.

A educação, por ser uma atividade capaz de promover reflexões deliberadas sobre a realidade e o próprio indivíduo, possibilita a resistência contra esses processos massificadores. Segundo Adorno (2020): “É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (p. 132).

Por fim, é importante destacar que a crítica à técnica não implica em sua recusa, mas sim recuperá-la para que seja destinada a fins humanos, por meio de um projeto ético e político que não seja o da adaptação. Nas escolas, isso

não significa utilizar os jogos como atalho para atenção dos alunos, mas como um meio de criação e provocação para o que está posto no presente – questões que perpassam a formação humana e o papel da educação.

Método

Com o objetivo de investigar as práticas docentes que integram jogos digitais aos processos de ensino, foi utilizada para a pesquisa a aplicação de questionário como principal instrumento de investigação para a coleta de dados. O estudo teve como amostra professores que atuam no Ensino Fundamental I e II no estado de São Paulo, abrangendo profissionais das redes pública e privada. Essa escolha se baseou no entendimento de que essa etapa escolar apresenta um público mais próximo das tecnologias digitais e representa um terreno fértil para investigar o uso pedagógico dos jogos. A amostragem procurou reunir docentes de distintas disciplinas e níveis de ensino, a fim de elaborar um panorama diversificado do uso dos jogos digitais em circunstâncias escolares.

O tratamento dos dados coletados se deu por meio de análise comparativa entre os participantes e da utilização de estatísticas descritivas. Os dados foram organizados em quadros e tabelas, com o objetivo de destacar padrões, convergências e disparidades nas formas de apropriação dos jogos digitais pelos educadores, permitindo refletir criticamente sobre as contradições e potencialidade dessa prática pedagógica. A pesquisa e o questionário foram submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, via Plataforma Brasil, garantindo o cumprimento das diretrizes éticas exigidas para estudos com seres humanos.

Os docentes responderam voluntariamente a um questionário on-line, disponibilizado por meio da plataforma *QuestionPro*. A seleção dos participantes ocorreu com a divulgação do questionário em redes sociais, grupos de docentes e contatos diretos feitos pelo pesquisador. As cidades de origem dos professores que responderam ao questionário foram: São Paulo, Guarulhos, Jacareí, Mogi das Cruzes, Cotia, Osasco, Campinas, Pedranópolis, Poá, Itaquaquecetuba, Taubaté, Arujá, Jacupiranga e Pitangueiras.

A estrutura do questionário incluiu um total de 30 perguntas, distribuídas em três seções temáticas: dados gerais sobre os docentes participantes; situações e finalidades do uso dos jogos digitais em sala de aula; e uma seção final com considerações dos respondentes sobre o próprio instrumento de pesquisa.

A divulgação do questionário foi realizada por meio digital, o que resultou em 463 visualizações totais. Dentre os acessos, 68 docentes iniciaram o preenchimento, sendo que 57 deles responderam integralmente ao instrumento. Os 11 restantes interromperam suas respostas até a questão de número 18. Levanta-se a hipótese de que tal desistência possa estar relacionada a aspectos como a distribuição das perguntas, a formulação ou as demandas por respostas discursivas – entre outros possíveis fatores. Dado que essas respostas parciais ainda contemplam informações substanciais até a questão 18, a análise considerou os 68 participantes e, nas análises subsequentes às perguntas abertas, restringiu-se ao conjunto dos 57 respondentes que contemplaram o questionário.

Resultado e discussões

A análise dos dados coletados por meio dos questionários aplicados a professores do ensino fundamental do estado de São Paulo revelou importantes elementos sobre o uso dos jogos digitais em suas práticas pedagógicas. Para compreender com maiores detalhes as condições desse uso e as finalidades que orientam sua aplicação, foi necessário, primeiramente, caracterizar o perfil dos docentes participantes da pesquisa.

A amostra da pesquisa foi composta por diferentes professores de diferentes faixas etárias e gêneros:

Tabela 1. Professores segundo Idade (anos) e Sexo

Idade (anos completos)	Feminino	Masculino	Prefiro não responder	Total
18 a 30	5	4	–	9
31 a 40	16	5	–	21
41 a 50	13	8	1	22

Idade (anos completos)	Feminino	Masculino	Prefiro não responder	Total
51 a 60	9	4	–	13
61 a 70	–	3	–	3
Total	43	24	1	68

Nota: Sinal convencional utilizado:

– Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Conforme a tabela apresentada, há uma distribuição relativamente equilibrada entre homens e mulheres, com predominância da faixa etária entre 31 e 40 anos, seguida do grupo de 41 a 50 anos. Em relação à rede de ensino, observa-se na tabela 2 que há participantes provenientes tanto da rede pública quanto da rede privada, com ligeiro predomínio da rede pública:

Tabela 2. Professores segundo dependência administrativa em que atuam

Rede de ensino	Frequência	Proporção
Pública	39	0,57
Privada	26	0,38
Leciono em ambas	3	0,04
Total	68	1,00

Nota: A diferença entre a soma de proporção e o respectivo total é proveniente do critério de arredondamento.

É possível inferir que a utilização de tecnologias digitais ocorre em ambas as redes de ensino, apesar das diferentes condições materiais enfrentadas nesses âmbitos da educação. Isso não significa que o acesso a esses meios é garantido a todos, uma vez que existem escolas em condições extremamente precárias.

Mesmo com as desigualdades enfrentadas no ensino, há incentivos para a adoção de dispositivos eletrônicos nas práticas educativas. Para citar alguns exemplos, o governo do estado de São Paulo oferece cursos de formação e espaços com infraestrutura adequada para que professores possam utilizar diferentes recursos tecnológicos em suas disciplinas, tais como o Centro de Inovação da Educação Básica Paulista (CIEBP), o Movimento Inova e o Centro de Mídias da Educação de São Paulo, por exemplo.

Os nomes desses projetos já indicam que a aplicação de tecnologias no âmbito escolar é acompanhada por uma ideia de inovação e atualização das práticas educativas. A suposta necessidade de adoção de aparelhos eletrônicos pode ofuscar o enfrentamento de circunstâncias que geram as desigualdades sociais. A tecnologia se torna um meio para a resolução das adversidades no ensino e se perde de vista as relações que geram essas contradições.

A diversidade também se fez presente no que tange às disciplinas lecionadas. A tabela 3 indica que os jogos digitais são utilizados em variadas áreas do conhecimento, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e História, Artes e Educação Física. Esse dado é relevante, pois mostra que a utilização dos jogos não está restrita a áreas tradicionalmente associadas à tecnologia, como Matemática ou Informática:

Tabela 3. Disciplinas ministradas pelos professores

Disciplinas do ensino fundamental	Frequência	Proporção
Professor (a) polivalente	19	0,28
Matemática	13	0,19
Informática	8	0,12
Arte	7	0,10
Ciências da Natureza	5	0,07
Geografia	3	0,04
Educação Física	2	0,03
Língua Inglesa	2	0,03
Língua Portuguesa	2	0,03
Projeto de Vida	2	0,03
História	1	0,01
Química	1	0,01
Maker-Coding	1	0,01
Leitura	1	0,01
STEAM: Tecnologia Aplicada e Cultura Maker	1	0,01
Total	68	1,00

Nota: A diferença entre a soma de proporção e o respectivo total é proveniente do critério de arredondamento.

Essas informações iniciais permitem compreender que o uso dos jogos digitais é uma realidade presente em diferentes disciplinas e redes de ensino. A forma e os sentidos atribuídos a esse uso, bem como suas implicações pedagógicas, revelam importantes questões para a prática docente.

Quanto aos jogos digitais utilizados pelos professores, os participantes da pesquisa tiveram a opção de selecionar mais de um item, assim como indicar a fase do ensino fundamental em que essa mídia era empregada. Ao final, o número de jogos superou o de respondentes, uma vez que a maior parte da amostra indicou que utiliza mais de um jogo em suas práticas de ensino:

Tabela 4. Jogos digitais utilizados pelos professores

Jogos digitais	Anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º)	Anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º)	Total
Kahoot!	17	30	47
Wordwall	19	15	34
Minecraft Education Edition	13	15	28
Scratch	12	13	25
Escola Games	13	5	18
Matific	9	7	16
Quizlet	8	7	15
Code.org	8	6	14
Scratch Jr.	6	5	11
Currículo +	3	5	8
PlayKids	4	1	5
Educacross	4	–	4
Eduedu	2	1	3
PhTE	1	1	2
Quizizz	–	2	2
Genially	1	1	2
Total	120	114	234

Nota: Sinal convencional utilizado:

– Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Os professores puderam selecionar 13 jogos (*Kahoot!*, *Wordwall*, *Minecraft Education Edition*, *Scratch*, *Escola Games*, *Matific*, *Quizlet*, *Code.org*, *Scratch Jr.*, *Currículo +*, *PlayKids*, *Educacross*, *Eduedu*) e a opção “Outros”, caso não utilizassem nenhum dos listados. No total, foram indicados 34 jogos neste item e apenas 3 deles foram indicados mais de uma vez entre as respostas (PhTE, Quizizz e Genially). Por essa repetição, os jogos foram listados na tabela 4 junto aos outros anteriormente citados.

Do mesmo modo, os respondentes puderam indicar qual fase do ensino fundamental que empregam os jogos informados na categoria “Outros”. Para expor os resultados obtidos, nos anos iniciais foram citados: *Bamboozle*, *Bloom*, *Coquinhos*, *Digipluzzle*, *Flipty*, *Incredibox*, *IXL*, *Khan Academy*, *Seterra*, *Swift Playgrounds*, *tabuadademultiplicar.com.br* e *Tynker*. Por sua vez, nos anos finais: *Dragon learn*, *Google academy*, *Mapchart*, *Mentimeter*, *Nearpod*, *Prezi* e *Trello*. Também foram apontados jogos utilizados nas duas fases do ensino pelos docentes: *App inventor*, *Arduino*, *GCompris*, *Geogebra*, *Makecode Arcade*, *Microbit*, *TuxMath*, *TuxPaint* e *Unity*.

No total, das 234 opções assinaladas pelos docentes na tabela 4, uma vez que cada participante podia indicar mais de um item e a etapa do ensino fundamental em que o jogo era empregado, 98 seleções foram para jogos baseados em quiz: *Kahoot!*, *Wordwall*, *Quizlet*, *Quizizz*.

O próprio formato como essa atividade é configurada leva a refletir sobre a fragmentação do conhecimento. Os alunos podem optar por uma das alternativas e prosseguir para uma próxima pergunta, caso acertem, até atingirem os objetivos, sejam eles determinados pelos professores ou estabelecidos pela plataforma. Se ater apenas a esse esquema é uma forma de simplificar o ensino e aprendizagem a uma dinâmica de perguntas objetivas e lógicas. Como citam Horkheimer e Adorno (1985), o conhecimento se realiza quando se trata de seus fatores humanos, sociais e políticos – algo que exige a própria reflexão do pensamento e não apenas a imediatividade do fenômeno.

Essa mesma dinâmica de perguntas e respostas também leva a discutir a própria competição que essa configuração pode gerar entre os alunos por melhores resultados e pontuações. Ao invés de se ater ao conteúdo, a ambição em aprender a jogar o jogo em si, em suas regras, pode se tornar mais

determinante que a compreensão do saber transmitido, algo que pode exigir concentração, tempo e discussão.

Outra categoria de jogo que se destacou entre as respostas são aqueles voltados para o ensino de programação, por exemplo: *Scratch*, *Code.org*, *Scratch Jr.*, *Tux Paint*, *Swift Playgrounds*, *Tynker*, *Microbit*, *App Inventor*, *Arduino*, *Makecode Arcade*, *Unity* – a quantidade citada pelos respondentes soma aproximadamente 58. Por explorarem linguagem de programação, esses aplicativos viabilizam conhecimentos básicos para que os alunos possam conhecer mais sobre o funcionamento de determinados softwares e hardwares.

O domínio da tecnologia é um aspecto fundamental para ser lecionado junto aos alunos, pois, quanto maior o conhecimento de um dispositivo, maiores são as possibilidades de entendimento de suas funções. Esse processo permite criar condições para se analisar como uma determinada tecnologia é concebida, assim como essas características são apropriadas pelos indivíduos e direcionadas socialmente.

Para que essas condições sejam estabelecidas, ainda mais pensando em jogos digitais que permitem os docentes desenvolverem projetos e ferramentas, é importante que essas discussões sejam instigadas em sala de aula, justamente para que o “saber fazer” também seja acompanhado de reflexões sobre os propósitos dessa elaboração.

Com esses resultados é possível afirmar que, por mais que existam jogos que possam adaptar os conteúdos das disciplinas ao formato estabelecido pela mídia, considerando que esses foram os mais usados pela amostra de docentes, os softwares são limitados em sua programação. A busca por distintos jogos pode ser uma maneira de diversificar as dinâmicas das aulas ou selecionar aqueles que se adequam melhor a um determinado tipo de conteúdo ministrado. Levando em consideração que os alunos podem gostar de certos jogos e outros não, a diversificação pode contemplar mais discentes no envolvimento da atividade.

Sobre as discussões que realizam em sala de aula dos conteúdos tratados nos jogos, temos os seguintes resultados:

Tabela 5. Uso de outros recursos pedagógicos por discussões sobre assuntos tratados nos jogos digitais

Frequência no uso de outros recursos	Busca relacionar o conteúdo do jogo com outros assuntos	Procura se ater unicamente aos conteúdos tratados no jogo	Total
Nunca	4	–	4
Raramente	5	4	9
Ocasionalmente	11	5	16
Frequentemente	27	2	29
Sempre	9	1	10
Total	56	12	68

Nota: Sinal convencional utilizado:

– Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

É possível analisar que, para a maioria dos docentes que buscam relacionar o conteúdo tratado nos jogos digitais com outros assuntos, o uso de diferentes recursos pedagógicos se integra à dinâmica das aulas. A inserção de distintos métodos no ensino pode contribuir para expandir a maneira como os temas são debatidos em sala de aula, viabilizando caminhos para que a programação previamente estabelecida em um jogo digital não seja a única tomada na condução das aulas – o que destaca a ação do professor no processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, as atividades com os jogos digitais podem ser relacionadas com diferentes assuntos sem que outros recursos pedagógicos sejam utilizados. Os profissionais da educação podem intervir durante a atividade e instigar uma discussão que expanda o que o jogo retrata. Na tabela 5, por exemplo, é possível analisar docentes que nunca usam outros meios, mas que exploram distintas temáticas durante suas práticas com os jogos.

Junto a isso, 12 respondentes afirmaram que procuram se ater aos assuntos desenvolvidos nos jogos e, ao mesmo tempo, exploram o uso de diferentes recursos no decorrer da atividade. Esse aspecto pode indicar que os conteúdos presentes na mídia são aprofundados ou complementados de outras formas por esses profissionais. Importante analisar que, nessa delimitação da amostra, as respostas se concentram mais entre as categorias “ocasionalmen-

te” e “raramente”, o que apoia a afirmação desses professores em se deterem mais nos jogos.

Considerando agora uma amostra de 57 participantes, como informado anteriormente, no que se refere a motivação para utilizar os jogos digitais no ensino, os resultados indicaram que o interesse dos alunos pela mídia foi o maior motivador dos professores:

Tabela 6. Motivação para utilizar os jogos digitais no ensino segundo os professores

Motivação	Frequência	Proporção
Interesse dos alunos	24	0,44
Cursos de especialização/pós-graduação	8	0,15
Sugestão de colegas de profissão	7	0,13
Pandemia da COVID-19	6	0,11
Leituras de livros/artigos que tratam do assunto	5	0,09
Indicações da escola na qual trabalho	4	0,07
Total	54	1,00

Nota: A diferença entre a soma de proporção e o respectivo total é proveniente do critério de arredondamento.

Ainda sobre a motivação, 3 participantes selecionaram a opção “Outros”, o que justifica o total de 54 respostas na tabela 6. Essas respostas foram: “Minha profissão de quadrinista”; “Familiarização com o método” e “Sou Professora do LED (Laboratório de ensino digital) e o currículo do município de São Paulo orienta o uso dos jogos como forma de desenvolvimento do pensamento”.

O entusiasmo dos discentes pelos jogos digitais é um fator que faz com que a maioria dos educadores da amostra busque adequar as suas práticas com o uso de uma tecnologia familiar aos educandos, possivelmente como uma maneira de levar esse entusiasmo para a sala de aula. A promessa de inovação nas práticas de ensino é algo que pode instigar o interesse dos profissionais da educação, ainda mais quando a promoção dessas práticas se alia a discursos que reiteram o modo como esses objetos se integram à vida dos educandos. Essa publicização pode criar uma ideia de que os professores precisam se modernizar e aderir a métodos que estejam mais condizentes com o que é consumido e utilizado rotineiramente pelos discentes.

O interesse por jogos digitais também passa a ser um aspecto requerido pelos próprios alunos, pois são práticas que vão ao encontro de seus desejos. Essa tecnologia é planejada para que o jogador possa ser constantemente estimulado e seja recompensado por suas ações. Quando aplicados na educação, os jogos buscam engajar o usuário a superar os desafios enquanto aprende um determinado conteúdo. Mesmo que nem todos os discentes gostem desse entretenimento ou de um jogo específico, a motivação dos professores pelos interesses dos educandos sinaliza que muitos demonstram entusiasmo por essa tecnologia.

Essas questões, se não atentadas, podem fazer com que o emprego dos jogos digitais na educação se foque mais na técnica do que nos conteúdos. A diversão proporcionada pelos desafios, o interesse por atingir os objetivos, a ânsia de aprender os comandos e as regras, para citar alguns exemplos, podem se tornar mais relevantes para os alunos do que o conhecimento retratado no jogo.

Ainda que citado em apenas uma resposta, na opção “Outros”, é importante observar que há diretrizes em documentos oficiais do governo que recomendam o emprego de jogos digitais na educação com objetivo de desenvolver um tipo de pensamento nos alunos. Como já exposto, os jogos podem contribuir para a formação de uma racionalidade mais objetiva por meio de sua própria estrutura esquemática e programada. Não se pode negar a importância desses saberes para o entendimento de certos fenômenos da realidade, mas o que se coloca em questão é o perigo de subordinar a educação a esse modelo de pensamento.

Junto a isso, na opinião dos docentes, os alunos participam mais das atividades pedagógicas quando empregam jogos digitais:

Tabela 7. Participação dos alunos nas atividades pedagógicas com o emprego de jogos digitais segundo os professores

Participação dos alunos	Frequência	Proporção
Participam mais das atividades	53	0,93
Não há uma grande mudança no comportamento dos alunos	3	0,05
Ficam mais dispersos	1	0,02
Total	57	1,00

Na tabela 7, quando analisada a participação dos alunos nas atividades pedagógicas com o emprego dos jogos digitais, grande parte da amostra indica que a participação dos discentes é uma motivação importante para suas práticas. É importante questionar o porquê da busca dos educadores por recursos que incentivem os discentes a se envolverem mais nas atividades escolares. A aprendizagem em si é um processo ativo que exige esforço do indivíduo para compreender o que se ensina; contudo, o interesse por métodos que façam os alunos interagirem mais durante as aulas é algo destacado nos resultados obtidos com o questionário.

A possível desmotivação que os estudantes lidam nas salas de aula pode ter inúmeros fatores que vão desde as condições físicas e materiais da escola, a maneira como o ensino é organizado nos currículos, as dinâmicas que são estabelecidas em sala de aula pelos docentes, as condições dos alunos, entre outros aspectos que não podem ter como resposta apenas a inserção de aparatos tecnológicos nas salas de aula.

Outro ponto que merece destaque é o uso dos jogos como forma de adaptação dos estudantes às exigências do mundo do trabalho:

Tabela 8. Opinião dos professores sobre o emprego dos jogos digitais no ensino e o desenvolvimento de habilidades exigidas pelo mercado de trabalho

Desenvolvimento de habilidades exigidas pelo mercado de trabalho	Frequência	Proporção
Sim	44	0,77
Não	13	0,23
Total	57	1,00

A tabela 8 evidencia que muitos docentes compreendem os jogos digitais como ferramentas capazes de desenvolver competências valorizadas pelo mercado. Esse dado sugere que a presença dos jogos na escola está, em muitos casos, subordinada a uma função produtivista.

Em uma sociedade capitalista, as escolas assumem um papel de preparar os indivíduos para o futuro, o que inclui a carreira profissional. A existência de empregos em áreas voltadas para o desenvolvimento de tecnologias digitais

cria demandas para que esses conhecimentos sejam condições para contratar trabalhadores. Assim, adotar e incentivar a aplicação de recursos tecnológicos é uma maneira de familiarizar os alunos com esses objetos.

Sobre os jogos empregados pelos professores da amostra, muitas das atividades realizadas são voltadas para o ensino de programação, como destacado anteriormente. Há escolas que oferecem condições para que os educandos possam aprender sobre robótica, desenvolvimento de aplicativos, hardwares, entre outros – conhecimentos requeridos e valorizados no mercado de trabalho.

Os dados analisados revelam que o uso dos jogos digitais na educação básica tem se consolidado como uma prática recorrente entre os professores, especialmente quando associados a estratégias de engajamento, motivação e apoio à aprendizagem. Embora alguns docentes tenham mencionado, ainda que pontualmente, possibilidades de uso mais diversificado dos jogos, como a combinação com outras atividades e a exploração de temas para além dos conteúdos representados na mídia, o padrão predominante observado nesta pesquisa está centrado em jogos que buscam a repetição de conteúdos, fixação de habilidades específicas.

Essa lógica de apropriação dos jogos digitais reflete não apenas as condições materiais e institucionais enfrentadas pelos professores, mas também uma racionalidade pedagógica orientada pela eficiência, pelo controle e pela adaptação a metas de desempenho. A tecnologia, nesse contexto, tende a ser assimilada como ferramenta funcional, mais do que como um meio de problematização ou formação crítica.

Importante destacar que a pesquisa realizada teve um escopo mais amplo do que o conjunto de dados e discussões aqui apresentados. Diversas outras tabelas e análises constam no estudo original, incluindo comparações detalhadas entre diferentes jogos utilizados, seus formatos de aplicação e os discursos dos desenvolvedores sobre suas finalidades pedagógicas. No entanto, para fins de aprofundamento teórico e adequação ao espaço deste artigo, optou-se por uma delimitação específica que melhor dialogasse com os objetivos aqui propostos, sem prejuízo da consistência analítica.

Assim, os resultados indicam que, embora os jogos digitais possuam potencial para ampliar as formas de mediação pedagógica e estimular reflexões relevantes, esse potencial só poderá ser plenamente explorado quando for acompanhado de uma mudança mais ampla na concepção de ensino e na formação dos professores. Esses desafios envolvem aspectos que apontam tanto as condições concretas de trabalho docente quanto a compreensão crítica das tecnologias.

Considerações finais

A presente pesquisa teve como objetivo investigar de que maneira os jogos digitais vêm sendo utilizados nas práticas pedagógicas de professores do ensino fundamental no estado de São Paulo, analisando se essa tecnologia tem contribuído para uma formação crítica ou se tem sido apropriada de forma meramente instrumental. Os dados obtidos por meio dos questionários, analisados por meio dos fundamentos da Teoria Crítica da Sociedade, revelam que a lógica orientadora do uso dos jogos digitais nas escolas tende a reproduzir os valores da racionalidade técnica: eficiência, controle, produtividade e adaptação.

Os jogos são frequentemente aplicados para tornar as aulas mais dinâmicas, manter a atenção dos estudantes e facilitar a mensuração de resultados. Nesse sentido, a tecnologia deixa de ser um meio para o pensamento e se torna um fim em si, ajustando o ensino às demandas do mercado e às métricas de desempenho impostas por políticas educacionais cada vez mais voltadas à quantificação.

O uso dos jogos digitais nas escolas almeja, na maioria dos casos, alcançar a fixação de conteúdos, à avaliação por acertos e erros, e à manutenção da atenção dos alunos em um contexto cada vez mais marcado pela dispersão e pelo cansaço. Os docentes, muitas vezes pressionados por políticas de desempenho e pela necessidade de manter a disciplina em sala de aula, recorrem aos jogos como estratégia de gestão da aprendizagem, e não como oportunidade de problematização e construção coletiva do conhecimento.

Ainda que alguns professores relatem experiências mais criativas, frequentemente, dependentes de iniciativas individuais, não sendo sustentadas

por políticas de formação continuada ou por uma reflexão institucionalizada sobre o papel das tecnologias na educação.

Dessa forma, os resultados da pesquisa não apenas revelam as potencialidades e limites do uso dos jogos digitais na educação, como também evidenciam a urgência de se pensar uma formação docente que vá além da capacitação técnica para o uso de dispositivos. É necessário fomentar uma reflexão crítica sobre os conteúdos, formatos e racionalidades subjacentes aos jogos utilizados em sala de aula. Isso implica não apenas instrumentalizar os professores, mas também oferecer condições concretas para que eles possam ressignificar o uso das tecnologias, integrando-as a projetos pedagógicos que visem à emancipação dos indivíduos.

Em um contexto histórico em que a técnica tende a obscurecer as mediações sociais e históricas que conformam a realidade, a tarefa educativa não pode se restringir à incorporação de novas ferramentas. Ela deve se abrir à crítica, à imaginação e à possibilidade de formação de sujeitos capazes de compreender, negar e transformar as condições que lhes são impostas. Os jogos digitais, se mediados de forma consciente e crítica, podem contribuir para esse processo. Mas, para isso, é preciso ultrapassar o fascínio pela inovação e enfrentar o desafio de disputar, no interior da própria técnica, o sentido da educação.

O USO DOS JOGOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: UMA INVESTIGAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL DO ESTADO DE SÃO PAULO¹

Resumo: O presente artigo analisa como os jogos digitais são utilizados por professores do ensino fundamental (1º ao 9º ano) em suas práticas de ensino, buscando compreender se essa tecnologia favorece uma formação crítica ou expressa caráter meramente instrumental. Foram analisadas respostas de questionários aplicados a docentes da rede pública e privada do estado de São Paulo, de diferentes áreas e séries, que utilizam jogos digitais como recurso pedagógico. As perguntas buscaram identificar as circunstâncias de uso e seus efeitos na formação dos alunos. Com base nos dados, realizou-se uma análise comparativa entre os respondentes, tendo como referencial a Teoria Crítica da Sociedade, especialmente os textos de Adorno, Horkheimer e Marcuse. As discussões partiram da dualidade da técnica, concebida tanto como instrumento de dominação quanto como possibilidade de emancipação. Os resultados indicaram que o uso dos jogos digitais é, em geral, incentivado pela ideia de modernização do ensino e aumenta o engajamento dos alunos. Contudo, as exigências do mercado de trabalho e a racionalidade técnica dos meios digitais moldam o ensino, impondo limites à formação crítica e conformando a aprendizagem a modelos predefinidos pela lógica midiática.

Palavras-chave: Jogos digitais; Educação escolar; Ensino fundamental; Teoria Crítica; Formação docente.

¹ O trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Código de Financiamento 141522/2020-8.

EL USO DE LOS JUEGOS DIGITALES EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR: UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA DEL ESTADO DE SÃO PAULO

Resumen: El artículo analiza cómo los juegos digitales son utilizados por profesores de la enseñanza primaria (1º a 9º grado) en sus prácticas docentes, con el objetivo de comprender si esta tecnología favorece una formación crítica o si asume un carácter instrumental. Se aplicaron cuestionarios a docentes de escuelas públicas y privadas del estado de São Paulo, de distintas áreas y niveles, que emplean juegos digitales como recurso pedagógico. Las preguntas buscaron identificar las circunstancias de uso y los efectos de esa práctica en la formación de los estudiantes. Con base en los datos, se realizó un análisis comparativo entre los encuestados, teniendo como referencia la Teoría Crítica de la Sociedad, especialmente los textos de Adorno, Horkheimer y Marcuse. Las discusiones partieron de la dualidad de la técnica, concebida como instrumento de dominación y también como posibilidad de emancipación. Los resultados indicaron que el uso de juegos digitales suele estar asociado a la modernización de la enseñanza y aumenta la participación de los alumnos. Sin embargo, las demandas del mercado laboral y la racionalidad técnica de los medios digitales condicionan la práctica docente, limitando la formación crítica y conformando el aprendizaje a modelos predeterminados por la lógica mediática.

Palabras clave: Juegos digitales; Educación escolar; Enseñanza primaria; Teoría Crítica; Formación docente.

DIGITAL GAMES IN SCHOOL EDUCATION: AN INVESTIGATION OF THEIR USES BY ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS IN SÃO PAULO

Abstract: This article analyzes how digital games are used by elementary school teachers (1st to 9th grade) in their teaching practices, aiming to understand whether this technology contributes to critical formation or reflects an instrumental character. Questionnaires were administered to public and private school teachers in São Paulo state, across different disciplines and grade levels, who employ digital games as pedagogical tools. The questions sought to identify the circumstances of use and their effects on students' formation. Based on the data, a comparative analysis was conducted among respondents, using the Critical Theory of Society as a theoretical framework, especially the works of Adorno, Horkheimer and Marcuse. The discussions considered the dual nature of technology—as both a mechanism of domination and a possibility of emancipation. The results showed that the use of digital games in schools is generally driven by the idea of modernizing teaching and increases student engagement in educational activities. However, the demands of the labor market and the technical rationality intrinsic to digital media shape education, limiting critical formation and conforming learning to models predefined by media logic.

Keywords: Digital games; School education; Elementary education; Critical Theory; Teacher formation.

SOBRE O AUTOR

Alexandre Crispim Pires Doia

Doutor pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2024). Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Goiás (2017). Graduado em Psicologia (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade Federal de Goiás (2013). É membro do grupo de pesquisa Teoria Crítica, Formação e Cultura da PUC-SP. Desenvolve estudos fundamentados na Teoria Crítica da Sociedade, voltados à investigação da relação entre formação humana e tecnologia, com ênfase nos jogos digitais. Atua no ensino superior, lecionando disciplinas nas áreas de Psicologia Social, Psicologia da Educação e Fundamentos da Psicologia. Áreas de interesse: Teoria Crítica da Sociedade; Formação, Cultura e Tecnologia; Psicologia e Educação; Jogos Digitais. E-mail: alexandrepcdoia@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5470-4386>.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020. p. 129-149.

CROCHICK, José Leon. *O computador no ensino e a limitação da consciência*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor Wiesengrund. O conceito de esclarecimento. In: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. p.19-52.

MARCUSE, Herbert. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: MARCUSE, H. *Tecnologia, guerra e fascismo*. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1999. p. 73-104.

NEWZOO. *2021 Global Games Market Report*. São Francisco, 2021. Disponível em: <https://newzoo.com/insights/trend-reports/newzoo-global-games-market-report-2021-free-version>. Acesso em: 08 jun. 2022.

SAKUDA, Luiz Ojima; FORTIM, Ivelise; ROLIM, Amanda; JANILLE, Erica. Perfil da Indústria Brasileira de Jogos Digitais (IBJD). In: SAKUDA, L. O.; FORTIM, I. (Orgs.). *II Censo da Indústria Brasileira de Jogos Digitais*. Brasília: Ministério da Cultura, 2018. Disponível em: <http://www.tinyurl.com/censojogosdigitais>. Acesso em: 15 maio 2020.

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

ENTRE LA PRECARIEDAD LABORAL Y LA BRECHA DIGITAL: experiencias de docentes de educación media superior en la Ciudad de México tras la pandemia

ENTRE A PRECARIZAÇÃO LABORAL E A EXCLUSÃO DIGITAL: experiências de docentes do ensino médio público na Cidade do México após a pandemia

BETWEEN LABOR PRECARITY AND THE DIGITAL DIVIDE: experiences of upper-secondary public-school teachers in Mexico City After The Pandemic

ENTRE LA PRÉCARITÉ PROFESSIONNELLE ET LA FRACTURE NUMÉRIQUE : expériences des enseignants du second degré a Mexico apres la pandémie



Luis Antonio Mata Zúñiga* 

Rafael Garcia Campos** 

INTRODUCCIÓN

La pandemia de COVID-19 transformó abruptamente el sistema educativo mexicano: el 16 de marzo de 2020, 4.6 millones de estudiantes y más de 410 000 docentes de Educación Media Superior (EMS) migraron, de un día para otro, a la enseñanza remota de emergencia (DOF, 2020). Para contener los contagios, la Secretaría de Educación Pública (SEP) decretó el cierre indefinido de las escuelas y emitió lineamientos de distanciamiento social. Docentes y alumnos improvisaron entonces entornos virtuales basados en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para sostener el proceso educativo. La reapertura oficial de las aulas se fijó para el 30 de agosto de 2021 (DOF, 2021), aunque muchas instituciones públicas y privadas, retornaron de forma escalonada durante los meses siguientes.

* Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

** Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

La EMS en la Ciudad de México se caracteriza por su alta segmentación en la oferta educativa, que incluye instituciones públicas y privadas, las cuales exhiben calidades, recursos y servicios profundamente dispares, generando brechas de oportunidad para estudiantes y docentes muy distintas. Durante la enseñanza remota en la pandemia, estas asimetrías se hicieron patentes en la desigual preparación del profesorado para las clases en línea, en la infraestructura tecnológica insuficiente y conectividad precaria entre escuelas, agudizado por la fragmentación estructural de la EMS, compuesta por más de treinta subsistemas a nivel nacional, con marcadas diferencias locales y regionales.

En el marco de la contingencia derivada del COVID-19 sólo la mitad del profesorado de bachillerato contaba con conectividad adecuada y una proporción aún menor disponía de equipo informático adecuado (Medina-Gual *et al.*, 2021). Estas carencias, sumadas a la dispar preparación tecnológica de docentes y estudiantes, no sólo expusieron sino también profundizaron las desigualdades estructurales del sistema educativo.

Los docentes de educación media superior en México imparten en promedio 843 horas de clase al año, muy por encima del estándar internacional de 679, y atienden grupos numerosos (OCDE, 2024). La suspensión presencial en 2020 añadió exigencias pedagógicas y tecnológicas sin la capacitación docente ni la infraestructura necesarias, incrementando la carga laboral y emocional de los docentes (Mata; Angeles, 2021). Los planteles con menor capital tecnológico y menor apoyo institucional enfrentaron mayores dificultades, lo que reprodujo y agudizó las desigualdades que persistieron en el trabajo docente posterior a la pandemia.

Durante el periodo de enseñanza remota y el posterior regreso gradual a las aulas, el trabajo docente se intensificó y se precarizó aún más. Para atender grupos numerosos en formato virtual, muchos profesores tuvieron que redoblar esfuerzos al adaptarse a nuevas condiciones impuestas por la emergencia sanitaria y, además, gran parte del profesorado continuó combinando empleos en varios planteles para compensar sus ingresos. En México no es inusual que docentes de distintos niveles educativos trabajen por horas en dos o más escuelas, los llamados “profesores taxi”, que se desplazan de un plantel a otro (Moreno, 2009). Si bien la educación en línea eliminó

en la emergencia los tiempos de traslado, también obligó a estos profesores a conectarse simultáneamente a varias aulas virtuales y a participar en múltiples reuniones de coordinación y capacitación en diferentes instituciones.

Esta sobrecarga se tradujo en extensas jornadas frente a la pantalla que invadieron el espacio doméstico y desdibujaron la frontera entre vida personal y trabajo, con un claro impacto socioemocional tanto en docentes de instituciones públicas como privadas. Además de rediseñar contenidos y dinámicas nuevas para hacer frente a la educación a distancia, los maestros asumieron un intenso trabajo emocional para sostener el vínculo pedagógico y contener la ansiedad estudiantil (Mata; Angeles, 2024). Varias de estas prácticas, gestadas en la emergencia, persisten varios años después de la pandemia y se han sumado nuevos cambios tecnológicos, como la irrupción de la Inteligencia Artificial (IA) generativa en la educación.

Ante los retos impuestos por la pandemia, algunos docentes participaron en cursos de formación continua ofrecidos por sus propias instituciones, mientras que otros recurrieron por la formación autodidacta a través de plataformas digitales de alojamiento, distribución y transmisión de videos en líneas, como *Youtube*, o bien se apoyaron en iniciativas colaborativas entre pares dentro de sus comunidades profesionales. Tales estrategias evidenciaron la urgencia de incorporar la cultura digital a la didáctica y de estructurar la formación continua bajo un esquema institucional más sistemático y coherente. En este contexto, las instituciones privadas respondieron entonces con mayor agilidad que las públicas a las exigencias de la educación a distancia (Mata; Angeles, 2024), brecha que se produce hoy en la adopción de la Inteligencia Artificial-IA generativa.

Pese a que la SEP, a raíz de la experiencia del COVID-19, propuso reorientar la formación continua bajo un acompañamiento pedagógico, mentorías y desarrollo de habilidades digitales y socioemocionales para el profesorado (SEP, 2022), la concreción de ese discurso en políticas efectivas sigue siendo limitada. La EMS en la Ciudad de México revela con claridad esta brecha: un entramado de subsistemas que oscila entre planteles de alta selectividad y escuelas estigmatizadas, ubicadas en zonas de marginación. En ese mosaico, la desigual infraestructura tecnológica, las precarias condiciones laborales y la oferta formativa dispar profundizan asimetrías históricas, mientras

el desgaste de las condiciones laborales y socioemocionales acumuladas por el profesorado continúa siendo una dimensión escasamente atendida. Además, la poca incorporación del conocimiento práctico de quienes sostuvieron la educación en condiciones extraordinarias deja abierta una interrogante central: ¿cómo traducir esas experiencias en criterios de política pública para una formación continua pertinente al contexto desigual de la EMS en la Ciudad de México?

Cuatro años después de la enseñanza remota forzada, el profesorado de bachillerato público en la Ciudad de México enfrenta una intensificación del trabajo y una agudización de las desigualdades. Este escenario obliga a cuestionar la sostenibilidad y la calidad de la EMS años después de la emergencia sanitaria. En respuesta, el presente artículo examina la articulación entre las condiciones estructurales desiguales del sistema público y las trayectorias laborales de docentes jóvenes, con el propósito de aportar evidencia empírica y reflexión crítica que alimenten el debate sobre la mejora de las condiciones docentes y, por extensión, sobre la equidad y la calidad educativas en México. Asimismo, se ofrecen elementos comparables para discusiones regionales que enfrentan desafíos similares.

METODOLOGÍA

El presente artículo se deriva de una investigación original realizada por (Mata; Angeles, 2021), cuyo propósito fue analizar las experiencias de trabajo, estudio y ocio de 22 docentes jóvenes de educación media superior (EMS) durante los primeros meses de la crisis sanitaria por COVID-19 en la Ciudad de México. La atención a este nivel educativo responde a su alta tasa de abandono escolar en el contexto mexicano, así como a los desafíos que enfrentan sus docentes, particularmente en lo que respecta al vínculo pedagógico, las condiciones laborales y su implicación en los procesos de desafiliación escolar (MEJOREDU, 2024).

Durante el ciclo escolar 2020-2021, momento en que se realizó el estudio inicial, el 33.3% de los jóvenes mexicanos entre 15 y 17 años se encontraban fuera de la escuela, lo que representó aproximadamente 1.9 millones (INEGI, 2021). Esta tendencia se mantuvo en el ciclo 2022-2023, cuando 37.5% de

los jóvenes en edad típica para este nivel continuaban excluidos del sistema escolar (INEGI, 2025). Consideramos que cualquier agenda de investigación sobre abandono escolar en EMS debe incluir la perspectiva docente y atender sus condiciones laborales actuales, para contribuir a una comprensión más amplia del fenómeno y de las dinámicas que se configuran entre actores escolares en este nivel educativo.

El material analizado en este artículo corresponde a un estudio de seguimiento realizado con ocho docentes de instituciones públicas, quienes participaron previamente en la investigación de 2020. En aquel momento se entrevistó a un total de 22 docentes jóvenes de bachillerato, tanto de instituciones públicas como privadas.

Las entrevistas de seguimiento recuperaron aspectos vinculados con las trayectorias laborales y profesionales de los participantes. Estas entrevistas se realizaron de forma remota, a través de la plataforma Zoom, entre abril y septiembre de 2024. Se contactó vía correo electrónico o WhatsApp a los 12 docentes de instituciones públicas que participaron en la fase inicial del estudio, obteniendo respuesta de ocho de ellos. En promedio, las entrevistas tuvieron una duración de 70 minutos.

La muestra original de 2020 fue construida mediante el método de selección teórica por “bola de nieve” (Ruiz, 1999), cuyo propósito es lograr una mejor comprensión del fenómeno a partir de informantes que representen la diversidad de perspectivas en torno al objeto de estudio (Bertaux, 1997). Los criterios de inclusión aplicados en 2020 fueron los siguientes: a) tener entre 21 y 32 años; b) residir en la Ciudad de México al inicio de la pandemia; c) trabajar en el nivel medio superior; d) tener al menos un grupo a cargo; y e) haber impartido clases de forma presencial antes de la emergencia sanitaria.

El universo de estudio correspondiente al seguimiento (véase Tabla 1) incluyó a cinco hombres y tres mujeres. Al momento de la entrevista, seis de ellos se desempeñaban como docentes en instituciones públicas y dos ya no impartían clases. La edad promedio de los participantes fue de 34 años.

Todas las entrevistas de seguimiento fueron analizadas mediante un enfoque de análisis temático (Braun; Clarke, 2006). El análisis incluyó categorías predefinidas por el equipo investigador, tales como prácticas

docentes actuales, uso de inteligencia artificial generativa y condiciones laborales, así como categorías emergentes derivadas del trabajo interpretativo con las entrevistas. La codificación combinó procedimientos cerrados (enfoque etic) y abiertos (enfoque emic), los cuales fueron posteriormente depurados para mantener una alineación coherente con los objetivos de investigación.

Tabla 1. Universo de estudio

Número de entrevista	Informantes	Edad	Sexo	Tipo de sostenimiento	Antigüedad docente (años)	Materia(s) que imparte
1	Adolfo	34	H	Público	13	Orientación Educativa; Fenómenos sociales, políticos y económicos
2	Ángel	34	H	Público/ Privado	9	Ciencias Sociales; Comunicación
3	Bogar	34	H	Público	5	Sociología
4	Francisco	35	H	N/A	5	Actualmente no imparte clases
5	Cynthia	33	M	Público	7	Orientación Vocacional; Historia de México I
6	Lisbeth	35	M	Público	6	Lectura, Expresión Oral y Escrita I y II
7	Natali	33	M	N/A	3	Actualmente no imparte clases
8	Raúl	33	H	Público/ Privado	6	Inglés

Fuente: Elaboración propia con base en las entrevistas semiestructuradas de seguimiento.

RESULTADOS

Trayectorias docentes: continuidad y precariedad laboral

Los hallazgos evidencian que la mayoría de los entrevistados ha dado continuidad a su carrera docente, aun cuando en 2020 muchos expresaban que la docencia sería un empleo temporal o de transición. Cuatro años después, seis de los ocho participantes de instituciones públicas continúan ejerciendo la docencia, casi todos en la misma institución lo que sugiere una permanencia inesperada dada la inestabilidad del sector. A diferencia de otros países donde se exige formación docente o certificaciones en didáctica para impartir clase, en México la puerta de entrada es más flexible. Es común que profesionales de diversas carreras ingresen a la docencia sin formación pedagógica, viendo en la enseñanza una alternativa laboral circunstancial. No obstante, una vez incorporados muchos docentes construyen una trayectoria indirecta hacia la profesionalización, centrando su carrera en la enseñanza y sumando cursos de formación pedagógica en su currículo. En palabras de un entrevistado: *“Yo entré a dar clases casi por curiosidad, pensando que sería algo momentáneo, pero me fue atrapando. Hoy no me arrepiento: descubrir que enseñar me apasiona”* (Adolfo, 34 años).

Por otro lado, varios docentes refieren que su vocación se ha fortalecido tras la pandemia, a pesar de las dificultades. *“Tuve días en que pensé ‘ya no puedo, quizá debería buscar otra cosa’. Pero al final sigo amando ser profe... verlos aprender hace que todo valga la pena”* (Cynthia, 33 años). Este renovado compromiso personal actúa como contrapeso a las condiciones adversas, contribuyendo a la continuidad en la docencia incluso cuando las expectativas iniciales eran de transitoriedad. Sin embargo, la precarización laboral subyace como constante en estas trayectorias. Todos los entrevistados que continuaron con la docencia describen condiciones laborales difíciles, marcadas por bajos salarios, falta de estabilidad contractual y cargas de trabajo excesivas, atendiendo grupos numerosos, frecuentemente de 40 a 50 estudiantes por clase. Esta sobrecarga se agudizó durante la pandemia y no se ha aliviado completamente en la postpandemia.

Además, las contrataciones por horas para completar un sueldo digno predominan. Uno de los entrevistados reconoció haber vivido esta situación: *“En 2020 combinaba trabajo en la prepa pública, en una secundaria y también daba clases particulares de matemáticas, todo para ganar lo suficiente”* (Bogar, 34 años). Varios admiten que, en ausencia de plazas de tiempo completo, no les quedó más remedio que multiplicar jornadas.

Pero la situación en 2024 no cambió, persisten los salarios insuficientes y la falta de prestaciones, especialmente para quienes siguen bajo contratos eventuales. *“Sigo como docente por hora... no cuento con una plaza base fija y no sé cuándo podría conseguirla”* (Lisbeth, 35 años), comenta una profesora, subrayando la incertidumbre crónica de su situación laboral luego de seis años de antigüedad docente, como así lo destaca la mayoría de los entrevistados con incluso mayor antigüedad docente. Otro entrevistado con contrato también en escuela privada reconoce que, aunque ahora tiene ingresos estables, carece de derechos plenos: *“No tengo esquema de pensión del Estado que me dé seguridad, ni apoyo de algún sindicato; la escuela me da lo básico (IMSS, aguinaldo proporcional), pero nada más”* (Adolfo, 34 años).

Estos testimonios reflejan un patrón general en la EMS pública: la ausencia de un servicio profesional docente consolidado y de escalafones claros de promoción ha mantenido a los profesores jóvenes en la precariedad, incrementando su inseguridad laboral y, en última instancia, afectando la calidad educativa. La continuidad en la docencia coexiste, por tanto, con condiciones estructurales adversas, y no todos logran o desean mantenerse en este equilibrio precario.

Un caso emblemático es el de Francisco, uno de los participantes que abandonó la docencia. Tras cinco años como profesor de matemáticas en un bachillerato público (CETis) sin lograr obtener una plaza fija, Francisco optó por renunciar en 2022 y emplearse en la industria privada. *“Nunca obtuve la base; seguía con contratos semestrales y pagos a destiempo... Cuando regresamos a presencial, lo virtual no se fue, sólo se sumó a lo presencial. La chamba se duplicó sin reconocimiento ni prestaciones”* (Francisco, 35 años). Su testimonio ilustra cómo el retorno híbrido postpandemia intensificó la carga laboral: continuaba subiendo tareas en plataformas digitales y atendiendo

grupos presenciales de 50 alumnos, “doble trabajo con el mismo sueldo... ahí confirmé que el modelo estaba roto para los interinos”.

Ante esa sobrecarga y una oferta alterna con mejor salario y seguridad social completa, decidió dar el salto fuera del sistema educativo. La reacción de sus colegas mezcló comprensión y frustración: *“Varios me dijeron ‘te entendemos, aquí la base jamás llega’... en el fondo todos saben que la docencia por hora te cansa, te desespera: grupos de más de 50 alumnos, trámites infinitos y sueldos que no alcanzan”* (Francisco, 35 años). Desde su nueva perspectiva externa, Francisco afirma que los problemas estructurales para la docencia persisten: *“sigue el problema: más de la mitad del personal por horas, grupos de más de 50 estudiantes y salarios bajísimos... quizá volvería como hobby unas horas, porque disfruto enseñar, pero ya no me veo dependiendo de la docencia para mi sustento”*. Su caso pone de relieve la pérdida de talento docente que puede provocar la precarización: un docente joven y con vocación terminó migrando a otro sector ante la falta de condiciones dignas.

En contraste, otros entrevistados han logrado mejoras relativas en su situación laboral dentro de la docencia, frecuentemente gracias a cambios institucionales o movilización colectiva. Por ejemplo, un profesor de Colegio de Bachilleres relata que, tras una huelga en su plantel, consiguió la base (plaza) de las horas que tenía: *“Ahora sí todas mis horas de clase son base, ya no estoy con el pendiente de que me las quiten de un día para otro... tengo mucha más tranquilidad”* (Ángel, 34 años). Este logro le permitió mantener la misma carga (24 horas/semana) pero con estabilidad salarial. Sin embargo, también describe que el clima laboral sigue tenso y bajo “vigilancia” de las autoridades, aunque *“nos dejan respirar un poquito más que antes”*, sugiriendo que la negociación colectiva alivió algunas presiones sin cambiar de fondo la relación laboral precaria, e insiste que necesita incrementar su número de horas con una plaza (base fija) para obtener un mejor ingreso mensual.

Las trayectorias de estos jóvenes docentes oscilan entre la permanencia, gracias a una vocación reafirmada y pequeñas conquistas laborales, y la tentación de la fuga hacia sectores más estables, todo ello condicionado por un panorama estructural de precariedad que, cuatro años después de la pandemia, permanece prácticamente intacto. A pesar de todo, quienes continúan en la docencia han desarrollado estrategias de resistencia y

adaptación notables. La experiencia pandémica por traumática que fue, pareció renovar en varios su sentido de propósito profesional. *“Después de la pandemia, veo al docente como algo importante, a una persona que tiene que seguir aprendiendo todo el tiempo y en alguien en quien apoyarte ... entendi que ser profe es así. Ya no me asusta lo desconocido; si mañana cambian el currículo, o viene una revolución tecnológica con IA, sé que los docentes podemos reorganizarnos, aprender lo que haga falta y seguir adelante”* (Adolfo, 34 años). Esta reflexión sintetiza una actitud general entre los participantes: la convicción de que, a pesar de las dificultades laborales, la labor docente “es lo mío” y vale la pena luchar por ella, adaptándose a los cambios del contexto. En las secciones siguientes se profundiza precisamente en cómo estos docentes han ajustado sus prácticas pedagógicas tras la pandemia y cómo están enfrentando la más reciente novedad tecnológica en el ámbito educativo: la inteligencia artificial generativa.

Transformaciones en la práctica docente tras la pandemia

Los años posteriores al confinamiento han estado caracterizados por una profunda transformación de las prácticas pedagógicas docentes, resultado tanto por los aprendizajes forzados que impuso la enseñanza remota, como de las secuelas académicas, emocionales y sociales que la pandemia dejó en el profesorado y en el estudiantado. Las entrevistas revelan que muchas de las estrategias y herramientas digitales adoptadas durante la emergencia sanitaria permanecieron en el repertorio didáctico de los profesores al volver a la presencialidad. En 2020, los docentes jóvenes debieron improvisar entornos virtuales de enseñanza con diversas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC); esa curva abrupta de aprendizaje tecnológico dejó huellas en los entrevistados.

Ahora, en 2024, es común que estos maestros implementen una modalidad semi-híbrida en sus clases presenciales, aprovechando recursos digitales para complementar la enseñanza tradicional. *“La pandemia me obligó a acostumbrarme al Zoom, Classroom, etcétera, y mucho de eso llegó para quedarse... De regreso en presencial, uso un modelo híbrido: por ejemplo, me comunico con mis alumnos por Google Classroom; ahí comparto materiales, lecturas, videos. También sigo utilizando presentaciones interactivas*

y herramientas que aprendí en línea para ejercicios en clase, o para lluvias de ideas colaborativas” (Natali, 33 años).

Este testimonio ilustra cómo la integración de plataformas y aplicaciones educativas se ha incorporado en la práctica docente. Varios profesores mencionan que continúan entregando tareas, materiales o calificaciones mediante sistemas como Microsoft Teams, Google Classroom o Moodle, que fueron introducidos por necesidad en la pandemia y ahora agilizan ciertos procesos. Incluso en contextos escolares donde la directiva no exige formalmente el uso de herramientas digitales postpandemia, son los docentes quienes, motu proprio, mantienen el uso corriente de estas aplicaciones. *“La institución ni nos obliga ni nos entorpece... Diría que la lección de la pandemia sí caló: todos reconocen la importancia de la tecnología, pero llevarla a cabo aún es un esfuerzo personal más que algo totalmente soportado por la escuela”* (Bogar, 34 años). En otras palabras, la integración de las TIC se ha vuelto parte de la “nueva normalidad” pedagógica, aunque depende en gran medida de la iniciativa y competencias digitales de cada maestro, como afirma Bogar: *“porque hay quienes deciden mantenerse al margen de los avances tecnológicos y seguir dando clase como siempre lo han hecho”*.

No obstante, la brecha digital y las limitaciones estructurales continúan modulando la forma en que esas prácticas se despliegan en la escuela. Los docentes de instituciones públicas coinciden en que no hubo un salto sustancial en la infraestructura tecnológica de sus planteles tras la pandemia. Si bien algunas escuelas aprovecharon programas gubernamentales para mejorar parcialmente el equipamiento (por ejemplo, renovar un aula de cómputo o extender una red Wifi básica), estos avances han sido desiguales e insuficientes. *“A nivel institucional no hubo un gran cambio: el plantel tiene conexión a internet, sí, pero limitada; no cubre todos los salones con Wifi. Tenemos un par de aulas de cómputo que renovaron algunos equipos, pero los salones siguen sin computadora ni proyector porque, a decir de las autoridades, se los roban... y, si queremos el proyector hay que pedirlo con anticipación, firmar y dejar credencial o, de plano, comprarnos uno”*. (Bogar, 34 años).

Esta descripción refleja la persistencia de condiciones de precariedad tecnológica en la educación pública; además de las carencias de muchos estudiantes. Al respecto, un docente de CONALEP señala: *“Muchos estudiantes*

siguen sin una computadora personal en casa... dependen del celular para todo. Aunque ahora la escuela ofrece internet, si en su casa no hay computadora, pues solo pueden aprovechar aquí" (Adolfo, 34 años). Esta carencia obliga a los profesores a hacer "malabares" en clase, e ingeniar maneras de suplir las deficiencias institucionales con su creatividad, tal como ocurrió durante el periodo remoto. En síntesis, aunque hay más recursos digitales disponibles que antes de 2020, el aprovechamiento real en el día a día no cambió de forma radical: la tecnología permanece como un complemento valioso, pero la base de la enseñanza volvió a ser predominantemente presencial y análoga, sobre todo en contextos de mayor escasez.

La regularización ha recaído mayormente en la iniciativa individual de los docentes, ante la ausencia de programas institucionales efectivos. Insisten los entrevistados que este desafío por lograr que todos alcancen los aprendizajes esperados persiste varios ciclos después. Para este propósito algunos maestros han incorporado tácticas como grupos de tutoría más personalizadas, tareas enfocadas en competencias básicas y evaluación formativa constante para identificar lagunas. La motivación estudiantil ha sido otra preocupación central: tras la experiencia de la pandemia en 2020-21, muchos jóvenes volvieron desanimados o con la percepción de *"no estar aprendiendo nada"* y contemplaron dejar la escuela.

Frente a esto, los docentes han asumido un papel más activo en el acompañamiento emocional y la orientación. *"Después de algo como el COVID, muchos jóvenes se preguntan '¿para qué estudio?'. ... Me ha tocado aprender a ser un poco psicólogo y consejero, no solo maestro. Dedico más tiempo a preguntarles a mis estudiantes si están bien, a ser más flexible si detecto que alguien está pasando por un mal momento"* (Raúl, 33 años). Todos los entrevistados coinciden en que la salud mental estudiantil se volvió prioritaria en la postpandemia, obligándolos a desarrollar nuevas habilidades socioemocionales en su práctica docente.

El propio bienestar del docente también ha demandado atención y ajustes. Tras periodos de *burnout* durante la enseñanza remota, algunos profesores implementaron estrategias de autocuidado al volver a la presencialidad. Por ejemplo, aprendieron a establecer *"límites con el trabajo"* para no estar disponibles 24/7 como algunos lo hicieron en la modalidad

a distancia, reservando las noches para descansar y evitando responder mensajes laborales fuera de horario. Varios mencionan que recuperar la interacción cara a cara con sus alumnos, aunque implica de nuevo jornadas extenuantes, les devolvió la satisfacción cotidiana de la docencia. *“Termino más cansado que cuando estaba en casa... pero ese cansancio se siente bonito porque es volver a hacer lo que me gusta en su ambiente normal”* (Ángel, 34 años). Este sentido de revaloración del aula física y del contacto humano es un elemento recurrente: después de la experiencia virtual, tanto docentes como estudiantes apreciaron *“lo que antes dábamos por hecho: estar juntos en un salón, discutir cara a cara [...] ahora valoramos más el contacto humano en clase... mis estudiantes y yo valoramos muchísimo la interacción directa después de regresar de pandemia, e incluso ahora muchos lo preferimos”* (Lisbeth, 35 años).

En suma, las prácticas docentes en la Ciudad de México tras la pandemia se han caracterizado por una combinando de recursos digitales con enseñanza tradicional y por una ampliación del rol del profesor hacia dimensiones de apoyo académico y emocional más profundas. Estos cambios han ocurrido principalmente de forma autónoma y colaborativa entre docentes de educación media, mediante ensayo y error e intercambio de experiencias, más que por directrices claras de las instituciones. De hecho, aunque las autoridades educativas han reconocido la necesidad de capitalizar la experiencia digital y fortalecer la formación continua docente (SEP, 2022), en la práctica muchos profesores sienten que *“no hubo un acompañamiento real; cada quien hizo lo que pudo con lo que tenía”* (Cynthia, 33 años).

Pese a las carencias, los docentes jóvenes de este estudio muestran una notable capacidad de adaptación. Luego de la crisis sanitaria acumulan nuevas competencias tecnopedagógicas, con mayor conciencia de las necesidades socioemocionales de sus estudiantes, y mantienen en común que el docente hoy debe ser más flexible, creativo y estar dispuesto a aprender cosas nuevas. Este bagaje resulta crucial para encarar retos presentes y futuros, entre ellos el más reciente desafío tecnológico que ha irrumpido en la educación: la inteligencia artificial generativa.

La irrupción de la inteligencia artificial en la docencia

La innovación tecnológica se ha hecho cada vez más presente en los últimos años: la aparición de modelos de inteligencia artificial (IA) generativa, como *ChatGPT*, y su uso por parte de estudiantes y profesores. Durante 2023, estas herramientas se popularizaron repentinamente, planteando tanto oportunidades como dilemas éticos y pedagógicos en el aula. Los docentes entrevistados afrontan esta novedad con posturas diversas, que oscilan desde la adopción entusiasta hasta la cautela e incluso cierta resistencia inicial, pero todos coinciden en que la IA generativa constituye un fenómeno inevitable al que la educación deberá adaptarse. Sus testimonios ofrecen un panorama cualitativo de cómo la IA está siendo incorporada (o evaluada) en la docencia en la EMS postpandemia.

Varios entrevistados se ubican entre los “usuarios tempranos” de estas tecnologías, explorando proactivamente cómo la IA puede apoyar su labor. Estos docentes han comenzado a utilizar herramientas como *ChatGPT* principalmente “*tras bambalinas*”, es decir, para agilizar tareas de planificación, obtener ideas o generar materiales, más que para interacción directa con estudiantes. “*Sí, he comenzado a explorar el uso de IA de forma modesta. He utilizado ChatGPT en algunas ocasiones como apoyo... por ejemplo, al preparar mis clases le he pedido sugerencias de dinámicas en clase sobre un tema específico. Me sirve a veces como un asesor para generar ideas frescas. También lo he usado para elaborar materiales, como diapositivas o exámenes, que luego reviso y adapto*” (Ángel, 34 años). De manera similar, otra profesora comenta: “*Empecé a usar ChatGPT por curiosidad y pronto lo incorporé como ayudante para preparar mis clases... le pido ideas para ejercicios, sugerencias de preguntas de análisis, o que me genere textos cortos de resumen. Me ha ahorrado mucho tiempo de preparación*” (Cynthia, 33 años).

Los docentes coinciden en que la IA no reemplaza su trabajo, sino que la ven como un apoyo muy útil para agilizar ciertas tareas mecánicas o resumir ideas para exponer en clase. En resumen, conciben a la IA como una herramienta complementaria bajo control del docente, útil para ahorrar tiempo, pero que difícilmente podría sustituirlos. Aunque sí destacan que, pese a que esta herramienta les ahorra tiempo que antes empleaban para diversas tareas, ahora ocupan ese tiempo para seguir trabajando: “*se supone*

que con la IA trabajaríamos menos, pero yo sólo veo que conforme la usamos más, nos dejan más trabajo a los profes más jóvenes porque ven que podemos hacer más...” (Raúl, 33 años).

Al enfrentar el uso de IA por parte de los estudiantes, la mayoría de los entrevistados ha optado por estrategias pedagógicas de integración crítica en lugar de la prohibición absoluta. Todos relatan haber detectado casos de alumnos que presentaban tareas *sospechosamente* bien redactadas, lo que les hizo pensar que sus estudiantes utilizan ChatGPT u otra IA. *“De repente empecé a recibir ensayos demasiado bien escritos de estudiantes que antes les costaba mucho trabajo escribir... varios estaban metiendo sus tareas a ChatGPT y copiando la respuesta sin revisarla”* (Ángel, 34 años). En vez de recurrir únicamente a sanciones, los docentes entrevistados decidieron hablar con sus estudiantes sobre el tema e incluso diseñar actividades para el uso responsable de estas herramientas. Por ejemplo, una profesora narró: *“En lugar de prohibirlo, decidí incorporarlo. Les dije: ‘Sé que estas herramientas existen. Vamos a aprender cómo usarlas correctamente’. Hicimos un ejercicio: les pedí que ellos mismos probaran una IA para buscar información sobre un tema, y luego evaluamos en clase la calidad de la respuesta, discutimos si tenía errores o sesgos... vieron que la IA puede apoyar pero que también tiene errores”* (Natali, 33 años).

Este tipo de experiencias guiadas han servido para demostrar las limitaciones de la IA y para enfatizar la importancia del pensamiento crítico y original. Los profesores han establecido reglas claras con sus grupos: usar la IA como apoyo está permitido solo si se revisa y se cita la fuente original y nunca para plagiar trabajos completos. *“Les dejo claro que, si la usan para evadir el esfuerzo, al final se engañan a sí mismos...”* (Ángel, 34 años). De esta manera, los docentes se han visto obligados a reformular sus estrategias de evaluación frente al uso inadecuado de la IA, privilegiando productos en los que el estudiantado deba evidenciar comprensión y originalidad, tales como presentaciones orales, discusiones en grupo o cuadros sinópticos elaborados manualmente.

Cabe destacar que ninguno de los docentes entrevistados adoptó una postura de negación total a la tecnología; incluso quienes expresaron reservas están haciendo un esfuerzo consciente por informarse y mantenerse al día.

La profesora que se declaró menos involucrada con la IA, por ejemplo, reconoció sentir inicialmente “desconocimiento” y falta de capacitación, pero no descartó comenzar a usar estas herramientas de manera regular en un futuro cercano: *“Personalmente no he utilizado herramientas como ChatGPT de forma regular en clase... Siento que me falta saber cómo usarlas bien. Nadie nos ha enseñado formalmente... tengo la inquietud, pero siento que no las necesito definitivamente para hacer mi trabajo”* (Lisbeth, 35 años). No obstante, admite que siente la presión creciente en el entorno educativo de “subirse al tren de la IA” y no quedarse atrás.

Los relatos de los docentes dejan ver que no existe aún una política clara a nivel institucional sobre el uso de IA en las aulas de EMS, por lo que cada quien ha tenido que definir sus propias reglas. *“Hasta ahora no hay lineamientos oficiales. Ni la SEP ni la escuela han emitido reglas claras sobre la IA... queda al criterio de cada maestro. Algunos colegas de plano prohíben su uso y amenazan con reprobar trabajos hechos con IA; otros somos menos tajantes”* (Adolfo, 34 años). Esta ausencia de directrices oficiales contrasta con la rapidez con que la IA se ha difundido entre el estudiantado. No obstante, las autoridades y los profesores reconocen a nivel discursivo la necesidad de integrar la IA al sistema educativo. Sin embargo, estos esfuerzos están en etapas iniciales y no han permeado todavía a la vida escolar cotidiana, según refieren los docentes.

La situación recuerda a la vivida con la integración de las TIC durante la pandemia: las escuelas privadas y algunos docentes pioneros van un paso adelante, mientras que el sistema público en conjunto reacciona más lento, arriesgando una nueva modalidad de brecha educativa. Organismos internacionales como la UNESCO subrayan la importancia de formar a docentes y estudiantes en el uso responsable de la IA, promoviendo que la tecnología sea un complemento y no un sustituto de la labor educativa. Entre sus recomendaciones se incluye incorporar capacitación sobre IA en los programas de desarrollo profesional docente y establecer lineamientos éticos claros para su uso en la enseñanza (UNESCO, 2023b). En concordancia, nuestros entrevistados abogan por más orientación: *“Me gustaría eventualmente tomar algún curso sobre el uso de IA en educación, porque sé que es el futuro,*

o más bien el presente ya... Sé que pronto formará parte de nuestro quehacer docente, así que hay que estar preparados” (Cynthia, 33 años).

La irrupción de la IA generativa ha abierto un nuevo frente en la transformación de las prácticas docentes postpandemia. Los profesores jóvenes de EMS en Ciudad de México están navegando en terreno desconocido, pero aprovechan los aprendizajes recientes y demuestran adaptación al cambio tecnológico. Algunos se han convertido en entusiastas e intermediarios de la IA en el aula, enseñando a sus estudiantes su uso; otros avanzan con precaución, conscientes de sus propias brechas de formación. En todos los casos, subyace la determinación de utilizarla como apoyo para su labor docente, pero no para suplirlos.

Como ya lo experimentaron en la experiencia del COVID-19, la innovación tecnológica –por disruptiva que sea– puede traducirse en mejoras educativas si se inserta crítica y responsablemente. La emergencia de la IA generativa, al igual que la pandemia, está poniendo a prueba la capacidad de adaptación del magisterio; hasta ahora, los docentes jóvenes parecen responder con mayor creatividad, aprendizaje continuo y un renovado compromiso con su profesión, confirmando así su posición central en el proceso de enseñanza.

DISCUSIÓN

Los hallazgos del estudio evidencian que la precariedad laboral sigue siendo un rasgo dominante en la situación de los docentes de educación media superior en la Ciudad de México tras la pandemia. Una proporción muy alta de profesores trabaja bajo esquemas temporales o por horas, sin contratos estables ni seguridad laboral. Este fenómeno no es aislado, sino reflejo de tendencias estructurales más amplias. Por ejemplo, datos nacionales previos a la pandemia ya señalaban que 58.2% de los docentes de nivel medio superior en México estaban contratados por asignación de horas, y solo alrededor del 19% contaba con plaza de tiempo completo, evidenciando la inestabilidad generalizada del empleo docente.

Asimismo, este reporte destacó que más de un tercio de los profesores de bachillerato tenían menos de 5 años de antigüedad, indicando la continua

entrada y salida de docentes jóvenes sin una trayectoria consolidada (MEJOREDU, 2022). Estos porcentajes reflejan la escasa consolidación de trayectorias profesionales estables para los docentes noveles, quienes a menudo encadenan contratos temporales o laboran en múltiples instituciones para poder sostenerse.

Este panorama de precarización no es exclusivo de México, sino que se manifiesta en diversos grados en otros contextos. En la Unión Europea, por ejemplo, se estima que 16% del personal docente trabaja con contratos de un año o menos, cifra que en países como España, Italia, Austria o Rumanía supera el 20% (UNESCO, 2025). Incluso en España, más del 20% del profesorado tiene contratos temporales, con mayor incidencia entre los menores de 30 años en comparación con sus colegas mayores de 50. Es decir, los docentes jóvenes enfrentan contratos más precarios, un patrón común a distintas regiones. La consecuencia de esta inestabilidad es grave: desmotivación, agotamiento y abandono de la profesión. Globalmente, la tasa de abandono docente prácticamente se duplicó en la última década (de 4.6% anual en 2015 a más de 9% en 2022), con los profesores jóvenes desertando en mayor proporción (UNESCO, 2025). Estos datos internacionales resuenan con las experiencias recogidas en México: la falta de oportunidades de carrera y las condiciones laborales precarias minan la motivación y empujan a muchos docentes a replantearse su permanencia en el sistema educativo.

Detrás de la precarización docente subyacen factores estructurales profundamente arraigados. Diversos autores han vinculado la expansión de políticas educativas de corte neoliberal con la flexibilización laboral del magisterio. Bajo el discurso de la “calidad educativa”, se han introducido evaluaciones, contratación eventual y esquemas por hora que, en la práctica, debilitan la estabilidad del empleo docente (Anaya Torres, 2019). En América Latina, las reformas orientadas al mercado laboral han fomentado la desregulación de contratos y la subcontratación, proliferando esquemas flexibles de trabajo que deterioran la seguridad laboral y las condiciones salariales del profesorado. La pandemia de COVID-19 no creó estos problemas, pero sí los exacerbó: estudios realizados durante el confinamiento describen cómo la imposición del trabajo remoto agudizó la precariedad preexistente,

añadiendo cargas y tensiones adicionales a docentes ya vulnerables (Medina-Gual *et al.*, 2021).

De hecho, las condiciones precarias antecedían a la pandemia, pero se maximizan durante el encierro y persisten en la postpandemia (Anaya Torres, 2019), con profesores que tuvieron que multiplicar sus esfuerzos (y a veces sus empleos) para adaptarse a la educación en línea sin un apoyo institucional suficiente. Este contexto sugiere que la precariedad laboral docente es un fenómeno estructural, vinculado a modelos de gestión educativa que valoran la flexibilidad y la “eficiencia” a costa de la seguridad laboral. La discusión de los resultados invita a reflexionar críticamente sobre la responsabilidad del Estado y las instituciones educativas en perpetuar (o revertir) estas dinámicas. Sin una intervención decidida en políticas de contratación y desarrollo profesional, las trayectorias de los docentes jóvenes seguirán marcadas por la incertidumbre, con implicaciones negativas para la calidad educativa y la continuidad del servicio docente.

Otro eje central de los hallazgos empíricos es la profunda transformación que sufrieron las prácticas pedagógicas durante y después de la pandemia, en medio de condiciones de marcada desigualdad digital. El cierre de escuelas y la migración apresurada hacia modalidades remotas obligaron a los docentes a adaptar sus métodos de enseñanza de forma inédita. Los docentes entrevistados mostraron flexibilidad al combinar recursos digitales con estrategias tradicionales, intentando trasladar las clases presenciales a entornos virtuales con las herramientas disponibles. Esta adaptación improvisada implicó desde aprender a usar plataformas de videoconferencia, hasta replantear dinámicas de clase, evaluaciones y formas de comunicación con el estudiantado. Muchos profesores incorporaron tecnologías educativas básicas (como presentaciones multimedia, videos, foros en línea) y exploraron nuevas metodologías para mantener la interacción y el interés de los estudiantes a distancia. En este sentido, la pandemia actuó como catalizador de innovación forzada: incluso docentes que antes se resistían al uso de TIC en el aula tuvieron que desarrollar competencias digitales pedagógicas en tiempo récord.

Sin embargo, la capacidad de transformación pedagógica estuvo delimitada por brechas digitales preexistentes y persistentes. No todos los

docentes pudieron adaptarse en igualdad de condiciones, dado que solo aproximadamente la mitad de los docentes de EMS en México contaba con una conectividad a Internet adecuada en casa, lo cual limitó seriamente su uso de recursos digitales para la enseñanza (Medina-Gual *et.al.*, 2021). Este dato refleja una realidad preocupante: muchos profesores carecían de acceso a banda ancha estable, dispositivos actualizados o espacios apropiados para dar clases en línea. Del lado del estudiantado, las carencias fueron incluso mayores, con miles de jóvenes sin equipo o conexión en sus hogares, especialmente en zonas rurales o de bajos ingresos.

La brecha digital amplificó las desigualdades educativas durante la contingencia: aquellos con mayores recursos tecnológicos continuaron con relativa normalidad académica, mientras que los sectores más vulnerables enfrentaron enormes obstáculos para participar en la educación a distancia. Antes de la pandemia, las escuelas públicas mexicanas ya mostraban rezagos en infraestructura tecnológica. Este déficit histórico derivó en que, año y medio después del inicio del confinamiento, numerosas escuelas y comunidades educativas todavía no lograran el “salto tecnológico”, debido a la falta de capacitación digital de docentes y alumnos y a la insuficiente infraestructura escolar. En otras palabras, la modalidad virtual expuso y amplificó una desigualdad latente: el sistema educativo presencial, con todas sus carencias, funcionaba como un dique de contención que atenuaba la brecha digital; al retirarse la presencialidad, quedó al descubierto la notable disparidad en el acceso y dominio de las TIC.

La literatura internacional coincide en que la pandemia ensanchó las brechas educativas a nivel global, afectando más gravemente a quienes ya estaban en desventaja. Investigaciones en países asiáticos, por ejemplo, documentan que durante la educación en línea de emergencia surgieron graves brechas en el acceso a dispositivos y conectividad, limitando el aprendizaje de millones de estudiantes en regiones de China, India o el Sudeste Asiático (Yan-li *et al.*, 2022) this study aims to examine the online learning readiness and satisfaction among the university students from four Asian countries during COVID-19 pandemic. The domains of the examinations included student learning preference, self- direction, self-efficacy, and hardware-soft skill support. Methodology: This survey research employed a quantitative approach

to gather data. The sample respondents were 1,195 university students from Thailand, Malaysia, Indonesia, and China, selected using a simple random sampling method. Online questionnaires were distributed to the respondents, comprising 37 items including demographic profiles, satisfaction, and online learning readiness assessment. The survey responses were analyzed descriptively and inferentially using the Statistical Package for Social Sciences - SPSS. La UNESCO señaló que cuando la tecnología digital se convirtió en el principal medio educativo durante el COVID-19, el rendimiento académico y el desarrollo socioemocional de los alumnos sufrieron significativamente (UNESCO, 2023a). En América Latina, varios estudios de caso (Argentina, Chile y, Perú) han resaltado cómo la falta de capacitación docente en entornos virtuales y la sobrecarga laboral derivada de la enseñanza remota impactaron negativamente la calidad de la educación (Huepe *et al.*, 2022). Pese a ello, también emergieron aprendizajes valiosos: la crisis demostró la importancia de integrar enfoques pedagógicos más flexibles y centrados en el estudiante, el potencial de los recursos digitales abiertos, y la necesidad de fortalecer las competencias digitales docentes.

Los resultados del estudio sugieren que los docentes de nivel medio superior de instituciones públicas perciben con mezcla de inquietud y curiosidad la creciente presencia de estas tecnologías en su campo. Este sentir está respaldado por las primeras indagaciones académicas al respecto: la IA tiene el potencial de reconfigurar las prácticas educativas, automatizando ciertas tareas, pero también redefiniendo el papel del profesor (Chiappe *et al.*, 2025) especialmente a través del uso de chatbots y modelos de lenguaje generativo. Este artículo realiza una revisión de la literatura, aplicando las directrices PRISMA a 155 artículos revisados por pares, para examinar las ventajas, limitaciones y aplicaciones pedagógicas de la IA en comparación con la enseñanza humana. Se identificaron tres principales escenarios de impacto en las prácticas educativas: a. La literatura reciente identifica tres escenarios principales de impacto de la IA en la enseñanza: (a) la pérdida o delegación de aspectos tradicionales del quehacer docente, como la transmisión expositiva de información o la corrección rutinaria de ejercicios, que pueden ser asumidos por *chatbots* y sistemas automatizados; (b) la transformación de los roles docentes, por ejemplo en cuanto al control de los contenidos educativos, la mediación del conocimiento y la gestión del contrato didáctico con el estudiante, ámbitos donde la IA podría intervenir; y

(c) la emergencia de nuevos enfoques pedagógicos habilitados por la IA, entre ellos la personalización masiva del aprendizaje, tutorías inteligentes y métodos de evaluación innovadores. En teoría, la IA generativa promete aliviar a los profesores de ciertas cargas administrativas o repetitivas y ofrecer herramientas poderosas de apoyo educativo. De hecho, ya se exploran usos positivos como la generación rápida de materiales didácticos, retroalimentación automatizada en tiempo real, o adaptaciones de contenido según las necesidades de cada alumno.

No obstante, un análisis crítico exige reconocer los retos y riesgos que acompañan a estas promesas tecnológicas. Diversos organismos alertan que la IA podría socavar la autoridad y el estatus de los docentes si su adopción ocurre sin marcos claros (UNESCO, 2023a). La UNESCO advierte que, en un escenario no regulado, podría fortalecerse un discurso de automatización extrema de la educación –“escuelas sin docentes, educación sin escuelas”– que minusvalora la dimensión humana del proceso educativo; y que además incrementa la carga laboral del docente bajo la promesa de mayor productividad del trabajador de la educación.

Un *chatbot* por sí solo no puede reemplazar competencias humanas esenciales del maestro, como la empatía, el juicio pedagógico contextual, la motivación y el acompañamiento emocional al estudiante. Por ello, la integración de la IA en la educación debe ser gradual, ética y centrada en lo pedagógico, asegurando que estas herramientas se conviertan en aliadas del docente y no en sustitutos. En la práctica, esto implica capacitar a los profesores para usar la IA generativa de manera informada: por ejemplo, saber cómo apoyarse en ella para preparar clases o evaluar, pero también entender sus limitaciones, sesgos y riesgos (Chiappe et al., 2025). Lamentablemente, hoy la respuesta institucional ha sido lenta y fragmentada.

CONCLUSIONES

Las experiencias de docentes de EMS pública en la Ciudad de México tras la pandemia muestran que la precariedad laboral y la brecha digital son problemáticas estructurales, interdependientes y con efectos directos en la calidad del trabajo docente y en las oportunidades de aprendizaje.

Estas condiciones reflejan el resultado acumulado de políticas educativas fragmentadas, reformas sexenales discontinuas y la ausencia de un proyecto de Estado con visión de largo plazo. En el plano laboral, una parte importante del profesorado sigue contratada bajo esquemas temporales y de pago por horas, obligada a trabajar en varios planteles para garantizar ingresos mínimos. Este fenómeno, descrito como el de los “profesores taxi” (Moreno, 2009), genera precariedad económica, inseguridad laboral, desgaste emocional y limita la planificación pedagógica. A ello se suman la sobrecarga de reformas constantes, la burocratización y la inestabilidad administrativa, que restringen la autonomía docente y los tiempos de preparación (Campos, 2025).

La brecha digital, evidenciada durante la educación remota, se traduce en desigual preparación del profesorado, carencias tecnológicas y baja conectividad en escuelas públicas. Aunque las TIC forman parte de la “nueva normalidad pedagógica”, su uso depende de la iniciativa individual, ampliando las diferencias entre subsistemas. Con la irrupción de la inteligencia artificial generativa, esta brecha se reactualiza: mientras algunos planteles privados avanzan en su incorporación, el sector público carece de lineamientos y formación adecuados.

La combinación de precariedad y desigualdad digital afecta la identidad profesional del magisterio, reforzando prejuicios históricos de bajo prestigio social y académico, desmotivación y abandono de la profesión (Campos, 2025). Superar este panorama exige reconfigurar las políticas públicas: ofrecer condiciones laborales estables, esquemas de carrera docente que eviten el multiempleo, simplificar exigencias burocráticas, garantizar tiempos de planificación adecuados, invertir en infraestructura y conectividad, y promover formación continua crítica, en especial sobre alfabetización digital e inteligencia artificial, destacando sus potencialidades, riesgos y responsabilidad ética en su uso.

Asimismo, es indispensable incluir un profesorado mejor remunerado, con mayor estabilidad laboral y mejor equilibrio en sus asignaciones y funciones para la toma de decisiones; crear programas de apoyo socioemocional y fomentar la innovación pedagógica. En definitiva, la docencia no puede seguir operando bajo un modelo que normaliza la precarización a manera de resignación profesional y en donde se amplía la desigualdad

digital. Democratizar el acceso tecnológico y dignificar el trabajo docente, especialmente en instituciones públicas, son condiciones indispensables del derecho a la educación. Sólo políticas integrales y sostenidas, concebidas como proyecto de Estado, con un financiamiento adecuado y sostenido, permitirán construir una educación con justicia social, equidad y ciudadanía crítica.

ENTRE LA PRECARIEDAD LABORAL Y LA BRECHA DIGITAL: EXPERIENCIAS DE DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN LA CIUDAD DE MÉXICO TRAS LA PANDEMIA

Resumen: El presente trabajo analiza las condiciones laborales de docentes de educación media superior en escuelas públicas de la Ciudad de México, cuatro años después del periodo de enseñanza remota impuesto por la pandemia de COVID-19. El estudio se centra en los desafíos enfrentados por los docentes durante el regreso a la educación presencial, a partir de un estudio de caso de seguimiento con ocho participantes, utilizando entrevistas semiestructuradas. Los hallazgos revelan que la experiencia del aprendizaje remoto transformó las prácticas docentes, y muchas de ellas prevalecieron en la educación presencial. Los docentes reportan condiciones laborales precarias, caracterizadas por bajos salarios, largas jornadas laborales y escasas oportunidades de desarrollo profesional. Si bien la pandemia aceleró el uso de herramientas digitales, la precariedad tecnológica y estructural en las instituciones educativas continuó presente tras el retorno a las aulas. La falta de un plan de carrera docente y promoción laboral para buena parte de profesores en activo han incrementado la inseguridad laboral y profundizado las desigualdades educativas. El objetivo del artículo es visibilizar cómo el contexto pospandémico y la reciente presencia de la Inteligencia Artificial generativa en la educación exacerbó problemáticas estructurales preexistentes en la docencia y destacar la necesidad de democratizar el acceso digital como condición indispensable para la equidad educativa. Se propone la formulación de políticas públicas que garanticen infraestructura tecnológica, formación continua y condiciones laborales dignas para los docentes de nivel medio superior.

Palabras clave: Educación media superior; condiciones laborales docentes; brecha digital; pospandemia COVID19; desigualdad educativa.

ENTRE A PRECARIZAÇÃO LABORAL E A EXCLUSÃO DIGITAL: EXPERIÊNCIAS DE DOCENTES DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO NA CIDADE DO MÉXICO APÓS A PANDEMIA

Resumo: O presente trabalho analisa as condições de trabalho de docentes do ensino médio em escolas públicas da Cidade do México, quatro anos após o período de ensino remoto imposto pela pandemia de COVID-19. O estudo se concentra nos desafios enfrentados pelos professores durante o retorno ao ensino presencial, a partir de um estudo de caso de acompanhamento com oito participantes, utilizando entrevistas semiestructuradas. Os resultados revelam que a experiência do ensino remoto transformou as práticas docentes, e muitas delas permaneceram no ensino presencial. Os professores relatam condições de trabalho precárias, caracterizadas por baixos salários, longas jornadas e escassas oportunidades de desenvolvimento profissional. Embora a pandemia tenha acelerado o uso de ferramentas digitais, a precariedade tecnológica e estrutural nas instituições educacionais permaneceu após o retorno às aulas. A ausência de um plano de carreira e de promoção profissional para boa parte dos professores em atividade aumentou a insegurança no trabalho e aprofundou as desigualdades educacionais. O objetivo do artigo é tornar visível como o contexto pós-pandêmico e a recente presença da Inteligência Artificial generativa na educação exacerbou problemáticas estruturais preexistentes na docência e destacar a necessidade de democratizar o acesso digital como condição

indispensável para a equidade educacional. Por fim, propõe-se a formulação de políticas públicas que garantam infraestrutura tecnológica, formação contínua e condições de trabalho dignas para os docentes.

Palavras-chave: Ensino médio; condições de trabalho docentes; exclusão digital; pós-pandemia de COVID19; desigualdade educacional.

BETWEEN LABOR PRECARIETY AND THE DIGITAL DIVIDE: EXPERIENCES OF UPPER-SECONDARY PUBLIC-SCHOOL TEACHERS IN MEXICO CITY AFTER THE PANDEMIC

Abstract: This paper analyses the working conditions of upper secondary education teachers in public schools in Mexico City, four years after the period of remote teaching imposed by the COVID-19 pandemic. The study focuses on the challenges faced by teachers during the return to face-to-face education, based on a follow-up case study with eight participants, using semi-structured interviews. The findings reveal that the experience of remote learning transformed teaching practices, many of which persisted in face-to-face education. Teachers report precarious working conditions, characterised by low salaries, long working hours, and limited opportunities for professional development. Although the pandemic accelerated the use of digital tools, technological and structural precariousness in educational institutions remained after the return to classrooms. The absence of a career pathway and professional promotion for a significant proportion of in-service teachers has increased job insecurity and deepened educational inequalities. The aim of the article is to highlight how the post-pandemic context and the recent emergence of generative Artificial Intelligence in education have exacerbated pre-existing structural problems in teaching, and to emphasise the need to democratise digital access as an essential condition for educational equity. The paper proposes the formulation of public policies that ensure technological infrastructure, continuous training, and decent working conditions for teachers.

Keywords: Upper secondary education; teachers' working conditions; digital divide; post-COVID-19 pandemic; educational inequality.

SOBRE OS AUTORES

Luis Antonio Mata Zúñiga

Atua na Universidade Iberoamericana e no Sistema Nacional de Pesquisadores. Doutor em Ciências Políticas e Sociais, mestre em Estudos Políticos e Sociais, UNAM. Licenciado em Ciências da Comunicação. Realizou duas estâncias pós-doutorais no Instituto de Investigações Sociais da UNAM, estudando jovens universitários, aspirações e desigualdades educacionais. Desde 2019, é coordenador do grupo de trabalho internacional: Transições para a Vida Adulta: Família, Escola e Trabalho, UNAM. É docente na UNAM, no PPG em Ciências Políticas e Sociais, no Mestrado em Docência no Ensino Médio e na graduação; também participou como professor e tutor no Mestrado em Política e Gestão do Desenvolvimento Social da FLACSO-México. Suas linhas de pesquisa são: Educação, trabalho e pobreza; jovens-estudantes e ensino médio; aspirações educacionais e laborais de estudantes universitários. E-mail: luis.mata@ibero.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6065-2479>.

Rafael García Campos

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP, 2025), na área de História, Política e Sociedade, com ênfase nas linhas de pesquisa em Teoria Crítica da Sociedade e Pedagogia Crítica, investigando os modos como a educação pode resistir aos mecanismos de reprodução social e contribuir para a formação crítica, a justiça social e a emancipação humana. Realizou mobilidade acadêmica internacional no Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), da Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), entre 2023 e 2024, e no Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE), da Universidad Iberoamericana, Cidade do México, entre 2024 e 2025. É Mestre em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual Paulista (UNESP, 2017), na área de Saúde Pública, com linha de pesquisa em Saúde Mental. Especialista em Gestão de Negócios pela Faculdade de Tecnologia (FATEC, 2013). Possui curso

de extensão em História das Ideias Pedagógicas no Brasil (2024). Graduado em Pedagogia pelo Claretiano - Centro Universitário (2022) e em Administração pela Instituição Toledo de Ensino (ITE, 2009). É pesquisador do “Grupo de Pesquisa sobre Transições para a Vida Adulta: Família, Escola, Trabalho”, vinculado ao Seminário de Pesquisa sobre Juventude da Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), e do “Grupo de Pesquisa sobre Teoria Crítica, Educação e Cultura”, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: rafael.gcampos@outlook.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5836-0645>.

Referencias

ANAYA TORRES, Edgar Daniel. Calidad educativa como precarización laboral: análisis de América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, v. 49, n. 2, p. 9–34, 5 jul. 2019. Disponível em: <https://rlee.iberro.mx/index.php/rlee/article/view/15>.

BERTAUX, Daniel. *Les récits de vie: perspective ethnosociologique*. [S.l.]: Nathan université, 1997.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2, 2006.

CAMPOS, Rafael Garcia. *Reformas educacionais e transformações no Ensino Médio: perspectivas críticas sobre políticas públicas e trabalho docente no Brasil e México*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2025.

CHIAPPE, Andres; SANMIGUEL, Carolina; SÁEZ DELGADO, Fabiola Mabel. IA generativa versus profesores: reflexiones desde una revisión de la literatura. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, n. 72, p. 119–137, 2025. Disponível em: https://sftpinstitu.us.es/revistas/PixelBit/72/6_107046-spa.pdf.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (DOF). *Acuerdo número 15/06/21 por el que se establecen los calendarios escolares para el ciclo lectivo 2021-2022, aplicables en toda la República para la educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica*. [S.l.: s.n.], 2021. Disponível em: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5627244&fecha=24/06/2021.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (DOF). *Acuerdo por el que se establecen medidas preventivas ante COVID-19 en el Sistema Educativo Nacional*. México: Secretaría de Educación Pública, 2020. Disponível em: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020.

HUEPE, Mariana; PALMA, Amalia; TRUCCO, Daniela. *Educación en tiempos de pandemia: una oportunidad para transformar los sistemas educativos en América Latina y el Caribe*. Políticas sociales, v. 1, 2022.

INEGI, Instituto Nacional de Estadística y Geografía. *Encuesta para la medición del impacto COVID-19 en educación (ECOVIED-ED)*. México: [s.n.], 2021. Disponível em: <https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovied/2020/>.

INEGI, Instituto Nacional de Estadística y Geografía. *Tasa neta de matriculación por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2023/2024*. Base de datos interactiva. [S.l.: s.n.], 2025. Disponível em: <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=e4f13406-0c21-4512-838f-cbffe76f751f>.

MATA ZÚÑIGA, Luis Antonio; ANGELES COLIN, Diego. Being a Young High School Teacher in Mexico City. Teachers’ Experiences in Times of Pandemic. *Journal of Applied Youth Studies*, v. 4, n. 5, p. 459–473, 30 nov. 2021. Disponível em: <https://link.springer.com/10.1007/s43151-021-00063-3>.

MATA ZÚÑIGA, Luis Antonio; ANGELES COLIN, Diego. Precariedad laboral juvenil en tiempos de pandemia: el caso de 22 docentes jóvenes mexicanos. In: MATA ZÚÑIGA, L. A. (Org.). *La actual condición juvenil precaria*. Experiencias y trayectorias educativas y laborales en jóvenes de México, Argentina y Costa Rica. Ciudad de México: Seminario de Investigación en Juventud, UNAM, 2024. p. 25–48.

MEDINA-GUAL, Luis et al. El impacto de la pandemia en la educación media superior mexicana: un análisis desde lo pedagógico, psicológico y tecnológico. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 86, n. 2, p. 125–146, 18 ago. 2021.

MEJOREDU. *El proceso de desafiliación escolar de adolescentes y jóvenes en la educación media superior*. Experiencias, subjetividades y desencuentros. Ciudad de México: [s.n.], 2024. Disponible em: <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/informe-de-resultados/el-proceso-de-desafiliacion-escolar-de-adolescentes-y-jovenes-en-la-educacion-media-superior>.

MEJOREDU. *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2020-2021*. México: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2022. Disponible em: <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales-2022.pdf>.

MORENO OLIVOS, Tiburcio. La enseñanza universitaria: una tarea compleja. *Revista de la Educación Superior*, v. XXXVIII, n. 151, 2009.

OCDE. *Education at a Glance 2024*. [S.l.]: OECD, 2024. Disponible em: https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024_c00cad36-en.html. (Education at a Glance).

RUIZ, José Ignacio. *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto, 1999.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). *Estrategia Nacional de Formación Continua*. [S.l.]: Secretaría de Educación Pública, 2022. Disponible em: https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/DOCTOSESTRATEGIA_N/s25XQ7yDqK-Estrategia Nacional de Formación Continua 2022.pdf.

UNESCO. *Informe mundial sobre el personal docente: afrontar la escasez de docentes y transformar la profesión*. [S.l.]: UNESCO, 2025. Disponible em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393262>.

UNESCO. *La IA generativa y el futuro de la educación*. [S.l.]: UNESCO, 2023a. Disponible em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385877_spa.

UNESCO. *Oportunidades y desafíos de la era de la inteligencia artificial para la educación superior*. Una introducción para los actores de la educación superior. [S.l.: s.n.], 2023b. Disponible em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386670_spa.

YAN-LI, Siaw et al. Online Learning Readiness and Satisfaction During Covid-19 Pandemic Among University Students in Four Asian Countries. *Journal of Nusantara Studies* (JONUS), v. 7, n. 2, p. 245–269, 30 jun. 2022. Disponible em: <https://journal.unisza.edu.my/jonus/index.php/jonus/article/view/714>.

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

TECNOLOGIA E EMPOBRECIMENTO DA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TECHNOLOGY AND THE IMPOVERISHMENT OF EXPERIENCE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

TECNOLOGÍA Y EMPOBRECIMIENTO DE LA EXPERIENCIA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

TECHNOLOGIE ET APPAUVRISSEMENT DE L'EXPÉRIENCE DANS L'ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE

Renata Provetti Weffort Almeida*

Odair Saas** 



Introdução

No âmbito das políticas educacionais e da legislação nacional referente ao uso das tecnologias digitais na Educação Infantil, observa-se, desde a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em 2009, um aumento importante no número de normativas e documentos orientadores. Tal movimento culmina na Resolução CNE/CEB nº 2, de 21 de março de 2025, que institui as Diretrizes Operacionais Nacionais sobre o uso de dispositivos digitais em espaços escolares, que versa sobre a normatização da educação digital e midiática nos currículos escolares. Trata-se de uma trajetória recente, mas marcada por um crescimento exponencial em termos de regulamentação e impacto na Educação Infantil.

Apesar da recente legislação, as tecnologias digitais para uso pedagógico começaram a ser aplicadas à educação escolar no final da década de 1950. Nesse contexto, Seymour Papert destacou-se como um dos principais representantes desse movimento. Após concluir seu doutorado na Universidade de Cambridge, em 1959, Papert transferiu-se para Genebra, onde trabalhou com

* Colégio Franciscano Pio XII.

** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Jean Piaget. Essa experiência foi fundamental para o desenvolvimento de sua perspectiva teórica, que, ao retornar ao Massachusetts Institute of Technology (MIT), orientou seus estudos sobre a inserção dos computadores na educação.

Inspirado pelo construtivismo piagetiano, Papert formulou a noção de construcionismo, que sustenta que o conhecimento é construído de forma mais eficaz quando as crianças estão ativamente envolvidas na criação de objetos significativos. No âmbito desse trabalho, Papert desenvolveu a linguagem Logo, inicialmente concebida para que as crianças controlassem os movimentos de uma “tartaruga” virtual. No final da década de 1970, a linguagem passou a ser utilizada também para a criação de desenhos e a execução de comandos direcionais, como movimentos à direita e à esquerda. Papert concebia os computadores não apenas como ferramentas de ensino, mas como meios de expressão que permitiriam às crianças criar, experimentar e construir suas próprias ideias, promovendo, assim, uma aprendizagem mais significativa (Resnick, 2020).

Partindo da experiência inicial de inserção dos computadores nas escolas, duas reflexões podem ser destacadas. Em primeiro lugar, os desdobramentos do uso das tecnologias digitais não se concretizaram exatamente como idealizado por Seymour Papert. O autor observou que as escolas passaram a utilizar os computadores predominantemente como ferramentas de acesso à informação, e não como instrumentos voltados à criação e à construção de ideias, como propunha o construcionismo. Em segundo lugar, embora a introdução dos computadores na educação tenha ocorrido a partir da década de 1950, a lógica de padronização presente na linguagem computacional já se manifestava em propostas de caráter analógico, desenvolvidas desde o início do século XX. Testes advindos da Psicologia aplicada à educação, como os propostos por Lourenço Filho, Édouard Claparède, B. F. Skinner e o método clínico de Jean Piaget, baseavam-se na análise sistemática das respostas das crianças a instrumentos padronizados, com o objetivo de investigar processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Essa lógica da padronização, muitas vezes apresentada como inovação, também pode ser observada na correspondência entre os objetivos de aprendizagem estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os exemplos sugeridos no documento. Além disso, o discurso contemporâneo

tende a associar inovação nas escolas ao uso das tecnologias digitais. Nota-se, portanto, que as diretrizes atuais articulam essas duas tendências: de um lado, mantêm a lógica de padronização já presente nos primórdios da computação escolar; de outro, a revestem com recursos digitais alinhados ao discurso da inovação. Sobre a última, se materializa no uso de aplicativos, jogos digitais e plataformas que se apresentam como soluções pedagógicas capazes de tornar a aprendizagem mais lúdica e atraente, por meio de cores, sons e personagens que não apenas despertam, mas também capturam a atenção das crianças.

A crítica recai justamente sobre essa captura da atenção das crianças, uma vez que os estímulos constantes e imediatos, criam, tendencialmente, um empobrecimento da experiência, por meio de atividades reduzidas a respostas binárias e informações fragmentadas, as quais opõem-se à reflexão, ao desenvolvimento da consciência e às elaborações vivas da memória, sem esquecer que também afetam negativamente, impedem ou limitam o direito ao brincar, ao ócio, ao faz de conta e à relação entre pares.

No texto “Experiência e pobreza”, Walter Benjamin apresenta a crítica aos impactos dos avanços da ciência e da técnica para fins de reprodução e massificação dos elementos da cultura, em detrimento da formação humana, ou nos termos do autor “Uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem” (Benjamin, 1987, p. 115). Esse movimento, segundo o autor, ocorre por meio de um processo de “galvanização”, metáfora indicativa de que a mudança com ares de progresso é apenas superficial, esvaziada da possibilidade de reflexão crítica e formativa. Nessa medida, pode-se aproximar a metáfora da galvanização ao movimento de apropriação escolar dos artefatos tecnológicos pela educação escolar revestida desse verniz de inovação, mantendo, entretanto, formas de padronização, de limitação da criatividade, da reflexão e da captura da atenção passiva das crianças.

O conteúdo que se segue está organizado em duas partes: Na primeira, apresenta-se uma análise dos documentos oficiais que orientam o trabalho com a tecnologia digital na Educação Infantil. Na segunda, discute-se os possíveis impactos dessas tecnologias sobre a experiência da criança.

Tecnologias digitais e Educação Infantil: diretrizes oficiais e seus desdobramentos pedagógicos

No decorrer das últimas décadas, as políticas educacionais brasileiras têm se estruturado com base em um discurso ideológico que enfatiza a eficiência e a formação de indivíduos adaptáveis às exigências do mercado de trabalho. Outrossim, a escola, por meio de diretrizes e orientações curriculares, adequa seus currículos a uma lógica de produtividade e competitividade, promovendo, indiretamente, o treino para a conformação, seja aos padrões escolares, seja à lógica da dominação imanente à sociedade administrada. Contudo, de acordo com Adorno (2006, p. 141), “a educação não se resume à modelagem das pessoas, nem na mera transmissão de conhecimento, mas à produção de uma consciência verdadeira”.

Há, portanto, um distanciamento entre a noção de uma formação humana crítica e a experiência escolar contemporânea que, tendencialmente, conforme será apresentado na sequência, é pautada pela lógica da repetição e da padronização, o que, para Adorno (2006), impede a possibilidade de uma experiência formativa, uma vez que há o predomínio da lógica de conformidade em detrimento de uma consciência crítica. Isso porque a educação carrega a ambiguidade de ter como objetivo, de um lado, a formação para a adaptação dos indivíduos, de outro, para a consciência. Como afirma o autor, “a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo” (Adorno, 2006, p. 143), referindo-se à adaptação à organização do mundo em que vivemos. Entretanto, é fundamental para o processo de emancipação que a educação supere o mero processo de adaptação e ofereça condições objetivas para a formação da consciência.

Nessa medida, a inclusão da computação como componente curricular obrigatório desde a Educação Infantil manifesta, tendencialmente, políticas públicas educacionais voltadas à formação de indivíduos “preparados” para o mundo digital. Entretanto, se considerarmos a especificidade dessa etapa, em que as interações e as brincadeiras constituem elementos centrais, conforme preconiza a própria BNCC, há uma evidente contradição porque o uso precoce e sistemático das tecnologias digitais pode desconsiderar a centralidade do

brincar, das relações entre as crianças e de sua aproximação aos elementos da cultura mediada por meio de diferentes linguagens. Sob essa perspectiva, pode-se considerar que as diretrizes oficiais que incluem as tecnologias digitais na Educação Infantil tendem a reforçar a pseudoformação ao priorizar uma experiência fragmentada e superficial, que pouco contribui para a autonomia intelectual e para a autonomia; “sob o domínio tecnológico, a lógica prevalente é a da operacionalidade e, nesse universo operacional, a linguagem assume seu caráter funcional, uma vez que é esvaziada de seu significado, culminando no seu empobrecimento” (Almeida, 2014, p. 106).

Conforme mencionado anteriormente, houve um crescimento significativo de publicações advindas das políticas públicas e da legislação brasileira voltadas ao uso de tecnologias digitais na educação básica. Para delimitar o objeto da discussão proposta, será analisado o conteúdo da BNCC Computação: Normas sobre Computação na Educação Básica, com ênfase na Educação Infantil.

A parte introdutória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referente à Computação na Educação Infantil apresenta as seguintes premissas:

- 1) desenvolver o reconhecimento e a identificação de padrões, construindo conjuntos de objetos com base em diferentes critérios, como quantidade, forma, tamanho, cor e comportamento. 2) vivenciar e identificar diferentes formas de interação mediadas por artefatos computacionais. 3) Criar e testar algoritmos por meio de brincadeiras com objetos do ambiente e com movimentos corporais, de maneira individual ou em grupo. 4) solucionar problemas por meio de sua decomposição em partes menores, identificando passos, etapas ou ciclos que se repetem e que podem ser generalizados ou reutilizados em outros contextos (Brasil, 2022, p. 1).

Esta citação evidencia um aparente esforço ao reconhecer a importância da ludicidade e da interação entre pares como elementos centrais, o que vai ao encontro da valorização de sua dimensão simbólica e relacional. Entretanto, ao organizar as propostas em torno de noções como “reconhecimento de padrões”, “algoritmos” e “decomposição de problemas”, o documento tende a privilegiar uma lógica racionalizante e instrumental, com ênfase à memorização e repetição. A esse respeito, José Leon Crochik (1998) pondera que

Evidentemente, o uso do computador no ensino permite uniformizar procedimentos pedagógicos e assim obter-se um maior controle sobre aquilo que é transmitido e a esses procedimentos se instalem, numa rede de ensino, a própria divisão de tarefas e a separação entre deliberação e execução são ampliadas. Tal como na fábrica, o processo de produção pode ser otimizado. Trata-se do processo de racionalização que fortalece a sua presença na escola (Crochik, 1998, p. 128).

Essa reflexão mostra-se ainda mais atual no contexto da crescente plataforma do ensino, em que os recursos digitais assumem o controle e acabam por reforçar a uniformização das práticas pedagógicas. No caso da Educação Infantil, tal movimento se traduz na oferta de jogos revestidos de ludicidade que limitam as experiências das crianças. Ao privilegiar a lógica do controle, em detrimento da interação, da imaginação e da ludicidade, o uso das tecnologias digitais, quando alinhado a essa lógica desconsidera as especificidades da infância.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil organiza o trabalho com as tecnologias digitais em três eixos principais: pensamento computacional, mundo digital e cultura digital. Cada um deles se subdivide em duas dimensões: a computação plugada, que envolve o contato direto com dispositivos digitais, como computadores, *tablets* e outros recursos tecnológicos, e a computação desplugada, que ocorre sem o uso de equipamentos eletrônicos.

Com o intuito de exemplificar a lógica de organização proposta, elaborou-se um quadro que sistematiza um objetivo, em suas versões plugada e desplugada, para cada um dos eixos definidos. Além disso, o quadro apresenta a subdivisão em atividades correspondentes a essas duas modalidades, complementada por exemplos extraídos do próprio documento oficial. A utilização desse recurso metodológico justifica-se por possibilitar a visualização sintética e comparativa das orientações da BNCC, favorecendo a análise crítica de suas proposições no contexto da Educação Infantil.

Quadro 1. Objetivos de aprendizagem e propostas nos eixos da BNCC para Educação Infantil

Eixo	Objetivo de aprendizagem	Proposta Plugada	Proposta Desplugada
Pensamento Computacional	(EI03CO01) Reconhecer padrão de repetição em sequência de sons, movimentos e desenhos.	Criar padrões de repetição em sequência com formas e cores diferentes: (i) por meio de editor de desenho; (ii) por meio de ferramenta online (Pattern Shapes: https://apps.mathlearningcenter.org/pattern-shapes/).	Perceber, por meio de tarefas de sua rotina, a repetição de movimentos: (i) comer um sanduíche (morder, mastigar, engolir); (ii) respirar (inspirar, expirar).
Mundo Digital	(EI03CO07) Reconhecer dispositivos eletrônicos (e não-eletrônicos), identificando quando estão ligados ou desligados (abertos ou fechados).	-	Propor atividades de visualização ou exploração de dispositivos eletrônicos (e.g. lanterna, calculadora, televisão, celular, rádio, tablets) de forma a: (i) possibilitar que as crianças possam ligar e desligar os aparelhos, (ii) reconhecer quando estão ligados ou desligados, e (iii) diferenciar dos dispositivos não-eletrônicos. 2) Participar de brincadeiras que demonstrem dois estados (ligado e desligado). Como brincadeiras de exemplo: (i) Seu Mestre Mandou; (ii) Pega-gelo / Pega-congelou; (iii) Estátua.

Eixo	Objetivo de aprendizagem	Proposta Plugada	Proposta Desplugada
Cultura Digital	(EI03CO10) Utilizar tecnologia digital de maneira segura, consciente e respeitosa.	Propor um caça ao tesouro (e.g. escape room) com desafios que retratam situações reais de uso de tecnologia, segurança e ética. É possível criar ambientes como esse gratuitamente pelo Google Forms, Escape Factory ou Genial.ly;	Propor um caça ao tesouro onde as pistas são situações reais de uso de tecnologia, segurança e ética. Para avançar para a próxima pista, as crianças devem demonstrar ou oralizar o que fariam em cada situação.

Fonte: elaborado com base nas informações contidas em Brasil, 2022.

Conforme as informações contidas no quadro, no eixo concernente ao Pensamento Computacional, observam-se a valorização de habilidades cognitivas relacionadas à identificação de padrões e sequências, tanto em situações mediadas por recursos digitais quanto em atividades da rotina cotidiana. Já no eixo do Mundo Digital, há somente propostas desplugadas; por sua vez, o eixo da Cultura Digital anuncia que prioriza questões de segurança, consciência e ética, propondo situações-problema que, pretensamente, favorecem a reflexão das crianças sobre o uso responsável das tecnologias, seja em ambientes virtuais mediados por plataformas digitais ou em atividades desplugadas que simulam situações reais.

Contudo, uma análise crítica permite identificar que, ao propor objetivos de caráter técnico, como a incorporação de padrões lógicos ou a exploração de dispositivos eletrônicos, o documento pode incentivar uma compreensão instrumental do uso das tecnologias na Educação Infantil. Esse enfoque tende a reduzir a centralidade da experiência lúdica, da imaginação e da interação social, que constituem fundamentos dessa etapa educativa. Além disso, ao estruturar os eixos de forma prescritiva e uniformizada, corre-se o risco de desconsiderar a diversidade dos contextos culturais e pedagógicos nos quais as crianças estão inseridas.

A título de conclusões preliminares, observa-se que a BNCC computação tende a privilegiar uma lógica instrumental da tecnologia, em detrimento

do que se considera central na Educação Infantil: as interações entre crianças, o brincar, a imaginação e o contato com elementos da cultura da infância. Nesse contexto, os esforços críticos concentram-se em refletir e evitar que a inclusão de tecnologias digitais comprometa essas experiências formativas, essenciais ao desenvolvimento integral da criança.

Educação infantil e tecnologias digitais: tem lugar na experiência da criança?

É nítido, nos últimos anos, que o movimento de inclusão das tecnologias digitais na educação, com a inclusão da computação na base nacional dos currículos, o uso massificado de plataformas e softwares educativos, e o discurso sobre a dita contribuição inegável da tecnologia para a educação, incorporada de forma irreversível na sociedade, expande-se também para a educação da criança pequena. Em decorrência de excessos desarrazoados dos usos da tecnologia digital no âmbito escolar, emergem distintos alertas quanto aos problemas relacionados ao uso abusivo das telas, como se elas fossem a solução para resolver os dilemas educacionais, em todos os níveis.

Por esse motivo, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 21 de março de 2025, que institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para o uso de dispositivos digitais em espaços escolares, normatiza e padroniza a educação digital e midiática nos currículos. Esse duplo movimento, incentivo à tecnologia de um lado e normatização de seu uso de outro, revela tensões significativas, sobretudo quando se considera que tais questões também envolvem interesses econômicos, como o lucro de empresas de tecnologia e fintechs.

Em relação à Educação Infantil, a normatização legal, contida na Resolução CNE/CEB (Brasil, 2025) apresenta um caráter de excepcionalidade, nos seguintes termos:

Art. 10. Na Educação Infantil, o uso de telas e dispositivos digitais pelos estudantes, de forma individual ou coletiva, para visualização ou interação, mesmo que para fins pedagógicos, **não** é recomendado como regra, devendo seu uso ser em **caráter absolutamente excepcional**, na forma desta Resolução. § 1º O profissional da escola poderá optar excepcionalmente por realizar atividades pedagógicas que podem exigir algum tipo de acesso a dis-

positivos digitais, planejando de maneira cuidadosa e intencional, **não** podendo as referidas atividades se estenderem por longo período em função das recomendações de limites de exposição a telas por crianças pequenas. § 2º O **uso excepcional** na Educação Infantil só poderá ocorrer por meio de dispositivos oferecidos pela escola, com acompanhamento e mediação do professor responsável, respeitando as restrições de idade (Grifos nossos).

Como é frequente observar, a legislação educacional brasileira recorre ao advérbio de negação “não”, que ressoa como um imperativo e ao adjetivo “excepcional” que, apesar da generalidade com que é acima aplicado, parece mais um aviso de “não use isso” ou “raramente faça aquilo”, enfim, ambas as expressões gramaticais contribuem para a pedagogia do “não”, bastante usual ao longo das etapas da educação brasileira, desde a Educação Infantil até a Educação Superior.

Considerando que os computadores e as demais tecnologias digitais são cada vez mais aplicados nas mais distintas esferas da vida social, incluindo as instituições escolares, voltadas à educação da criança de 0 a 5 anos, e que não se trata de ignorar ou simplesmente aderir irrefletidamente às tecnologias no ensino, seja em qualquer um de seus graus, cabe, então, indagar se elas podem exercer alguma função educativa e de que forma podem realizar tal função social?

De pronto, registre-se que consideramos insatisfatória a disposição legal negativa ou que trata como excepcionalidade o uso de telas, na Educação Infantil, por dois motivos principais: primeiro, porque são sobejamente conhecidas as burlas costumeiras que contornam as inúmeras proibições na educação escolar; segundo, porque as restrições formais, nos termos estabelecidos, não permitem responder à pergunta acerca da eventual função educativa que as telas podem proporcionar à criança, desde o momento que ela tenha acesso a elas.

A fim de explorar as premissas que orientam a argumentação precedente e extrair consequências pertinentes do que até aqui procuramos sustentar, discutiremos, nos limites do que cabe em um escrito abreviado, dois conceitos que permeiam a exposição precedente, a saber: experiência e “realidade virtual ou dual”, emitida pelos meios digitais.

Experiência, como conceito, é ambíguo porque se refere tanto ao coletivo, ao todo, como ao particular. Assim, é válido dizer, com base em nossas histórias de vida, que tivemos tais e quais experiências pessoais e únicas, bem como dizemos que vivemos, junto com outras pessoas, situações peculiares e, também, únicas. Em ambos os casos, é evidente que a descrição do que chamamos de experiência, pressupõe, de um lado, a memória, pessoal e intransferível, mediante a qual evocamos as lembranças, reminiscências e recordações do que foi vivido, tanto remota, quanto recentemente, e, de outro, pressupõe a reflexão, função psíquica superior, fundamentada na capacidade humana de imaginar, representar, simbolizar e reconhecer atividades pretéritas experimentadas, as quais por meio das recordações, descrevemos e caracterizamos eventos e situações passadas, recentes ou remotas, evocando-os em nossa consciência. De passagem, vale ressaltar que essa acepção de experiência se distingue também de vivência, conforme apontado por Benjamin (1989).

Em suma, essa definição geral permite concluir que a experiência deve ser aqui compreendida como um tipo específico das atividades humanas inteligentes, caracterizada pela reflexão que orienta uma ação deliberada e inteligente, a qual denominamos de consciência ou ação consciente. Claro está que muitas das atividades humanas apesar de serem inteligentes, são imediatas, reflexas, tal como ocorre quando o indivíduo cerra os olhos para evitar que um cisco venha a feri-lo ou o pugilista desvia a cabeça de um soco lançado contra o seu rosto pelo adversário. Desde o nascimento da criança, a mãe estabelece com ela relações sociais de afeto as quais são rapidamente distinguidas caso o choro do bebê decorra de um desconforto digestivo, fome ou sede; para a criança recém-nascida trata-se de uma reação imediata e reflexa, para a mãe a conduta adotada baseia-se na consciência adquirida mediante experiência prévia. Nos termos apresentados, as principais atividades humanas podem ser classificadas, grosso modo, como primárias (imediatas, reflexas, involuntárias, sensoriais) e secundárias ou superiores (mediatas, reflexivas, voluntárias, intelectuais), as primeiras compondo o que pode ser denominada de inteligência prática, as segundas constituindo o conjunto da inteligência reflexiva. É dispensável dizer que os dois grupos de atividades estabelecem relações complexas entre si, ao longo do processo de socialização e individuação do sujeito.

O reconhecimento, pela mãe, quanto ao provável “estado” sentido objetivamente pela criança (sede, fome, frio calor, dor) orienta a conduta que passa a adotar, lenta e gradualmente, ao longo do desenvolvimento das primeiras etapas da vida da criança, de modo que, em condições usuais, são cultivados os brotos do reconhecimento recíproco entre uma e outra, dando início às sequências de relações cada vez mais complexas e mediatas. Fica evidente que a mãe, para reconhecer o estado da recém-nascida, toma “para si” implícita e subjetivamente, com base em sua própria experiência, a conduta manifestada pela criança, interpretando subjetivamente as reações objetivamente transmitidas pela criança (murmúrio, grito, choro, sorriso). Essa apropriação da atitude do outro (Mead, 1972) expressa, do ponto de vista do psiquismo, a base social da dialética do reconhecimento, que caracteriza as relações humanas primárias.

Para o que aqui interessa, vale registrar o conjunto de condutas infantis que a psicologia do desenvolvimento denominou, pelo menos nos estudos das sociedades ocidentais, de fase do espelho (Wallon, 1975), posteriormente, adotada por Lacan (1986) para explicar, do ponto de vista da psicanálise, o desenvolvimento e a diferenciação do ego. Desde que a criança visualiza, pelas primeiras vezes, sua própria imagem quando passa diante de um espelho, tentando pega-la com as mãos ou certificando-se de que não há um pessoa atrás do espelho, até o momento em que aponta a si mesma, pronunciando o próprio nome, ao mesmo tempo que aponta com o dedo indicador a própria imagem, é notável o processo de reconhecimento, agora, não apenas de objetos exteriores a ela, mas, ela mesma como se fosse um outro, passo essencial para obter o autoconhecimento, a autoconsciência ou a consciência de si. Antes de dar sequência à discussão, cabe insistir, de um lado, que a visualização da própria imagem, não importa se mediante possibilitada pelo reflexo do corpo diante da água parada de uma poça após a chuva, ou da água mansa da beira de uma lagoa, ou ainda do espelho moderno, da fotografia e, ao gosto dos dias atuais, da selfie autorretratada nas telas hodiernas — também um índice do narcisismo contemporâneo — é um exemplar categórico de experiência reflexiva, de outro, a noção de espelho pode ser, por semelhança, comparado a todas as formas que refletem as imagens projetadas, gerando o que provisoriamente denominamos, anteriormente, como realidade dual; dual porque a imagem produzida por nosso próprio corpo, por exemplo, diante de

um espelho segurando um objeto pesado, em uma das mãos esticada, o qual deixamos cair é notável que a situação física reproduzida no espelho é exatamente a mesma, a menos de uma diferença essencial, a saber: na situação material, física, o objeto pesado provocará um barulho quando tocar o solo, enquanto a imagem no espelho, a realidade dual ou virtual, não emitirá som algum, mas, nem por isso deixará de ser real, se houver a incidência de luz, como argumenta Russell (1974).

É interessante observar os nexos entre o espelho físico e sua função no processo de constituição do autoconhecimento da criança, e os dispositivos digitais com telas, como *smartphones*, computadores e *tablets*, que, em certa medida, também assumem funções de espelhamento. Enquanto o espelho, em Wallon (1975) representa o momento em que a criança reconhece a própria imagem como distinta da do outro, as telas digitais introduzem um tipo de espelhamento mediado por signos tecnológicos e culturais. Reitere-se a relevância dessa consideração posto que ela indica um momento fundamental da diferenciação do indivíduo em relação a ele mesmo e a todos os outros, evidenciando que a socialização humana é ao mesmo tempo individuação, portanto, o que é costumeiramente intitulado, pelas psicologias, desenvolvimento humano é ou tem o potencial de vir a ser um longo processo de individuação.

Nessa medida, a imagem de si não é apenas refletida, mas produzida, manipulada e transformada, em um jogo simbólico que envolve reprodução, efeitos visuais e interação tátil: o gesto de tocar a tela com um único dedo pode modificar instantaneamente a própria imagem, constituindo uma nova experiência de reconhecimento, em que o corpo e a subjetividade são projetados pela linguagem digital, com propensão para sucessivas reconfigurações entre percepção, emoção e consciência de si, dimensões basilares na psicogênese da pessoa completa de autores da Psicologia, tais como Henri Wallon, George H. Mead. e Sigmund Freud.

Tais ponderações indicam que o debate sobre o uso das tecnologias digitais na Educação Infantil não deve restringir-se à oposição entre proibição e adesão. Mais interessante é reconhecer que estes dispositivos participam, de algum modo, da constituição de formas pelas quais a criança percebe, representa o mundo externo a ela e a si mesma, determinando boa parcela de sua experiência, agora, no mundo digital da sociedade administrada, cada

vez mais pela informática. Compreender as telas como parte desse processo não significa uma adesão cega aos contornos da lógica instrumental inserida como fim da educação, mas reconhecer a necessidade de mediação intencional e crítica por parte do adulto. Do mesmo modo, não é produtor negar ou subestimar os efeitos danosos que, diferentes pesquisas conduzidas em diversas ciências biomédicas e sociais, têm identificado, reduzindo à mingua as possibilidades de o indivíduo ter, de fato, experiências formativas, pois, mais uma vez, os meios ocupam autoritariamente o lugar dos fins.

As reflexões desenvolvidas neste artigo configuram uma aproximação à noção de experiência, em especial à experiência da criança, em uma sociedade marcada pela onipresença das tecnologias digitais e por sua apropriação instrumental, orientada pela lógica do capitalismo tardio. As relações entre meios e fins, entre o particular e o universal, manifestam-se no bojo das políticas educacionais e diretrizes oficiais voltadas ao uso das tecnologias digitais na Educação Infantil, por meio de discursos que reúnem uma miscelânea de propostas, ora com ares de inovação tecnológica, ora em defesa da ludicidade, ora com ênfase em formas de padronização e controle, retomando a metáfora da “galvanização”: ações superficiais que dificultam ou impedem a possibilidade de reflexão crítica e formativa.

O tema tratado convida a novas incursões investigativas, sobretudo no que se refere: 1) ao aprofundamento do debate sobre os impactos das tecnologias digitais na infância; e 2) à relevância de revisitar teorias do desenvolvimento infantil que sustentem uma reflexão consistente sobre os efeitos dessa exposição.

Por fim, reafirmar o direito da criança à experiência, ainda que as condições objetivas apontem em direção contrária, significa reafirmar o compromisso ético, político e formativo da educação.

TECNOLOGIA E EMPOBRECIMENTO DA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Resumo: Analisa-se, aqui, a possibilidade de realização de experiências na Educação Infantil, conforme orientação da “BNCC Computação”, mediante o uso das tecnologias digitais para a educação. As inovações tecnológicas têm obtido destaque nas políticas educacionais, em cursos de educação a distância, cursos de formação continuada oferecidos em plataformas digitais e pela implementação de recursos digitais nas escolas. As discussões acerca da Educação Infantil, oscilam entre a defesa das tecnologias digitais nas escolas para o

uso das crianças e, contrariamente, a rejeição às telas, porque atrapalham o desenvolvimento psíquico da criança. Essa contradição é aqui analisada considerando o caráter ambíguo do conceito, a atrofia da experiência e o empobrecimento da linguagem, como características fundamentais da sociedade administrada. Se o desenvolvimento pleno apoia-se na experiência reflexiva, entendida como a atividade humana resultante da reflexão e ação deliberada do indivíduo, adquirida, desde a primeira infância, quando passam a ser desenvolvidas as complexas relações entre pensamento e linguagem, o uso das tecnologias digitais pode dificultar ou impedir a realização de experiências formativas e reflexivas, bem como promover a obstrução da criatividade, em decorrência da estereotipia dos jogos e plataformas digitais apresentados às crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil, experiência, tecnologias digitais, formação da criança, experiências reflexivas.

TECHNOLOGY AND THE IMPOVERISHMENT OF EXPERIENCE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Abstract: This paper analyzes the possibility of conducting experiences in Early Childhood Education, according to the guidelines of the “BNCC Computação” (Computing in the National Common Curricular Base), through the use of digital technologies for education. Technological innovations have gained prominence in educational policies, in distance learning courses, in continuing education courses offered on digital platforms, and through the implementation of digital resources in schools. Discussions regarding Early Childhood Education fluctuate between the defense of digital technologies in schools for children’s use and, conversely, the rejection of screens, as they hinder the child’s psychological development. This contradiction is analyzed here by considering the ambiguous nature of the concept, the atrophy of experience, and the impoverishment of language as fundamental characteristics of the administered society. If full development relies on reflective experience, understood as the human activity resulting from the individual’s reflection and deliberate action, acquired from early childhood, when the complex relationships between thought and language begin to develop—then the use of digital technologies may hinder or prevent the realization of formative and reflective experiences, as well as obstruct creativity due to the stereotypy of the games and digital platforms presented to children.

Keywords: Early Childhood Education, experience, digital technologies, child formation, reflective experiences.

TECNOLOGÍA Y EMPOBRECIMIENTO DE LA EXPERIENCIA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Resumen: Se analiza aquí la posibilidad de realización de experiencias en la Educación Infantil, conforme a la orientación de la “BNCC Computación”, mediante el uso de tecnologías digitales para la educación. Las innovaciones tecnológicas han cobrado protagonismo en las políticas educacionales, en cursos de educación a distancia, en cursos de formación continua ofrecidos en plataformas digitales y en la implementación de recursos digitales en las escuelas. Las discusiones sobre la Educación Infantil oscilan entre la defensa de las tecnologías digitales en las escuelas para el uso de los niños y, por otro lado, el rechazo a las pantallas, por considerarse perjudiciales para el desarrollo psíquico del niño. Esta contradicción se analiza aquí considerando el carácter ambiguo del concepto, la atrofia de la experiencia y el empobrecimiento del lenguaje como características fundamentales de la sociedad administrada. Si el desarrollo pleno se apoya en la experiencia reflexiva, entendida como la actividad humana resultante de la reflexión y la acción deliberada del individuo, adquirida desde la primera infancia, cuando comienzan a desarrollarse las complejas relaciones entre pensamiento y lenguaje, el uso de tecnologías digitales puede dificultar o impedir la realización de experiencias formativas y reflexivas, así como promover la obstrucción de la creatividad, como consecuencia de la estereotipia de los juegos y plataformas digitales presentados a los niños.

Palabras clave: Educación Infantil, experiencia, tecnologías digitales, formación del niño, experiencias reflexivas.

SOBRE OS AUTORES

Renata Provetti Weffort Almeida

Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001) e mestrado e doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2009 e 2014). É membro do grupo de pesquisa Teoria Crítica, Formação e Cultura, da PUC/SP (Diretório CNPq: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2246332221988701). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: infância, educação infantil e organização escolar. E-mail: renataweffort@gmail.com.

Odair Saas

Doutor em Psicologia Social. Psicólogo. Docente e pesquisador do Departamento de Psicologia Social da Faculdade de Ciências Humanas e Saúde (FACHS) e do Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, ambos da PUC-SP. E-mail: odairsass@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1803-0297>.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

ALMEIDA, Renata Provetti Weffort. **Formação da criança**: um estudo sobre avaliação na educação infantil. 2014. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP, São Paulo, 2014.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 114-119.

BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas III**: Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 103-149.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.

CROCHIK, José Leon. **O computador no ensino e a limitação da consciência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

LACAN, Jacques. O estádio do espelho como formador da função do eu, tal como nos revela a experiência psicanalítica. In: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986. p. 96-103.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade Industrial** – O homem unidimensional. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

MEAD, George Herbert. **Mind, self and Society**. 2. ed. Chicago: University Chicago Press, 1972.

RESNIK, Mitchel. **Jardim de infância para a vida toda**: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos. Porto Alegre: Penso; 2020.

RUSSELL, Bertrand. **ABC da Relatividade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

WALLON, Henri. Como se desenvolve na criança a noção do próprio corpo. In: WALLON, Henri. **Objectivos e métodos da Psicologia**. Lisboa: Estampa, 1975. p. 209-262.

DOCUMENTOS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 2 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2022. Define as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para o uso de tecnologias digitais. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2022. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/anexo_parecer_cneceb_n_2_2022_bncc_computacao.pdf. Acesso em: 2 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 21 de março de 2025. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais sobre o uso de dispositivos digitais em espaços escolares e integração curricular de educação digital e midiática. *Diário Oficial da União*, Brasília, 24 mar. 2025. Seção 1, p. 34. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/marco/rceb002_25.pdf. Acesso em: 14 set. 2025.

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

Demanda Contínua

PEDAGOGIA DOS DIREITOS SOCIAIS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR: intersectorialidade, currículo e avaliação na escola em tempo integral

PEDAGOGÍA DE LOS DERECHOS SOCIALES DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN POPULAR: intersectorialidad, currículo y evaluación en la escuela de jornada completa

PEDAGOGY OF SOCIAL RIGHTS FROM A POPULAR EDUCATION PERSPECTIVE: intersectorality, curriculum, and assessment in full-time schools

PÉDAGOGIE DES DROITS SOCIAUX DANS LA PERSPECTIVE DE L'ÉDUCATION POPULAIRE : intersectorialite, programme scolaire et évaluation a l'école a temps plein

Fernanda dos Santos Paulo* 



Palavras iniciais

A discussão sobre a Educação Integral e a Escola em Tempo Integral tem se consolidado no debate educacional brasileiro ao longo das últimas décadas. No entanto, ainda persiste uma confusão conceitual entre esses dois termos, muitas vezes tratados como sinônimos. A Educação Integral vai além da simples ampliação da jornada escolar; trata-se de uma concepção pedagógica que visa à formação humana em suas diversas dimensões — cognitiva, emocional, social e física — considerando que, como seres que estamos sendo, “como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada” (Freire, 1987, p. 59). Ou seja, em uma acepção dialética, não é possível garantir uma educação plena e integral como finalidade exclusiva de um processo de escolarização, pois nos educamos ao longo da vida, mediados pelas relações sociais.

* Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Nesse sentido, a Educação Popular, como referência para a Educação Integral, “busca afetar a subjetividade popular”, no sentido de que “a tarefa mais imediata da ação educativa popular é influenciar a maneira como os sujeitos que participam dela interpretam, valorizam e agem sobre a realidade; isso se refere a planos subjetivos como memória, consciência, vontade e desejo” (Torres, 2024, p. 22). Ao enfatizar a construção coletiva do conhecimento e a valorização das experiências culturais e sociais dos educandos, a Educação Popular contribui para uma abordagem mais democrática e contextualizada da formação humana.

Por outro lado, a Escola em Tempo Integral refere-se à extensão do tempo de permanência dos alunos na escola, podendo ou não estar associada a uma proposta de Educação Integral emancipatória. A problematização central deste estudo reside no desafio de implementar a Educação Integral de forma efetiva, considerando a necessidade de uma abordagem curricular integrada, integradora, interdisciplinar, intersetorial e de mecanismos avaliativos que contemplem o desenvolvimento pleno dos estudantes. Questões como a fragmentação curricular, a resistência a metodologias interdisciplinares e a precarização da formação dos educadores são aspectos que impactam diretamente na consolidação dessa proposta.

O objetivo deste artigo é refletir sobre as concepções de currículo e avaliação na Educação Integral e na Escola em Tempo Integral no Brasil. Para isso, serão discutidos os marcos históricos e legais dessas modalidades educacionais, bem como as implicações para a formação docente. Este estudo caracteriza-se como um ensaio teórico. Essa opção justifica-se pela necessidade de um olhar analítico e reflexivo sobre o tema, que vá além da descrição normativa e quantitativa, permitindo um aprofundamento conceitual e crítico. Para tanto, serão mobilizados textos acadêmicos, documentos oficiais e experiências no campo da formação docente para compreender as potencialidades e desafios da Educação Integral no contexto brasileiro.

Os cadernos do Programa Escola em Tempo Integral, elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com universidades federais, foram utilizados como base para esta reflexão, considerando que seus autores estão diretamente envolvidos na formulação e implementação desta política educacional. Esses materiais orientam a Formação Continuada sobre a Política

de Educação Integral em Tempo Integral da região Sul, operacionalizada pela Universidade Federal da Fronteira Sul, destinada a secretários(as) de educação, equipes técnicas das secretarias e conselheiros(as) de educação. A formação, que ocorrerá de março a setembro de 2025, aborda temas como ordenamento jurídico da Escola em Tempo Integral, fundamentos da Educação Integral, políticas intersetoriais, gestão democrática e currículo integrado. Dessa forma, a análise desses cadernos permite compreender a concepção dessa política pública e suas diretrizes, contribuindo para uma implementação qualificada e alinhada aos princípios da educação equitativa e emancipadora.

A abordagem adotada busca problematizar conceitos, discutir marcos normativos e refletir sobre as práticas pedagógicas e avaliativas dessas modalidades educacionais, com base em referenciais teóricos da área da educação. O enfoque do ensaio permite articular diferentes perspectivas teóricas e práticas, promovendo uma leitura que considere tanto os avanços quanto os desafios na implementação dessa proposta educacional. Além disso, busca-se estabelecer um diálogo entre as concepções de currículo e avaliação no âmbito da Educação Integral, problematizando os limites e possibilidades da sua efetivação nas escolas públicas.

Este artigo também dialoga com os objetivos do Dossiê “Desafios, experiências e perspectivas educativas na Rota Bioceânica” ao considerar a Educação Integral como uma política de Estado que deve ser territorializada, intersetorial e comprometida com o enfrentamento das desigualdades sociais e regionais. A partir da perspectiva da Educação Popular, propõe-se uma reflexão sobre como o currículo e a avaliação podem contribuir para a valorização dos saberes comunitários e o fortalecimento da cidadania nos territórios atravessados por processos de integração regional, como os que compõem a Rota Bioceânica. Com base em experiências brasileiras de formação docente e políticas públicas intersetoriais, defende-se que a construção de uma escola democrática e inclusiva requer uma compreensão ampliada da educação, que integre as dimensões sociais, culturais, linguísticas e econômicas dos sujeitos em seus contextos históricos e geográficos. Assim, o debate apresentado neste artigo busca contribuir para a construção de práticas educativas que sejam, ao mesmo tempo, enraizadas nos territórios e comprometidas com a justiça social na escala regional sul-americana.

A análise será estruturada em três eixos principais: (i) os marcos históricos e legais da Educação Integral e da Escola em Tempo Integral no Brasil; (ii) as concepções de currículo e avaliação associadas a essas propostas educacionais; e (iii) as contribuições da Educação Popular para a efetivação de uma formação integral e situada nos territórios. A partir desses eixos, pretende-se contribuir para a construção de uma compreensão mais ampla e aprofundada sobre o tema, fortalecendo o debate acadêmico e educacional.

Os marcos históricos e legais da Educação Integral e da Escola em Tempo Integral no Brasil

A luta pela Educação Integral no Brasil remonta ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), liderado por intelectuais como Anísio Teixeira e Fernando Azevedo. Esse movimento defendia uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade para todos.

A partir da década de 2000, o governo federal lançou programas como Mais Educação e o Novo Mais Educação, que buscavam ampliar o tempo escolar e integrar atividades extracurriculares. No entanto, com o fim dos repasses federais em 2019, muitas escolas encerraram essas iniciativas.

O quadro que apresenta uma breve história da Educação Integral, no tocante as legislações, contribui para situar esta luta político-pedagógica.

Quadro 1. Pesquisa Documental: história da Educação Integral

Legislação	Descrição	Ano
Constituição Federal de 1988	Estabelece a educação como direito social e define a educação básica como dever do Estado e da família. Destaca a prioridade da educação na formação cidadã e na redução das desigualdades.	1988
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/1996	Regulamenta o sistema educacional brasileiro, estabelecendo princípios da educação nacional, incluindo a possibilidade de escolas em tempo integral.	1996

Legislação	Descrição	Ano
Programa Mais Educação (Decreto nº 6.094/2007)	Criado como estratégia para ampliar a jornada escolar e diversificar aprendizagens por meio de oficinas de cultura, esporte e outras atividades extracurriculares.	2007
BRASIL. Decreto Presidencial 7083/2010 Dispõe sobre o Programa Mais Educação.	Estabelece que o Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral	2010
Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014	Define diretrizes e metas para a educação, incluindo a Meta 6, que determina a ampliação da educação integral para pelo menos 50% das escolas públicas, alcançando 25% das matrículas da educação básica.	2014
Programa Novo Mais Educação (Portaria MEC nº 1.144/2016)	Reformulação do Mais Educação, com foco em reforço escolar, reduzindo a ênfase nas atividades extracurriculares.	2016
Portaria nº 1.495/2023	Regulamenta a implementação do Programa Escola em Tempo Integral nos estados e municípios, orientando sobre a adesão e os critérios de financiamento.	2023
Lei nº 14.640/2023	Institui o Programa Escola em Tempo Integral, com o objetivo de fomentar a criação de matrículas em tempo integral na perspectiva da educação integral.	2023

Fonte: da pesquisa.

A criação do Programa Escola em Tempo Integral (2023) representa um novo esforço para consolidar essa política, garantindo sustentabilidade e continuidade para a Educação Integral no país.

A Educação Integral é um conceito que busca garantir a formação plena dos indivíduos, considerando diferentes dimensões do desenvolvimento

humano, como cognitiva, emocional, social e física. Já a Escola em Tempo Integral se refere à ampliação da jornada escolar, permitindo a implementação de práticas pedagógicas que favorecem essa formação integral.

De acordo com os nossos estudos, a Educação Integral está associada à defesa do direito à educação de qualidade, justa, acolhedora, integrada e equitativa. Ela propõe a valorização dos sujeitos, o reconhecimento da diversidade e a articulação entre diferentes saberes e territórios educativos.

A política que instituiu o Programa Escola em Tempo Integral no Brasil é regulamentada pela Lei nº 14.640/2023, que estabelece diretrizes para a implementação da educação integral em escolas públicas. Além disso, a Constituição Federal de 1988 e o Plano Nacional de Educação (PNE) destacam a importância da educação como direito social, reforçando a Meta 6 do PNE, que prevê a oferta de educação em tempo integral em pelo menos 50% das escolas públicas.

O Programa Escola em Tempo Integral (ETI), lançado pelo Ministério da Educação, tem como objetivo ampliar as matrículas e fortalecer políticas de educação integral. Esse programa articula ações intersetoriais entre diferentes áreas governamentais, como saúde, assistência social, cultura e esporte.

As concepções de currículo e avaliação associadas a essas propostas educacionais

Paulo Freire (1989) enfatiza a indissociabilidade entre educação e política, defendendo que a prática educativa não é neutra, mas sim um ato político que pode ser libertador ou opressor. Para Freire, a Educação Popular deve partir da realidade dos educandos, respeitando seu saber prévio e promovendo uma aprendizagem crítica, que os capacite a compreender e transformar sua própria realidade. A escola, nesse contexto, não pode ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos, mas um ambiente de diálogo, onde educadores e educandos aprendem juntos, construindo um conhecimento significativo e emancipador. Além disso, Freire critica a incoerência entre discurso e prática na educação progressista, alertando que a escola deve ser um espaço democrático, onde o ensino valorize tanto os conteúdos formais

quanto os conhecimentos populares. A formação do educador, nesse sentido, deve incorporar um compromisso ético e político com a transformação social. Dessa forma, a Educação Popular se consolida como um instrumento essencial para a construção de uma sociedade mais justa, rompendo com modelos conservadores que apenas reproduzem as desigualdades existentes.

Essa concepção dialoga com a perspectiva da Educação Integral, que entende a escola como um território educativo que interage com o contexto social e cultural dos estudantes. Assim como Freire propõe uma escola democrática e crítica, a Educação Integral busca ser um espaço de desenvolvimento humano, cidadania e preparação para o mundo do trabalho. Nesse sentido, o currículo deve ser integrado e interdisciplinar, articulando diferentes áreas do conhecimento e valorizando os saberes locais. Além disso, como defende Luck (2010), a participação dos estudantes é um eixo estruturante para que a escola viva a democracia, o que se alinha ao pensamento freiriano sobre a necessidade de um ensino dialógico e libertador.

Assim, o currículo na Educação Integral deve ser integrado, articulando diferentes áreas do conhecimento e contemplando práticas interdisciplinares. Além disso, valoriza os saberes locais e promove a participação dos estudantes (Luck, 2010), incorporando pesquisas participativas, como a investigação temática freiriana, para que o aprendizado dialogue com a realidade dos educandos, buscando transformações territoriais. Essa abordagem fortalece uma proposta de formação humana integral, que não se limita ao espaço escolar, mas se conecta a políticas intersetoriais e a outros contextos educativos, ampliando as oportunidades de desenvolvimento social e cidadania.

Neste viés, o artigo de Paulo e Tessaro (2023), busca refletir sobre a constituição de um currículo para a formação de educadores no contexto da Educação Não Escolar Institucionalizada, com base nos princípios da Educação Popular (EP). A pesquisa levanta três eixos centrais que podem compor esse currículo: i) Local de trabalho do educador social – A atuação em espaços socioassistenciais como CRAS, CREAS e ONGs, considerando as vulnerabilidades sociais e a necessidade de estratégias de resistência. ii) Planejamento do trabalho educativo – A importância de uma relação teórico-prática fundamentada na pedagogia crítica e na educação dialógica, promovendo a construção coletiva do conhecimento. iii) Aspectos metodológicos do trabalho –

Adoção de metodologias participativas e emancipadoras, como círculos de cultura, cartas pedagógicas, sistematização de experiências e temas geradores.

O artigo defende um currículo não hegemônico e contra-hegemônico, que supere a visão bancária da educação e esteja ancorado na Educação Popular freiriana, enfatizando a participação, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. Os princípios que norteiam essa concepção curricular são:

1. Antropológico: o ser humano como um ser inacabado, sempre em construção.
2. Metodológico: a educação como um processo dialógico e problematizador.
3. Político: o compromisso com a transformação social e a defesa dos direitos humanos.

Dessa forma, a proposta curricular para a formação do educador busca integrar saberes acadêmicos, pedagógicos e experienciais, promovendo a emancipação dos sujeitos e fortalecendo a luta por justiça social (Paulo; Tessaro, 2023).

No contexto da Educação Integral, o currículo deve ser compreendido como um processo dinâmico e integrado, em que o conhecimento não se restringe à fragmentação disciplinar, mas articula saberes escolares, territoriais e populares. Assim, o currículo deve estar alinhado à prática social e ao desenvolvimento integral dos sujeitos, superando a visão tecnicista e conteudista que historicamente caracterizou a educação formal. Segundo o Programa Escola em Tempo Integral, a construção curricular precisa romper com a dicotomia entre turno escolar e contraturno, garantindo que as experiências educativas não sejam apenas uma ampliação da carga horária, mas uma ressignificação do tempo e do espaço escolar.

A perspectiva da Educação Integral também dialoga com a Educação Popular freiriana, pois compreende a escola como um território educativo que deve reconhecer e valorizar os saberes dos sujeitos e suas realidades. Nesse sentido, as práticas pedagógicas devem incorporar metodologias participativas e emancipadoras, como as indicadas por Paulo e Tessaro (2023),

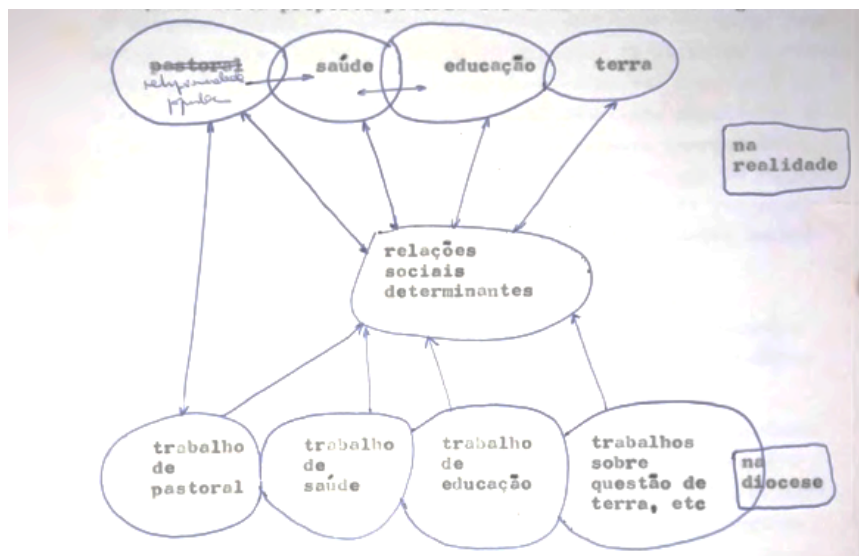
que incluem círculos de cultura, cartas pedagógicas e sistematização de experiências. Essa abordagem permite que o currículo seja um instrumento de transformação social, estimulando a participação reflexiva dos educandos na construção do conhecimento e na resignificação de suas vivências.

A intersetorialidade esteve presente nas práticas dos educadores populares das décadas de 1960 a 1980, sendo um dos princípios fundamentais da Educação Popular ao articular diferentes áreas do conhecimento e atuação social na luta por direitos. Essa memória histórica precisa ser recuperada como fonte de inspiração para a Escola em Tempo Integral na perspectiva da Educação Integral e Popular, reforçando que a formação dos sujeitos não pode ser pensada de maneira fragmentada, mas em conexão com as diferentes dimensões da vida e do território. Nesse sentido, Paulo e Gaio (2021, p. 106) destacam que:

Na década de 1960, surgiu a ideia de Educação Popular crítica, humanizadora e subversiva, mas o nome cunhado era Cultura Popular ou educação libertadora. Essa ideia de Educação Popular libertadora buscava romper práticas educativas mecanicistas e autoritárias, apresentando um trabalho popular com pesquisas participativas que visavam a participação na luta por direitos sociais. Um dos direitos era a saúde, mas, nas cartas de Brandão, verificamos que outras áreas se articulavam: educação, moradia, poesia e arte, entre outros. Com isso, afirmamos que a Educação Popular a partir das Cartas de Brandão é intersetorial. A **intersetorialidade na Educação Popular** é característica desde os anos de 1960, com o trabalho de educação de adultos. Tratavam do trabalho de Educação Popular em rede conectiva desde a gestão dos projetos, dos programas e das políticas. A integração de fazeres e de saberes se construía na luta por intervenção no enfrentamento dos problemas sociais. (Grifos das autoras).

Essa leitura evidencia a necessidade de retomar e atualizar uma Pedagogia dos Direitos Sociais na Perspectiva da Educação Popular, que articule interseccionalidade, currículo e avaliação como dimensões indissociáveis na construção de uma Escola em Tempo Integral comprometida com a transformação social. Tal pedagogia afirma o direito à educação como prática social concreta, situada nos territórios e vinculada às lutas históricas por justiça, dignidade e emancipação dos sujeitos populares. A imagem que segue nos mostra que na história da Educação Popular existiram práticas educativas intersetoriais:

Figura 1. Atividade de Educação Popular de Brandão em Goiás



Fonte: arquivo de Cartas de Carlos Rodrigues Brandão, cedido para pesquisa.

Carlos Rodrigues Brandão (1999), em uma carta acerca de suas experiências na e com a Educação Popular relacionada a Educação Popular, declara que: “O meu mundo é mesmo o da universidade, além do mundo dos nossos círculos de educação popular, principalmente os vinculados aos movimentos da igreja católica.”

Essa perspectiva demonstra que praticantes da Educação Popular trabalhava de maneira intersectorial, reconhecendo que os processos educativos não podem estar dissociados das condições de vida da população. Esse legado pode e deve ser resgatado na construção da Escola em Tempo Integral, reforçando o compromisso com uma formação que integre saberes, práticas e territórios educativos, garantindo que a educação seja um instrumento de emancipação e transformação social.

Destaca-se, no Programa Escola em Tempo Integral, a importância da gestão democrática do currículo, garantindo que ele seja elaborado em diálogo com a comunidade escolar e considerando as especificidades de cada território. Então, a concepção de currículo na Educação Popular (SMED,

1997), reforça a importância de um currículo integrado, que rompe com a fragmentação disciplinar e promove a construção do conhecimento de forma contextualizada e coletiva. Essa perspectiva dialoga com o conceito de Tema Gerador, defendido por Paulo Freire (SMED, 2003), que considera os saberes dos sujeitos e suas experiências como pontos de partida para o ensino.

Além disso, a abordagem da Pesquisa Participante, conforme discutida por Marco Mello (2005), contribui para um currículo que valoriza a prática social e o protagonismo dos educandos. Esse desenho curricular integra a investigação da realidade dos estudantes como um elemento estruturante da aprendizagem para além dos conteúdos historicamente produzidos e disseminados (conteúdos acadêmicos), permitindo que os temas de estudo sejam definidos coletivamente, de acordo com a relevância para a comunidade.

Dessa forma, a Educação Integral, quando articulada à Educação Popular, fortalece uma matriz pedagógica que busca romper com a concepção tradicional e colonizado de currículo, de escola e avaliação, promovendo um ensino significativo e emancipador. O Programa Escola em Tempo Integral destaca a necessidade da participação da comunidade escolar e o respeito às especificidades de cada território.

No contexto da Educação Integral e da Educação Popular, a avaliação deve ser processual, formativa e emancipatória, acompanhando o desenvolvimento integral dos sujeitos e considerando não apenas os conteúdos acadêmicos, mas também os saberes construídos coletivamente, as experiências vivenciadas e a participação ativa dos educandos na construção do conhecimento.

Ao analisar os documentos orientadores da Educação integral e da Escola em Tempo Integral observa-se a necessidade de redefinir os objetivos da avaliação, pois historicamente, a avaliação esteve atrelada a conteúdos escolares e majoritariamente associada à verificação da aprendizagem de conteúdos específicos, muitas vezes restritos às disciplinas tradicionais do currículo.

Na Educação Integral e na Escola em Tempo Integral, a avaliação deve contemplar todo o processo formativo do educando, considerando seu desenvolvimento em múltiplas dimensões – cognitiva, social, emocional, física, cultural e política. Assim, a avaliação não deve se restringir à verificação de conteúdos acadêmicos, mas deve ser um processo contínuo e reflexivo, capaz

de reconhecer aprendizagens e acompanhar a trajetória do estudante dentro e fora dos muros escolares. Para tanto, é fundamental a construção de matrizes avaliativas formativas, processuais e de acompanhamento da formação integral e integradora dos sujeitos da educação.

A avaliação na Educação Integral deve considerar três aspectos principais: (i) o acompanhamento do desenvolvimento integral, garantindo que o processo de ensino-aprendizagem contemple diferentes aspectos da formação humana; (ii) o monitoramento e aprimoramento da política pública, permitindo ajustes no currículo, nas estratégias pedagógicas e na gestão escolar; e (iii) a superação do ranqueamento escolar, promovendo um olhar mais aprofundado sobre os processos de aprendizagem, ao invés de apenas classificar estudantes e escolas.

Para atender a essa nova concepção, a avaliação deve ser formativa e diagnóstica, ou seja, integrada ao cotidiano escolar, permitindo que professores e estudantes reflitam continuamente sobre os avanços e desafios do processo de aprendizagem. Além disso, deve ser utilizada para reinventar práticas pedagógicas, possibilitando que os estudantes compreendam seu próprio aprendizado e desenvolvam autonomia. A avaliação também deve ser qualitativa e participativa, valorizando a escuta ativa dos estudantes, professores e da comunidade escolar. Dessa forma, deve considerar relatos, percepções e experiências vividas, ao invés de se restringir a números e estatísticas. Para isso, podem ser utilizados instrumentos como portfólios, registros reflexivos, autoavaliação, rodas de conversa e observação sistemática das práticas escolares. No entanto, os dados quantitativos desempenham um papel importante na execução, acompanhamento e monitoramento da política educacional, sendo fundamentais para qualificar a gestão, avaliar sua implementação e a atuação de seus executores. Contudo, esses indicadores não devem ser prioritários nem determinantes no processo avaliativo, mas sim instrumentos complementares que, aliados à dimensão qualitativa, contribuam para fortalecer a política educacional e aprimorar a formação integral dos sujeitos da educação.

Outro elemento essencial é que a avaliação seja contextualizada e diversificada, reconhecendo que cada estudante possui ritmos e estilos de aprendizagem diferentes, respeitando sua singularidade e considerando aspectos

culturais e territoriais. Dessa forma, a aprendizagem deve estar conectada à realidade dos estudantes, promovendo a valorização de seus saberes e experiências. Além disso, a avaliação deve ser um instrumento de reconhecimento e valorização, destacando avanços e potencialidades dos educandos, ao invés de enfatizar apenas a reprovação. Deve possibilitar que os próprios estudantes compreendam seus processos de evolução, reconhecendo sua trajetória e desafios.

Assim, a avaliação na Educação Integral e na Escola em Tempo Integral deve ir além das avaliações tradicionais, incorporando instrumentos e metodologias participativas que considerem o desenvolvimento integral dos estudantes. Avaliações diagnósticas, portfólios, autoavaliação e observação contínua são estratégias essenciais para garantir que a avaliação seja formativa, processual e emancipatória, acompanhando os sujeitos ao longo de sua formação integral e permitindo que se tornem protagonistas do próprio aprendizado.

A formação docente para atuar na Educação Integral deve ser contínua e intersetorial, possibilitando que os educadores compreendam a escola como parte de um sistema educativo mais amplo. Os cursos de formação enfatizam práticas pedagógicas inovadoras, metodologias ativas e o uso de tecnologias educacionais.

Considerações finais

Este estudo refletiu sobre as concepções de currículo e avaliação na Educação Integral e na Escola em Tempo Integral no Brasil, enfatizando a importância de superar a fragmentação disciplinar e de valorizar múltiplos saberes e territórios educativos. Diante dos desafios de implementação dessa proposta, evidenciou-se a necessidade de um currículo integrado, intersetorial e interdisciplinar, associado a mecanismos avaliativos que acompanhem o desenvolvimento dos estudantes em sua totalidade.

A Educação Integral transcende a ampliação do tempo escolar, demandando uma ressignificação do espaço e dos tempos educativo, assim como das práticas pedagógicas. Aprende-se ao longo da vida, ou seja, o aprendizado ocorre para além dos muros da escola, envolvendo experiências culturais, sociais, políticas e comunitárias. Assim, a proposta curricular deve articular

diferentes saberes e contextos, aproximando a escola da vida dos sujeitos e promovendo uma formação conectada às realidades locais. Assim, um dos desafios é provocar um movimento educativo para que a escola seja reinventada, partindo do reconhecimento de que ela necessita de um projeto coletivo de transformação; para tanto, é imperativo dissolver o sentido de escola como reprodutora burocrática e hierárquica de conteúdos escolares. Ela, portanto, precisa fazer sentido para a vida das pessoas, tornando-se um lugar de produção de sentidos e de um espaço de convivência com a diversidade, de construção de conhecimentos significativos e transformadores.

No que diz respeito à avaliação, o estudo apontou a necessidade de repensar seus objetivos e metodologias. Tradicionalmente vinculada à verificação de conteúdos e à medição de desempenho, a avaliação precisa assumir um caráter formativo, processual e emancipatório, assegurando o acompanhamento integral do estudante. Para isso, deve ser fruto de reflexão coletiva e construção participativa, consolidando um novo paradigma educacional, alinhado a concepções mais democráticas e inclusivas de ensino e aprendizagem.

A Educação Popular emerge como uma referência essencial nesse processo, dada sua experiência histórica na articulação entre educação, território e luta por direitos. As práticas intersectoriais das décadas de 1960 a 1980 demonstram a potência de uma educação vinculada às demandas concretas da população, reforçando a necessidade de integrar a escola a outros setores sociais e ampliar seu papel na formação crítica e cidadã dos sujeitos. Nesse sentido, a afirmação de Brandão (1980, p.9) ressoa com essa perspectiva ao destacar que: “A década de 1960, que nos envolveu a todos com a educação popular, foi o tempo de uma verdadeira reinvenção da criatividade e do compromisso da educação no Brasil”. Essa experiência histórica aponta para a urgência de mudanças estruturais na formação docente, uma vez que a implementação da Educação Integral requer professores preparados para atuar de forma interdisciplinar, intersectorial e comprometida com a diversidade e a participação ativa dos estudantes. Para isso, é fundamental que os cursos de licenciatura reformulem seus currículos, incorporando os princípios da Educação Integral e da Educação Popular, garantindo uma formação que valorize a práxis educativa e metodologias participativas, ampliando assim o compromisso da educação com a transformação social. Sendo assim, Convida-se,

à reflexão sobre a necessidade de retomar e atualizar uma Pedagogia dos Direitos Sociais na Perspectiva da Educação Popular, que articule intersectorialidade, currículo e avaliação como dimensões indissociáveis na construção de uma Escola em Tempo Integral comprometida com a transformação social. Tal pedagogia afirma o direito à educação como prática social concreta, situada nos territórios e vinculada às lutas históricas por justiça, dignidade e emancipação dos sujeitos populares, a partir do diálogo entre universidade, escolas, políticas da assistência social, saúde, cultura e outras.

Por fim, reafirma-se que a Educação Integral e a Escola em Tempo Integral vão além de programas educacionais, representando uma mudança estrutural na concepção de escola, de formação, de currículo e de ensino. Seu fortalecimento exige a democratização do conhecimento, a promoção da equidade e a garantia da qualidade social da educação pública. Para sua concretização, são necessárias transformações institucionais e uma ruptura com paradigmas tradicionais, consolidando uma matriz pedagógica emancipadora, comprometida com a justiça social e a formação de sujeitos autônomos e críticos.

PEDAGOGIA DOS DIREITOS SOCIAIS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR: INTERSETORIALIDADE, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

Resumo: O artigo propõe uma análise crítica sobre as concepções de currículo e avaliação no contexto da Educação Integral e da Escola em Tempo Integral no Brasil, articulando os marcos legais, os desafios de implementação e as contribuições da Educação Popular. Sustentado por um ensaio teórico, o estudo dialoga com documentos oficiais do MEC e com autores como Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão, defendendo uma abordagem integrada, intersectorial e situada da formação docente. A análise dos cadernos do Programa Escola em Tempo Integral, elaborados em parceria com universidades públicas, permite evidenciar diretrizes para práticas pedagógicas emancipatórias que valorizem os saberes dos territórios e a gestão democrática do currículo. Ao articular experiências históricas da Educação Popular e os princípios da avaliação formativa, o artigo propõe uma matriz pedagógica que ultrapassa a ampliação da jornada escolar e se compromete com o desenvolvimento integral dos estudantes. Ao final, considera que a Educação Integral deve ser territorializada e politicamente comprometida com a justiça social e a superação das desigualdades regionais. Assim, o texto convida à construção de uma escola que se consolide articulando saberes, respeitando a diversidade e fortalecendo os vínculos entre currículo, território e cidadania.

Palavras-chave: Educação Integral; Escola em Tempo Integral; Currículo Integrado; Educação Popular; Avaliação Emancipatória.

PEDAGOGÍA DE LOS DERECHOS SOCIALES DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN POPULAR: INTERSECTORIALIDAD, CURRÍCULO Y EVALUACIÓN EN LA ESCUELA DE JORNADA INTEGRAL

Resumen: El artículo propone un análisis crítico sobre los conceptos de currículo y evaluación en el contexto de la Educación Integral y la Escuela de Tiempo Completo en Brasil, articulando los marcos legales, los retos de implementación y las contribuciones de la Educación Popular. Basado en un ensayo teórico, el estudio dialoga con documentos oficiales del Ministerio de Educación y con autores como Paulo Freire y Carlos Rodrigues Brandão, defendiendo un enfoque integrado, intersectorial y situado de la formación docente. El análisis de los cuadernos del Programa Escuela de Tiempo Completo, elaborados en colaboración con universidades públicas, permite evidenciar directrices para prácticas pedagógicas emancipadoras que valorizan los conocimientos de los territorios y la gestión democrática del currículo. Al articular experiencias históricas de la Educación Popular y los principios de la evaluación formativa, el artículo propone una matriz pedagógica que va más allá de la ampliación de la jornada escolar y se compromete con el desarrollo integral de los estudiantes. Al final, considera que la Educación Integral debe ser territorializada y estar políticamente comprometida con la justicia social y la superación de las desigualdades regionales. Así, el texto invita a la construcción de una escuela que se consolide articulando conocimientos, respetando la diversidad y fortaleciendo los vínculos entre currículo, territorio y ciudadanía.

Palabras clave: Educación integral; Escuela en Jornada integral; Currículo integrado; Educación Popular; Evaluación emancipadora.

PEDAGOGY OF SOCIAL RIGHTS FROM A POPULAR EDUCATION PERSPECTIVE: INTERSECTORALITY, CURRICULUM, AND ASSESSMENT IN FULL-TIME SCHOOLS

Abstract: This article offers a critical analysis of curriculum and assessment concepts within the context of Integral Education and Full-Time Schools in Brazil, articulating legal frameworks, implementation challenges, and the contributions of Popular Education. Grounded in a theoretical essay, the study draws on official documents from the Ministry of Education (MEC) and authors such as Paulo Freire and Carlos Rodrigues Brandão, advocating for an integrated, intersectorial, and context-based approach to teacher education. The analysis of training materials from the Full-Time School Program, developed in partnership with public universities, reveals guidelines for emancipatory pedagogical practices that value territorial knowledge and democratic curriculum management. By connecting historical experiences from Popular Education with principles of formative assessment, the article proposes a pedagogical framework that goes beyond merely extending the school day and commits to students' holistic development. Ultimately, it argues that Integral Education must be territorialized and politically committed to social justice and the reduction of regional inequalities. The text invites the construction of schools that consolidate knowledge, respect diversity, and strengthen the connections between curriculum, territory, and citizenship.

Keywords: Integral Education; Full-Time School; Integrated Curriculum; Popular Education; Emancipatory Assessment.

SOBRE A AUTORA

Fernanda dos Santos Paulo

Possui Doutorado e Mestrado em Educação, com formação em Pedagogia e Filosofia. Fez pós-doutorado na UNISINOS, focando em história e memória da Educação Popular. É ativa em diversos movimentos de Educação Popular, como na Associação de Educadores populares de Porto Alegre (AEPPE), do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Rio Grande do Sul (FEJARS) e do Fórum Nacional de Educadores Sociais (FNES). Foi uma das fundadoras do Fórum de Educadores Sociais de Porto Alegre em 2016. Trabalhou como professora-

pesquisadora na UNOESC e atualmente está docente na UFRGS. Sua principal área de pesquisa é a Educação Popular, em diferentes dimensões e contextos. Também é membro de várias redes e fóruns relacionados à educação e assistência social. E-mail: fernandapaulofreire@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8022-9379>.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Apresentação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BEZERRA, Aida (Orgs.). *A questão política da Educação Popular*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Carta para Juan Díaz Bordenave*. Uberaba, 26 de janeiro de 1999. 2 páginas.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 fev. 2025.

BRASIL. *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: DF, 1990.

BRASIL. *Lei n. 8.642, de 31 de março de 1993*. Dispõe sobre a instituição do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - Pronaica e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1993.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: DF, 1996.

BRASIL. *Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2007

BRASIL. *Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010*. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União. Brasília, 2010.

BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: DF, 2014.

BRASIL. *Portaria n. 1.144, de 10 de outubro de 2016*. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Diário Oficial da União, Brasília, 2016.

BRASIL. *Ministério da Educação Política Nacional da Escola em Tempo Integral* Disponível em www.gov.br/mec/pt-br/escola-emtempo-integral. Acesso em: 28 fev. 2025.

BRASIL. *Lei n. 14.640, de 31 de julho de 2023*. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Diário Oficial da União: DF, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de Monitoramento e Avaliação do Programa Escola em Tempo Integral*. Brasília, DF: MEC, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *O Programa Escola em Tempo Integral (ETI) e seus ordenamentos jurídicos*. Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: [Módulo 1 – Edição Final].

BRASIL. Ministério da Educação. Fundamentos da Educação Integral. Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: [Módulo 2 – Edição Final].

BRASIL. Ministério da Educação. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral e Intersetorialidade. Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: [Módulo 3 – Edição Final].

BRASIL. Ministério da Educação. Gestão democrática e instâncias de participação e acompanhamento social. Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: [Módulo 4 – Edição Final].

BRASIL. Ministério da Educação. Currículo Integrado. Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: [Módulo 5 – Edição Final].

BORDENAVE, Juan Díaz. *O que é participação*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. 81 p. Coleção primeiros passos.

FREIRE, Paulo. *Texto sem título*. A Rev. Nova Escola. Material mimeografado. São Paulo: [s.n.], 26 fev. 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LUCK, Heloísa. *A gestão participativa na escola*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MELLO, Marco. *Pesquisa Participante e Educação Popular: Da Intenção ao Gesto*. Porto Alegre: Ísis Editora; Instituto Popular Porto Alegre, 2005.

PAULO, Fernanda dos Santos; GAIO, Adriana. *Educação popular nas cartas do educador Carlos Rodrigues Brandão: contribuições para a pedagogia latino-americana*. Chapecó: Livrologia, 2021.

PAULO, Fernanda dos Santos; TESSARO, Mônica. Educação Popular e Educadores Sociais: Perspectivando um Currículo na Educação Não Escolar Institucionalizada. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 31, n. 2, p. 206-222, mai./ago. 2023.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. *Totalidades de Conhecimento: Um Currículo em Educação Popular*. Porto Alegre: SMED, 1997.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. *Planejando as Totalidades de Conhecimento na Perspectiva do Tema Gerador*. Porto Alegre: SMED, 2003.

TORRES CARRILLO, Alfonso. *Educação Popular: trajetória e atualidade*. 1. ed. Porto Alegre: Livrologia, 2024.

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NO ÂMBITO NA REDE MUNICIPAL DE PELOTAS/RS: percepções de docentes de Educação Física acerca deste processo

THE IMPLEMENTATION OF THE BNCC IN THE MUNICIPAL NETWORK OF PELOTAS/RS: perceptions of Physical Education teachers about this process

LA IMPLEMENTACIÓN DE LA BNCC EN EL ÁMBITO DE LA RED MUNICIPAL DE PELOTAS/RS: percepciones de docentes de Educación Física sobre este proceso

LA MISE EN ŒUVRE DE LA BNCC DANS LE CADRE DU RESEAU MUNICIPAL DE PELOTAS/RS : perceptions des enseignants d'Éducation Physique concernant ce processus



Franciele Ross da Silva Ilha* 

Christian Peres da Costa** 

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma política educacional curricular de caráter normativo que apresenta um documento regulatório para a educação básica em todo o Brasil. Ao contrário de suas políticas antecessoras, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que eram orientativos e não obrigatórios, a BNCC tem caráter legal e sua aplicação é compulsória (Brasil, 2018).

Quatro documentos principais orientam a formulação dessa base nacional que define os conteúdos mínimos a serem ensinados: a LDB, o PNE, a Constituição de 1988 e as Diretrizes Nacionais Curriculares (Holanda; Lasch; Dias, 2021). Essas legislações determinam a necessidade de uma base curricular comum para todo o território nacional, visando democratizar o acesso

* Universidade Federal de Pelotas.

** Universidade Federal de Pelotas.

à educação. Além disso, a BNCC deve ser complementada por uma parte específica desenvolvida por órgãos locais para atender às particularidades de cada região (Brasil, 1996).

Em Pelotas/RS, contexto desta investigação, a BNCC está integrada ao Documento Orientador Municipal (DOM). Com isso, o DOM incorpora a BNCC de Educação Física, funcionando como uma reprodução das diretrizes nacionais.

Bukowski, Centenaro e Fávero (2021) destacam que, a partir de 2016, o maior impulso midiático em torno da BNCC emergiu de grupos como Todos Pela Educação (TPE), Movimento Pela Base (MPB) e o próprio MEC. Segundo os autores, esses grupos concentraram seus esforços em apresentar a BNCC como um documento que prioriza a equidade e a democratização da educação, enfatizando a importância de uma base curricular comum para melhorar o sistema educacional.

Assim, a BNCC sustenta, desde o início de sua proposta, um discurso em prol da democracia e igualdade. Os responsáveis pela sua formulação sempre defenderam a ideia de que um currículo unificado poderia promover um ensino público de qualidade, garantindo oportunidades iguais para todos os alunos (Caetano, 2020).

No entanto, o que se observa na prática pode não corresponder a essa expectativa. A pesquisa realizada por Ávila e Gonçalves (2022) revelou que a implementação da BNCC tem enfrentado diversas limitações devido à falta de materiais e condições adequadas de espaço físico nas escolas. O estudo, conduzido em Rio Grande/RS, destacou tanto aspectos positivos quanto negativos na aplicação do documento. Entre os pontos positivos, foram mencionadas a sistematização e a diversidade de conteúdos. No entanto, os pontos negativos se concentram na desconexão entre as propostas da BNCC e a realidade enfrentada pelos professores, como a ausência de infraestrutura e recursos para aplicar o que o documento sugere. Os dados deste estudo reafirmam esse cenário.

Destaca-se que o conceito de “democracia” adotado pela BNCC está fundamentado na padronização curricular, ao determinar um conjunto de conteúdos essenciais para todos os estudantes. No entanto, a padronização

não garante, por si só, a democracia, especialmente em um país marcado por tantas desigualdades. Oliveira (2018) argumenta que tratar alunos de realidades tão distintas de maneira uniforme pode, na verdade, reforçar a desigualdade.

Para alcançar a igualdade é necessário compreender as necessidades específicas de cada aluno e cada comunidade, respeitando suas singularidades culturais e contextuais. Com disso, Streck (2021, p. 12) questiona: “Devemos tratar os diferentes de forma igual? Até que ponto o tratamento diferenciado fortalece desigualdades disfarçadas de diferenças?”

O desenvolvimento de qualquer currículo de Educação Física, assim como qualquer diretriz educacional, precisa ser fundamentado na realidade concreta e nas especificidades locais. Propostas genéricas e universais, que não consideram essas particularidades, têm pouco impacto prático. É fundamental que as orientações curriculares sejam construídas com base nas condições materiais do ambiente escolar onde serão implementadas, respeitando as singularidades de cada comunidade, instituição e grupo de alunos. Apenas dessa forma será possível elaborar um currículo que seja relevante e adequado às necessidades reais dos estudantes e da sociedade.

Lopes (2018) também enfatiza a importância de reconhecer que cada indivíduo possui formas distintas de aprender. Dado o caráter multicultural do Brasil, cada região apresenta uma rica diversidade cultural, o que gera diferentes demandas curriculares. Um currículo eficaz deve estar conectado e adaptado ao contexto no qual será aplicado, de modo a refletir essa diversidade.

Nessa linha de pensamento, Ávila (2020) argumenta que o documento falha em contemplar adequadamente a diversidade cultural, ressaltando sua incapacidade de incluir de forma abrangente a cultura quilombola e outras expressões culturais marginalizadas. A autora observa que a BNCC parece seguir uma lógica de padronização e homogeneização da educação, sem espaço suficiente para culturas historicamente excluídas no Brasil. Além disso, ela destaca como o documento pode afetar de maneira desigual os diversos distritos de Pelotas/RS, já que as escolas estão inseridas em contextos sociais e culturais marcadamente distintos, refletindo a profunda desigualdade presente na região.

Diante de tais pressupostos, este trabalho, fruto de uma dissertação de mestrado, teve como objetivo geral compreender a percepção dos docentes sobre a implementação da BNCC no âmbito da Educação Física na rede municipal de ensino fundamental de Pelotas/RS.

Decisões Metodológicas

A pesquisa teve um caráter descritivo, conforme a definição apresentada por Gil (2002), e buscou compreender um fenômeno social no campo educacional. O contexto da pesquisa foi a rede municipal de ensino de Pelotas-RS, município localizado no sul do Rio Grande do Sul, sendo uma das cidades mais populosas do Estado. Pelotas possui um rico contexto educacional com universidade pública e privadas e instituto federal. O cenário da educação básica pública envolve 54 escolas da rede estadual e 95 escolas da rede municipal de ensino.

A seleção da amostra foi realizada de forma intencional, conforme orientações de Trivinos (1987). Inicialmente, as escolas da rede municipal foram classificadas segundo suas regiões administrativas e a oferta de anos finais. Em seguida, uma escola foi escolhida aleatoriamente em cada uma dessas regiões. Com as instituições selecionadas, buscamos por professores, priorizando aqueles com mais tempo de serviço na escola, afim de proporcionar uma visão mais aprofundada das mudanças resultantes da implementação desta política. Com tais critérios foram selecionadas seis professoras, uma de cada zona administrativa do município, sendo essas indicadas por número para manter o anonimato.

Para a coleta de informações, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com duração média de vinte minutos. Após a gravação, as entrevistas foram transcritas e analisadas utilizando um método inspirado na análise de conteúdo de Bardin (1977). No total, desenvolvemos quatro categorias, a partir do objetivo do estudo e do corpus empírico, dando origem aos tópicos que seguem.

Destaca-se que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e aprovada, garantindo que todos os

procedimentos metodológicos respeitassem os princípios éticos da pesquisa acadêmica.

A necessidade de uma política de padronização curricular como a BNCC

Para iniciar nossas entrevistas, discutimos a necessidade de um documento como a BNCC para o componente curricular de Educação Física. Essa questão é possivelmente uma das mais relevantes, pois pode validar ou questionar diversas discussões levantadas ao longo do estudo. Se as professoras considerassem desnecessária a existência de um documento padronizador para o currículo da disciplina, isso poderia impactar significativamente as demais reflexões apresentadas.

Das 6 professoras, quatro professoras (1, 2, 3, 6) defendem a existência de uma norma regulatória e/ou orientação, enquanto outras duas (Professoras 4 e 5) afirmam que essa necessidade não se justifica, destacando que a Educação Física escolar possui outras prioridades e demandas. A seguir discutimos elementos importantes sobre essa problemática.

Dentre as docentes favoráveis a BNCC, a Professora 1 foi bastante clara ao afirmar que vê a necessidade de um currículo normatizado para a Educação Física, assim como para as demais disciplinas. Ela comentou: *“ele de certa forma dá um norte, como te falei, dá uma organizada melhor, antes nós tínhamos os PCN’s. Dá uma ajudada nesse ponto de organização, eu acho melhor (PROFESSORA 1, 2024).”*

A Professora 6 segue a mesma ideia, trazendo à tona a questão da organização e legitimação da Educação Física, um fantasma do passado que ainda assombra nossa disciplina, como mencionado por Kunz (1994) em sua obra clássica, que discute a falta de identidade própria. Ela afirma que agora percebe uma estrutura curricular que facilita seu trabalho e lamenta não ter tido tempo suficiente para se aprofundar e estudar mais sobre o documento:

“pra ter uma continuidade, e uma seriedade, com nosso currículo, com nosso trabalho. Às vezes parece que a Educação Física é um oba oba, se tu pega os alunos do sétimo às vezes dizem: ‘Como assim professora? Aula teórica de Educação Física?’. Aí tem que tá sempre explicando. Agora eles vieram com o livro ‘Tem livro de Educação Física, professora?’. Então até para os alunos perceberem, que

Educação Física tem um currículo, têm por onde seguir, tem uma continuidade no trabalho” (PROFESSORA 6, 2024).

Já a Professora 2, embora defenda a necessidade de um documento padronizador, difere das posições anteriormente apresentadas. Ela acredita que tal norma é necessária, mas expressa algumas ressalvas, argumentando que a redação do documento não está adequada e que não há um apoio governamental suficiente e apropriado:

“eu acho válido, mas talvez não essa amplitude toda de coisas, ou que fosse melhor redigido, melhor colocado pra gente, porque é muito amplo, para uma coisa que acaba não tendo um retorno do governo para a gente desenvolver de verdade dentro do ambiente escolar” (PROFESSORA 2, 2024).

Por fim, ao abordar a importância desta política, a Professora 3 afirma que a BNCC está muito mais direcionada ao auxílio de professores iniciantes, que não têm experiência e um norte bem estabelecido para seguir. É importante frisar que isso não vai na direção de uma padronização curricular, mas sim de uma orientação. Ao nos contar, ela diz: *“Se tu não têm nada, se tu não tem ninguém que te oriente, as pessoas pedem ali o material da base e o DOM aqui de Pelotas e ali tem tudo colocado, se tu quiser tem por onde começar só com aqueles documentos. Então isso significar que é necessário. Aí, achei que eu não ia falar isso” (PROFESSORA 3, 2024).*

Dentre as docentes desfavoráveis, a Professora 5 entende que a Educação Física sofra com uma falta de sistematização curricular ao longo de sua história, entretanto, traz ela reflete: *“Não sei se seria uma necessidade. Acho que não vai ser um papel, um documento que vai mudar a realidade da Educação Física, seja para melhor ou para pior. Porque a gente depende de todo um sistema” (PROFESSORA 5, 2024).* Isso nos leva a considerar que a real necessidade para a melhoria e organização curricular vai além de uma simples normatização; trata-se, na verdade, de abordar a já evidenciada necessidade de melhorar as condições de trabalho dos professores.

A professora 4 considera essa questão complexa e, ao abordar o tema, expressa sua crença de que a BNCC não traz impacto significativo e não contribui de forma alguma: *“Então é meio que um tanto faz. Eu realmente acho*

que não faz tanta diferença assim. Essa é a verdade, não faz tanta diferença assim” (PROFESSORA 4, 2024).

Assim, é importante ressaltar que, apesar das divergências em diversos pontos, cinco dessas professoras apontam para uma mesma direção: a carência de propostas de orientação e sistematização curricular no contexto da Educação Física como área do conhecimento dentro do contexto escolar. Tais percepções docentes vão ao encontro do que Holanda, Lash e Dias (2021) constatam de que há muito tempo a Educação Física sofre de um espontaneísmo organizacional.

No entanto, a questão é que a BNCC não se limita a ser uma simples orientação curricular, mas de uma política de currículo normativa com implicações mais amplas, tanto no trabalho docente como na vida dos estudantes.

A formação docente para a implementação da Base

Nesse contexto de implementação de uma política, é fundamental analisar se os professores receberam o suporte formativo adequado. Ou seja, se eles tiveram a oportunidade de acessar e compreender plenamente a política curricular proposta.

Dentre as seis docentes entrevistadas, três (2, 3, 4) relataram sentir-se aptas a aplicar o currículo da BNCC. Destas, duas apresentaram ressalvas em suas considerações: uma mencionou a necessidade de fazer adaptações e buscar informações por conta própria para se atualizar sobre o currículo, enquanto a outra, embora se sinta preparada, acredita que apenas 20% de seus colegas compartilham dessa condição. Por outro lado, apenas uma professora afirmou estar apta sem apresentar quaisquer ressalvas.

A Professora 2, revela que, apesar de se sentir capacitada para aplicar o currículo, admite não estar completamente preparada para tudo que é exigido. Ela aponta que é irreal esperar que algum professor esteja integralmente pronto para cumprir todas as demandas do documento. Além disso, resalta que não teve acesso a nenhum tipo de formação específica sobre a BNCC. Esse ponto também dialoga com a observação feita pela Professora 4 sobre as diferentes épocas de formação dos docentes: *“Acho que sim. Sim. Minha*

formação é mais recente, e dentro do que dá para ser feito sim. Não todos os campos, isso com certeza não, todas as habilidades ali não tem como contemplar, não tem como saber tudo isso, e não saberia ministrar algumas habilidades ali” (PROFESSORA 2, 2024).” Ela sugere de forma implícita que professores com formações mais recentes tendem a ter maior familiaridade com a BNCC. Isso destaca a necessidade urgente de cursos de formação continuada para aqueles que se formaram em períodos anteriores, de modo que possam se adequar às exigências atuais do currículo.

A Professora 4 ilustra essa preocupação em sua entrevista, destacando a diversidade de formações entre os docentes, variando de acordo com a época em que se formaram e os diferentes enfoques na Educação Física: *“Aqui tem muitos professores que estão há muito tempo, tem professores intermediários e tem professores novos. Tu vê muita diferença na prática de quem tá há muito tempo, de quem tá há mais ou menos, sabe?” (PROFESSORA 4, 2024).*

Nesse sentido, Darido (2005), em sua obra clássica, destaca como a Educação Física tem evoluído ao longo dos anos, saindo das perspectivas tradicionais como a higienista e militarista até suas abordagens críticas mais recentes e é evidente que as diferentes formações, sob os diversos currículos que já permearam a área, impactam profundamente a perspectiva e a prática desses professores.

A seguinte fala relata o tipo de participação das professoras na elaboração do DOM de Educação Física, ou a falta dela: *“Mesma em relação a ele tivemos aquelas reuniões de conversas, de sugestões e blábláblá, e mudanças, etc. “Vamos Enviar”. Quando voltou, era tudo a mesma coisa, né? “Ah, porque a gente vai ouvir as sugestões de vocês”. Reuniões municipais, estaduais. Ignoraram tudo isso. Nada foi levado em consideração aparentemente. (PROFESSORA 4, 2024).*”

Por fim, a Professora 3 foi a única a relatar que teve acesso a formações significativas focadas especificamente na BNCC de Educação Física. Ela compartilha que se sente apta a aplicar o currículo, destacando que sua organização facilita essa tarefa.

Outras três professoras (1, 5, 6) foram claras ao afirmar que não se sentem preparadas para aplicar o currículo proposto pela BNCC. Elas destacaram

a necessidade de mais formações nessa área e relataram que, devido a essa falta de preparo, dependem de sua autodidaxia para buscar as informações necessárias. Para isso, utilizam o tempo que têm para acessar cursos online e outros recursos disponíveis.

A Professora 1 relata que não recebeu formações específicas sobre a BNCC, nem relacionadas à Educação Física, nem de maneira geral, e expressa que sente a falta de capacitações nesse sentido. Ela ainda afirma não se sentir preparada para aplicar o currículo proposto pela BNCC, evidenciando como muitos professores são deixados à própria sorte, forçados a depender de sua autodidaxia para buscar o aperfeiçoamento necessário e entender o novo currículo: *“Foi feito na escola, logo que veio, teve reuniões, mas não específicas da Educação Física, apenas reuniões gerais da escola para estudar a BNCC e refazer planos”* (PROFESSORA 1, 2024).

Nesse mesmo contexto, a Professora 5 também menciona que precisa buscar, de forma autônoma, informações e estudar o currículo da BNCC por conta própria, pois não teve formações sobre ele. Embora se sinta capaz de aplicá-lo, ainda precisa realizar adaptações devido à realidade material de sua escola, que não oferece as condições necessárias para atender plenamente às exigências do documento.

Esse cenário reflete a falta de suporte institucional, colocando o ônus da capacitação sobre os próprios professores, que precisam se desdobrar para lidar com as demandas do currículo. A Professora 6 menciona que a única vez que teve acesso a um estudo estruturado sobre o currículo proposto pela BNCC foi durante seu mestrado. Na rede escolar, ela participou apenas de debates gerais, que não abordavam a Educação Física de forma específica. Além disso, expressa a necessidade de um ambiente colaborativo onde possa trocar experiências com outros professores, discutir como aplicam as exigências do currículo, compartilhar ideias e práticas, e participar de formações direcionadas especificamente para a Educação Física: *“se tivesse uma formação, seria bem legal, até pra gente ouvir os outros professores, pra gente ver outras realidades, se a gente tivesse uma formação continuada de como aplicar, como que os outros aplicam, até pra troca de experiências”* (PROFESSORA 6, 2024).

A BNCC e seu desenvolvimento no contexto da Educação Física escolar

Diante da visão controversa sobre a democratização da educação por meio de um currículo centralizador, achamos pertinente explorar nas entrevistas se as professoras possuem tempo, recursos didáticos e infraestrutura adequados para implementar todas as diretrizes propostas pela BNCC. De forma unânime, as respostas apontaram na mesma direção: mesmo aquelas professoras que demonstraram um certo apoio à política curricular foram enfáticas ao afirmar que não têm as condições necessárias para aplicar integralmente o que é exigido. Elas relataram tanto a falta de infraestrutura quanto a insuficiência de tempo de aula, destacando ainda a perda gradual de espaço da Educação Física em comparação com outras disciplinas.

A Professora 1, que ao longo da entrevista demonstrou satisfação com a implementação da BNCC, foi bastante clara ao afirmar que não dispõe das condições mínimas para aplicar o que o documento exige. Ela destaca as dificuldades enfrentadas no dia a dia de suas aulas, ressaltando a precariedade da infraestrutura escolar. Mesmo mantendo uma visão mais favorável à BNCC, reconhece a desconexão entre o documento e a realidade escolar que está inserida: *“Com certeza não. Porque a infraestrutura das escolas, principalmente as do município, é muito precária, questão de material, enfim, tudo tem que ser muito adaptado, existem coisas que não têm como”* (PROFESSORA 1, 2024).

A Professora 2, que também demonstrou uma postura favorável à implementação da BNCC em diversos momentos da entrevista, acabou por concordar com a dificuldade de aplicar o documento na prática. Ela relatou que, com os recursos materiais disponíveis, é impossível contemplar todas as exigências da BNCC. Ela destacou que, devido à falta de condições adequadas, raramente consegue sair dos conteúdos mais tradicionais da Educação Física: *“Não acho. Não acho que seja possível. É bem limitado, fica dentro daquele mesmo campo ali quase que todo ano. Como esportes de invasão, tu vai contemplar eles o ano todo praticamente”* (PROFESSORA 2, 2024).

Além disso, a professora salientou que, com a organização atual da BNCC, alguns objetos de conhecimento recebem um tempo insuficiente para serem trabalhados adequadamente: *“As lutas, são um campo muito grande,*

tu não tem tempo para fazer tudo aquilo ali nos dois anos que eles colocam, como 8º e 9º, 6º e 7º” (PROFESSORA 2, 2024). Neira (2018) complementa essa crítica, apontando que a disposição dos conteúdos na BNCC carece de uma justificativa clara, sendo, segundo ele, um processo bastante arbitrário.

A Professora 3 relata que, devido ao tempo limitado de aula para cada turma, sente a necessidade de priorizar certos conteúdos em detrimento de outros, o que a preocupa. Ela teme que, ao não conseguir abordar todos os temas necessários, seus alunos não cheguem ao ensino médio devidamente preparados para aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (PROFESSORA 3, 2024). A professora também menciona que, em relação à infraestrutura, a situação é alarmante. Apesar dos esforços da escola para oferecer o melhor possível, as condições em todas as escolas do município são extremamente precárias, refletindo uma realidade comum em todo o Brasil. Ela afirma: *“Não tem material, não tem lugar, não tem quadra, não tem espaço. E aí, o que tu faz? É bem complicado”* (PROFESSORA 3, 2024).

Algumas pesquisas como Santos Costa (2018), Hernandes Neto e Constantino (2019) e Teixeira e Ferreira (2018), têm evidenciado as condições adversas de trabalho enfrentadas pelos professores de Educação Física em diversas redes públicas de ensino. Teixeira e Ferreira (2018) destacam que os docentes entrevistados em seu estudo ressaltam a carência de infraestrutura, incluindo a ausência de quadras esportivas adequadas, que devem ter marcações corretas e um solo minimamente apropriado para a prática esportiva. Além disso, a falta de materiais didáticos e pedagógicos é identificada como uma das principais barreiras para a melhoria qualitativa de suas práticas educativas.

É infelizmente frequente que professores de Educação Física, mesmo aqueles que atuam em redes públicas de ensino - que deveriam receber financiamento adequado do governo - se vejam forçados a utilizar recursos pessoais para garantir o básico necessário para a realização de suas aulas (Bernardi; Molina Neto, 2016). Situação que foi relatada durante a entrevista Professora 6 (2024).

A Professora 4 compartilha uma situação que é, ao mesmo tempo, trágica e cômica, ilustrando a precariedade da infraestrutura de sua escola, que

impede a implementação eficaz da BNCC e reflete a realidade dos alunos de instituições públicas:

“A gente tem uma das quadras lá embaixo que a gente chama de piscinão, porque quando chove, nem preciso te dizer mais nada. Ai esses dias para uns alunos pequeninos, a gente comenta do piscinão e eles pensam que vão para aula de natação. Eu fico tipo: “Vamos voltar para a realidade?”. Então esse voltar para a realidade é o que a gente precisa levar em consideração na BNCC. Às vezes tu abre ela, tu olha e tu fica pensando: “Não! Isso aqui não vai acontecer. Jamais! Em nenhuma escola. Em uma particular? Talvez. Agora aqui na pública? Na da vila?”. Na minha outra escola que eu não tenho espaço nenhum, que não tem bola, que não tem bambolê, que não tem nada, não vai acontecer. É totalmente fora da realidade. Às vezes até o esporte mais simples é fora da realidade. “Ahh, mas há produção de material, a gente tem que inventar.” Ok, para fazer uma aula alternativa, vamos fazer materiais alternativos, agora, pra tu trabalhar sempre com bola de meia e garrafa PET, ah, por favor, né? Não. Não. Pra tu fazer um trabalho massa tu tem que ter materiais bons. Condições minimamente adequadas para isso” (PROFESSORA 4, 2024).

Esse relato é um dos momentos mais impactantes de todas as entrevistas, resumindo de forma clara as críticas que temos feito à BNCC até agora. Ele ilustra na prática como um documento centralizador, que idealiza uma realidade única para todos, acaba se chocando com as condições enfrentadas pelos professores.

Em continuidade, a Professora 4 destaca que a democracia promovida pela BNCC é, na verdade, anedótica e idealista, desconectada de sua realidade cotidiana:

“Apenas nos jogaram lá dentro e disseram: Se virem! É quase a mesma coisa com a BNCC: “A gente tem isso aqui, façam!” Como? Entendeu? Se a gente recebesse todo ano verba para ter muito material, muito espaço físico, muito aquilo, levar os alunos para conhecer outros lugares, fazer atividades na natureza, fazer atividades na água, seria ótimo. Mas, não é a realidade. Não é o que a gente tem. A gente tem aí uma verba de PARF que ainda não chegou, sabe se lá quando vai chegar. A gente tem muita falta de tudo” (PROFESSORA 4, 2024).

Se quisermos resumir tudo em uma única frase: “A gente tem muita falta de tudo” (PROFESSORA 4, 2004) transmite uma mensagem clara e objetiva

para aqueles que idealizam reformas sem considerar a realidade dos professores: temos outras prioridades e urgências que precisam ser resolvidas com urgência.

A Professora 5 compartilha suas preocupações sobre a diminuição do tempo dedicado à Educação Física, o que inviabiliza a implementação de um currículo como o da BNCC. Além disso, ela ressalta as péssimas condições enfrentadas devido ao clima do Rio Grande do Sul, que agravam ainda mais a situação. Ela nos leva a uma reflexão crucial sobre as variáveis realidades dentro do mesmo município, que são influenciadas por fatores socioeconômicos, culturais, ambientais e muitos outros que não podemos detalhar aqui, reforçando a análise de Ávila (2020).

“Agora tu estás aqui, é uma realidade, mas daqui há pouco tu vai ali na Santa Terezinha, é pertinho, mas é uma realidade diferente, daqui há pouco tu vai ali na Oswaldo Cruz, é diferente, a tua própria escola que tu trabalha no Sítio Floresta é uma realidade diferente, com uma escola diferente. E quem trabalha em várias escolas percebe que às vezes tu consegue trabalhar um conteúdo em uma escola, mesmo ano, em uma outra escola tu não consegue, às vezes tem que mudar, são níveis de aprendizagem diferente, são comunidades diferentes, daqui há pouco em uma outra escola dá, dentro da própria comunidade tu já vê realidades diferentes. E aqui é muito diferente do centro, e vai ser diferente do Fragata, vai ser diferente do Areal, das escolas da colônia, tudo é diferente, por mais que se tenha esse documento, nem todos os professores vão conseguir fazer o que está nele. Eu aqui nas Três Vendas, não vou conseguir trabalhar a mesma coisa que o Areal está trabalhando” (PROFESSORA 5, 2024).

Por fim, a Professora 6 nos deu um relato mais ameno, talvez possamos dizer que o mais otimista em relação a BNCC, apesar dela expressar que dentro das condições que possui não é totalmente possível aplicar tudo tal qual a BNCC sugere, é ainda possível realizar adaptações:

“Tem sempre que adaptar, né? Por exemplo essa questão do punhobol, eu acho bem legal, é um conteúdo que talvez eles não tivessem acesso. Então, primeiro eu to trazendo o histórico, eles estão achando bem interessante, trouxe vídeos. Isso para os maiores. Eu não consegui dar aula prática ainda, porque aqui na escola a gente mal tem bola, tem duas bolas de vôlei, então to tentando comprar as bolas de borracha pra gente conseguir ter uma aula (prática), mas o pessoal tem gostado bastante, tem achado interessante o conteúdo teórico” (PROFESSORA 6, 2024).

É irônico notar que, enquanto a Professora 6 expressa satisfação por ter conseguido introduzir o punhobol em suas aulas, a Professora 5 enfrenta dificuldades para implementar essa atividade, devido às disparidades nas realidades enfrentadas pelas diferentes escolas. Essa diferença ilustra como as condições e contextos variados podem impactar a aplicação do currículo de maneiras distintas.

Este trecho da entrevista, que aborda a indisponibilidade de materiais, espaço físico e tempo de aula para a implementação do currículo proposto pela BNCC, representa um momento significativo de convergência nas opiniões das professoras. Embora duas delas mencionem a possibilidade de realizar adaptações, todas concordam que a realidade escolar atual é inadequada para atender às exigências do documento.

Além disso, as professoras refletem sobre a situação de outras escolas. Embora algumas apresentem condições um pouco melhores, a maioria enfrenta desafios que só se agravam. Para promover verdadeiramente a democracia educacional, é fundamental não apenas estabelecer obrigações iguais em relação ao currículo, mas também garantir condições equitativas, como as discutidas aqui, que foram corroboradas pelas falas das docentes: infraestrutura adequada, tempo suficiente, preparo e suporte para as aulas de Educação Física.

Qualquer iniciativa que não considere esses aspectos básicos apenas transferirá a responsabilidade pelo fracasso escolar para os alunos como aponta Freire (2017) ou para os professores, desviando a atenção dos problemas estruturais que afetam a educação brasileira.

Perspectivas futuras para a Educação Física

A compreensão do que será a Educação Física nos moldes da BNCC, uma vez consolidada, é de extrema importância. Esse modelo curricular pode impactar significativamente tanto a prática pedagógica quanto o trabalho docente de professores em diferentes esferas da educação básica, como as redes municipal, estadual e, em certa medida, até federal. Isso evidencia a necessidade constante de refletir sobre onde estamos e para onde estamos caminhando, pois este documento não apenas define o currículo atual, mas

também serve como base para os futuros currículos que serão desenvolvidos com base no que ele impõe e nas mudanças decorrentes de sua implementação, independentemente dos desafios e problemas que surgirem com o tempo. Conforme destacado por Arroyo (2016), há o risco de que os professores se tornem meros executores de um currículo pré-fabricado, perdendo o papel de agentes ativos no processo educativo. Nessa perspectiva, eles são privados de sua autonomia, criticidade e, sobretudo, de seu protagonismo na construção e adaptação do currículo às realidades locais e às necessidades específicas dos alunos. Esse processo pode reduzir a prática pedagógica a uma aplicação mecânica de diretrizes, em vez de promover uma educação mais reflexiva e adaptada às diferentes realidades escolares. Por isso, perguntamos às entrevistadas suas percepções sobre o futuro da Educação Física nos moldes da BNCC.

A maioria das professoras demonstraram otimismo quanto ao futuro da Educação Física sob os moldes da BNCC, destacando uma evolução nesta área do conhecimento. No entanto, é importante ressaltar que essa percepção de avanço não está diretamente ligada à BNCC em si. Conforme apontado nas entrevistas, a maioria das melhorias relatadas decorre do maior comprometimento dos professores e do aprimoramento de suas práticas pedagógicas, independentemente da influência direta do documento. A professora 3 nos conta que está há vinte anos na rede, e tem percebido essa evolução:

“Eu tenho percebido que tem melhorado, não sei se é um pouco de otimismo da minha parte, mas até ali no grupo que a gente tem da Educação Física de Pelotas, da SMED, eu percebo que o pessoal tem mais vontade, tem mais comprometimento, tem mais responsabilidade. Mais responsabilidade no sentido de entender a importância da nossa disciplina dentro da escola” (PROFESSORA 3, 2024).

A professora 1 também apresenta um olhar positivo sobre o futuro da Educação Física sob os moldes da BNCC, ressaltando que, com esse currículo, os conteúdos da disciplina têm a oportunidade de se tornarem mais diversos: *“nesses moldes ela diversifica os conteúdos que eu acho que antes o pessoal realmente trabalhava mais a parte dos esportes coletivos mesmo, na escola”* (Professora 1, 2024). Da mesma forma, a Professora 6 expressa satisfação com a organização do currículo, uma estrutura que a Educação Física sempre recebeu ao longo dos anos. Ela compartilha sua expectativa de que, no futuro,

a disciplina esteja mais alinhada e integrada: *“Eu acredito que nessa questão de ter um alinhamento, eu acredito que melhorou, eu nunca tinha trabalhado dessa forma. Pra ter uma continuidade foi bom”* (Professora 6, 2024).

Ao mesmo tempo em que percebem com otimismo o futuro da área, algumas professoras refletem do grande problema que é a desconexão do documento com a realidade das escolas:

“Ali no papel é tudo bonitinho, tudo funciona, faz aquilo ali, faz assim, faz assado. Mas, quando tu chega lá na prática mesmo não rola” (Professora 3, 2024).

“Eu acho que teria primeiro tem que vir a parte da infraestrutura das escolas para que a cobrança viesse, para que a gente conseguisse realmente colocar em prática o que é pedido ali na BNCC, e hoje a gente acaba se limitando sempre as mesmas coisas, como já tinha dito antes. São os “bols” como já tinha dito antes ali, que são os esportes de invasão e os esportes de marca, como o atletismo, que também já era feito por causa de material, mas é limitado a isso aí, né?” (PROFESSORA 2, 2024).

Por fim, a Professora 4 não enxerga a BNCC como uma solução para os desafios enfrentados na Educação Física e acredita que seu impacto no futuro da disciplina será limitado. Ela enfatiza a importância da Educação Física para além dos muros da escola: *“a nossa prática, eu acho que é uma prática vai para além dos muros da escola, para serem indivíduos ativos, ao contrário da realidade de pessoas sedentárias”* (PROFESSORA 4, 2024).

De forma geral, observamos que a maioria das entrevistadas se sente otimista em relação ao futuro da Educação Física, embora esse otimismo esteja mais relacionado ao avanço do conhecimento na área e ao desenvolvimento de novas práticas do que ao documento da BNCC. No entanto, duas professoras expressam grande satisfação com o que a BNCC pode oferecer, tanto em termos de organização curricular quanto na diversidade de conteúdos que propõe. Em contrapartida, quatro professoras veem o futuro sob os moldes da BNCC como incerto, repleto de desafios, especialmente devido à desconexão do documento com a realidade de infraestrutura e suporte que elas enfrentam. Assim, percebemos que a falta de estrutura não é apenas um problema presente, mas uma barreira significativa para melhorias na área. Além disso,

uma professora destaca a necessidade de que esse currículo seja constantemente reavaliado e alinhado aos interesses dos professores que o utilizam.

Considerações Finais

Nosso estudo revelou que a BNCC é um documento envolto em debates, gerando tanto percepções positivas quanto negativas, muitas vezes interligadas. A pesquisa focou em compreender a percepção de professoras de Educação Física sobre a implementação da BNCC no contexto do trabalho docente da rede municipal de Pelotas.

Inicialmente constatamos que a necessidade de uma organização curricular para a Educação Física, como a proposta pela BNCC, foi amplamente defendida pelas professoras, ao destacarem que o componente curricular enfrenta sérias lacunas nesse aspecto. Acerca dessa questão, Kunz (1996) e Darido (2005) apontam que a desvalorização da educação ao longo dos anos resultou em um currículo desorganizado, frequentemente marcado por aulas livres na Educação Física.

Embora a BNCC possa preencher essa lacuna, não é a única alternativa viável. Pelo contrário, ela se aproveita dessa necessidade existente: “Para quem não sabe aonde ir, qualquer caminho serve” (Carroll, 2002). Essa célebre frase do livro *Alice no País das Maravilhas* ilustra bem a situação atual.

No que se refere à preparação o desenvolvimento da BNCC, constatamos que as professoras se sentem amplamente desamparadas, necessitando buscar por conta própria recursos autodidatas ou apoio de outras instituições. Relataram a falta de formações adequadas para lidar com o documento e, para suprir essa lacuna, recorrem a cursos online e outras formas de atualização. Além disso, mencionaram que professores de diferentes épocas de formação enfrentam desafios variados na implementação da BNCC, sem o suporte necessário das instituições responsáveis por impor esse currículo.

O ponto mais crítico revelado por este estudo foi, sem dúvida, a desconexão entre as diretrizes da BNCC e a realidade enfrentada pelos professores em termos de espaço, materiais e tempo quanto questões vinculadas ao desenvolvimento curricular. Percebemos de forma unânime que não existem

condições reais de se aplicar o currículo proposto pela BNCC. Mesmo as professoras que em diversos momentos foram favoráveis a existência da BNCC, e a pautaram de forma positiva, foram críticas nesse ponto: a Educação Física escolar no contexto estudado não possui condições reais de aplicação das exigências do currículo imposto pela BNCC, e a sua ideia de democratizar a educação impondo o que deve ser ensinado como se isso bastasse para que todas as escolas tivessem as mesmas condições é falha, percebemos que mesmo dentro de uma mesma rede de ensino pública existem realidades muito diferentes, com necessidades tão diferentes quanto, e que portanto um documento que impõe uma mesma diretriz a todas elas sem dar as devidas condições acaba não sendo assim tão eficiente, e sequer tem impacto no mundo real.

Em relação às perspectivas de futuro, a maioria das professoras entrevistadas demonstrou otimismo, associando esse sentimento mais ao avanço do conhecimento na área do que à BNCC propriamente dita. Algumas consideraram positiva a organização curricular e a diversidade de conteúdos propostas pela BNCC, enquanto outras apontam incertezas e desafios devido à desconexão entre o documento e a realidade das escolas, especialmente no que se refere à infraestrutura e suporte.

Por fim, esperamos que este estudo inspire novas investigações sobre o contexto da prática no desenvolvimento de políticas educativas e que possamos nos unir rumo a reflexões e denúncias sobre o tipo de formação docente e reestruturação das escolas tem sido feitas para que as normativas possam ser recontextualizadas nos diferentes espaços educativos com condições que favoreçam a formação dos estudantes e o desenvolvimento profissional docente.

A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NO ÂMBITO NA REDE MUNICIPAL DE PELOTAS/RS: PERCEPÇÕES DE DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ACERCA DESTES PROCESSO

Resumo: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter obrigatório que foi implementado no município de Pelotas/RS em 2020 através do Documento Orientador Municipal (DOM). Essa pesquisa se originou de uma dissertação de mestrado e em termos metodológicos, caracteriza-se como qualitativa descritiva. O objetivo foi compreender a percepção dos docentes sobre a implementação da BNCC no âmbito da Educação Física na rede municipal de ensino fundamental de Pelotas/RS. Participaram do estudo

seis professoras de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental do município de Pelotas/RS através da realização de uma entrevista semiestruturada. Após coletados, os dados foram analisados através do método de análise de conteúdo, inspirado em Laurence Bardin. Constatamos que as professoras se sentem desamparadas e sem suporte na implementação do documento. As professoras foram unânimes em relação à desconexão do documento com a realidade de tempo de aula, infraestrutura e de materiais que elas têm disponível. Sentem falta de uma organização curricular e que a BNCC ganha espaço por isso, porém é necessário destacar que a BNCC não é a única organização possível. Foi notado certo otimismo em relação ao futuro da Educação Física na percepção das professoras, muito embora isso possa não estar diretamente relacionado à BNCC.

Palavras-chave: Educação Física; BNCC; Trabalho Docente; Currículo.

THE IMPLEMENTATION OF THE BNCC IN THE MUNICIPAL NETWORK OF PELOTAS/RS: PERCEPTIONS OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS ABOUT THIS PROCESS

Abstract: The National Common Curricular Base (BNCC) is a mandatory document that was implemented in the municipality of Pelotas/RS in 2020 through the Municipal Guiding Document (DOM). This research originated from a master's thesis and, methodologically, is characterized as descriptive qualitative. The objective was to understand teachers' perceptions regarding the implementation of the BNCC in the context of Physical Education in the municipal elementary school network of Pelotas/RS. Six Physical Education teachers from the upper grades of elementary school in the municipality of Pelotas/RS participated in the study through the conduction of a semi-structured interview. After collecting the data was analyzed using the content analysis method, inspired by Laurence Bardin. We found that the teachers feel helpless and unsupported in implementing the document. The teachers were unanimous regarding the disconnect between the document and the reality of class time, infrastructure, and materials they have available. They miss having a curricular organization, and the BNCC gains ground because of this; however, it is important to highlight that the BNCC is not the only possible organization. Some optimism regarding the future of Physical Education was noted in the teachers' perception, although this may not be directly related to the BNCC.

Keywords: Physical Education; BNCC; Teaching Work; Curriculum.

LA IMPLEMENTACIÓN DE LA BNCC EN EL ÁMBITO DE LA RED MUNICIPAL DE PELOTAS/RS: PERCEPCIONES DE DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA SOBRE ESTE PROCESO

Resumen: La Base Nacional Común Curricular (BNCC) es un documento de carácter obligatorio que fue implementado en el municipio de Pelotas/RS en 2020 a través del Documento Orientador Municipal (DOM). Esta investigación se originó en una disertación de maestría y, en términos metodológicos, se caracteriza como cualitativa descriptiva. El objetivo fue comprender la percepción de los docentes sobre la implementación de la BNCC en el ámbito de la Educación Física en la red municipal de enseñanza fundamental de Pelotas/RS. Participaron del estudio seis profesoras de Educación Física de los años finales de la educación fundamental del municipio de Pelotas/RS, mediante la realización de una entrevista semiestruturada. Una vez recolectados, los datos fueron analizados a través del método de análisis de contenido, inspirado en Laurence Bardin. Se constató que las profesoras se sienten desamparadas y sin apoyo en la implementación del documento. Las docentes fueron unánimes respecto a la desconexión del documento con la realidad del tiempo de clase, la infraestructura y los materiales de los que disponen. Señalan la falta de una organización curricular y que la BNCC gana espacio por esta razón; sin embargo, es necesario destacar que la BNCC no es la única organización posible. Se observó cierto optimismo en relación con el futuro de la Educación Física en la percepción de las profesoras, aunque esto puede no estar directamente relacionado con la BNCC.

Palabras-clave: Educación Física; BNCC; Trabajo Docente; Currículo.

SOBRE OS AUTORES

Franciele Ross da Silva Ilha

Professora Adjunta da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas. Pós-Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPeI); Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPeI), com Estágio Sanduíche na University of Wisconsin (Madison/WI/USA) sob orientação de Thomas Popkewitz. Mestre em Educação (UFSM); Especialista em Educação Física Escolar e em Gestão Educacional (UFSM); Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Tem experiência com a Educação a Distância (tutora e professora pesquisadora) e como professora de Educação Física na Educação Básica. As temáticas de maior interesse são: Educação Física Escolar, Trabalho Docente e questões interligadas a tais temáticas, principalmente com ênfase no Currículo, Didática e perspectivas pós-críticas. E-mail: francieleilha@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6016-4259>.

Christian Peres da Costa

Professor de Educação Física com atuação no Ensino Fundamental I e II, com enfoque nas perspectivas críticas e pós-críticas do currículo. Mestre e licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeI), com pesquisa voltada à formação profissional e prática pedagógica na escola. Foi bolsista CAPES no mestrado e no Programa de Residência Pedagógica. Atualmente, atua como professor supervisor no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). Membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares Pós-Críticos (GEIP/UFPeI), participou de projetos como Ruas de Lazer, Educação Física no Combate às Opressões e Pod-Crítica na Pós-Modernidade. Pesquisa temas relacionados à Educação Física escolar, formação docente, teorias do currículo e políticas educacionais. E-mail: christianescola92@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8117-3485>.

Referências

ARROYO, Miguel González. Corpos resistentes produtores de culturas corporais. Haverá lugar na Base Nacional Comum? **Motrivivência**, Florianópolis, v. 8, n. 48, p. 15-31, 2016

ÁVILA, Cristiane Bartz de. **Estado Gerencial, BNCC e a Escola: o currículo com foco na Educação Escolar Quilombola em uma escola de ensino fundamental em Pelotas/RS**. 2020. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BERNARDI, Guilherme Bardemaker; MOLINA NETO, Vicente. Implicações da proletarianização do trabalho docente na Educação Física Escolar. **Pensar A Prática**, Goiânia, v. 2, n. 19, p. 339-349, 2016.

BRASIL. **Lei n. 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. Acesso em: 14 dez. 2022.

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

BUKOWSKI, Chaiane; CENTENARO, Junior Buñon; FÁVERO, Altair Alberto. Uma revolução controlada? A BNCC como política de centralização. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1676-1701, out./dez. 2021. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

CAETANO, Maria Raquel. As reformas educativas globais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **TEXTURA - Revista de Educação e Letras**, Canoas/RS, v. 20, n. 50, abr./jun. 2020.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Antônio Carlos Gil. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HERNANDES NETO, P.; CONSTANTINO, P. R. P. As condições para a Educação Física em escolas técnicas estaduais paulistas: um estudo sobre os recursos e a infraestrutura escolar. **Motrivência**, v. 31, n. 57, 18 mar. 2019.

HOLANDA, G. I. DA S.; LASCH, J. V.; DIAS, R. F. A Educação Física na BNCC: desafios da escola republicana. **Motrivência**, v. 33, n. 64, p. 1–18, 3 mar. 2021.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 1994.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia A. da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 40, p. 215-223, 2018.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In: AGUIAR, Márcia A. da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. p. 55-60.

SANTOS COSTA, M. D. C. Trabalho docente na educação básica: as condições e a jornada de trabalho na educação física na educação de jovens e adultos trabalhadores no município de belém do Pará. **Revista Trabalho Necessário**, v. 16, n. 29, 13 jun. 2018.

STRECK, Danilo Romeu. Desigualdade e Educação: mais uma revolução inacabada?. **Conjectura: Filosofia e Educação**, v. 26, 2021.

TEIXEIRA, Francisco Claudeci Faustino; FERREIRA, Heraldo Simões. A realidade dos professores de educação física no ensino fundamental I e II, em uma escola pública da sede do município de Massapê – CE. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 2, p. 572–587, 2 maio 2018.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

EDUCAÇÃO PRISIONAL ENTRE O CONTROLE E A EMANCIPAÇÃO: uma análise pós-crítica à luz de Michel Foucault

*PRISON EDUCATION BETWEEN CONTROL AND EMANCIPATION: a post-critical analysis
in the light of Michel Foucault*

*LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD ENTRE EL CONTROL Y LA
EMANCIPACIÓN: un análisis poscrítico a la luz de Michel Foucault*

*L'ÉDUCATION EN MILIEU CARCERAL ENTRE CONTROLE ET ÉMANCIPATION : une
analyse postcritique a la lumière de Michel Foucault*



Naubia de Souza Machado* 

Marcelo Victor da Rosa** 

INTRODUÇÃO

A educação prisional, no Brasil, tem sido historicamente atravessada por contradições que refletem não apenas o funcionamento do sistema penal, mas também os modos como a sociedade concebe a escola, o sujeito privado de liberdade e os objetivos da educação. Frequentemente inscrita no discurso da ressocialização, a escolarização no cárcere é concebida como uma via para a reconstrução moral do indivíduo, associada à ideia de mérito e disciplina.

No entanto, ao adotar um referencial pós-crítico, especialmente ancorado na obra de Michel Foucault, este artigo opta por deslocar esse olhar normativo, buscando compreender como os discursos sobre educação, punição e liberdade operam na constituição dos sujeitos e no exercício do poder. Tal escolha teórica permite tensionar as práticas pedagógicas no cárcere, proble-

* Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

matizando seus efeitos de verdade e os modos como produzem identidades, silêncios e resistências.

Sob esse viés, a prisão deixa de ser vista apenas como um espaço físico de contenção e passa a ser compreendida como um dispositivo de produção de subjetividades, onde o saber pedagógico é mobilizado como tecnologia de controle. A escola, nesse contexto, não atua isoladamente, mas em articulação com outras instituições disciplinares, como o sistema judiciário, a segurança pública e os serviços de assistência social.

Situada na intersecção entre políticas públicas, práticas institucionais e direitos humanos, a educação prisional, tem sido historicamente tensionada por discursos que ora a legitimam como estratégia de inclusão social, ora a reduzem a uma intervenção emergencial voltada apenas ao controle da população carcerária. No Brasil, apesar dos avanços normativos assegurados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e pela Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984), o cenário atual ainda revela desafios significativos para a efetivação do direito à educação no interior das prisões.

Problemas estruturais como a falta de espaços adequados, a ausência de formação específica para docentes que atuam nesse contexto, currículos pouco significativos e a baixa participação das pessoas privadas de liberdade continuam a marcar o campo da educação prisional (Martha Marcondes; Pedro Marcondes, 2008).

De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública, em 2023 o Brasil registrava uma população carcerária de aproximadamente 852 mil pessoas. Dentre os presos, cerca de 96% são homens e aproximadamente 70% são negros. Ainda de acordo com os dados do INFOPEN (2023), homens negros, pobres e moradores de regiões periféricas compõem mais de 67% da população carcerária brasileira.

Além disso, uma parcela significativa da população carcerária é composta por pessoas analfabetas ou com sérias dificuldades de leitura, escrita e acesso à formação profissional. Esses dados evidenciam interseções marcantes entre gênero, raça, território e escolaridade, que podem ser problematizadas à luz da teoria foucaultiana, especialmente a partir da obra *Vigiar e Punir* (1977). Sob essa perspectiva analítica, tais números não devem ser vistos

como meras coincidências, mas como efeitos de um sistema de justiça que, historicamente, criminaliza a pobreza e racializa a punição.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, estabelece como princípio fundamental da educação a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Antes mesmo disso, a Lei de Execução Penal (LEP) nº 7.210, de 1984, já previa, nos artigos 17 a 21, a oferta de educação escolar no sistema prisional. O artigo 17, por exemplo, determina que a assistência educacional deve abranger tanto a instrução escolar quanto a formação profissional. O artigo 18 torna obrigatório o ensino fundamental, integrado ao sistema educacional da respectiva Unidade Federativa, e o artigo 21 exige a implantação de bibliotecas em todas as unidades prisionais, com acervo instrutivo, recreativo e didático acessível a todos os custodiados.

As pesquisas de Josiane Ferreira (2019), Gabriela Sabino (2022) e Cídia Conceição (2023) entre outras, revelam indícios de uma distância significativa entre o que está garantido em lei e a realidade vivida pela população carcerária. A educação formal, prevista como direito no âmbito da execução penal, parece ainda ocupar um espaço marginal nas políticas públicas destinadas ao sistema prisional. Diversos fatores, como a precariedade das estruturas físicas, a insuficiência de profissionais qualificados, a descontinuidade de projetos educacionais e a persistência de uma lógica predominantemente punitivista, indicam obstáculos à efetivação desse direito. Dessa forma, o que no plano normativo é concebido como um direito universal e emancipador, pode, na prática, assumir contornos de uma política compensatória, muitas vezes desarticulada das reais necessidades formativas e subjetivas das pessoas privadas de liberdade.

Esta investigação adota um enfoque pós-crítico, fundamentado na Análise do Discurso de linha francesa, especialmente nas contribuições de Michel Foucault. Em vez de partir de perspectivas normativas que compreendem a educação como instrumento de transformação moral ou ressocialização, propõe-se uma problematização dos discursos que atravessam a educação prisional.

A partir disso, busca-se compreender os efeitos de verdade, os regimes de saber-poder e os modos de subjetivação implicados nas relações entre educação, punição e liberdade. “Não se trata de liberar a verdade do sistema de poder — mas de liberar o poder da verdade” (Michel Foucault, 1979, p. 14).

A análise de Michel Foucault sobre o funcionamento do poder, revela como este opera de forma sutil por meio de instituições — como o sistema prisional — que moldam comportamentos e disciplinam corpos. O conceito de biopoder, ao tratar da gestão da vida e da morte, permite compreender como práticas institucionais podem legitimar desigualdades sociais, reproduzindo a marginalização de determinados grupos sociais, em especial homens negros e pobres (Michel Foucault, 1979).

A educação prisional, frequentemente concebida em discursos institucionais como instrumento de ressocialização e reintegração social, carrega uma ambiguidade fundamental: ao mesmo tempo que promete emancipação por meio do acesso ao conhecimento, opera dentro de uma instituição essencialmente punitiva e disciplinar. Essa tensão convida à problematização dos sentidos atribuídos à educação no cárcere: em que medida a escola na prisão rompe com a lógica do controle e da normalização, ou, ao contrário, reproduz as mesmas estruturas de poder que pretende superar? A partir de uma abordagem pós-crítica inspirada em Michel Foucault, este artigo propõe deslocar o olhar da função moralizante da educação para compreender os efeitos de verdade e os regimes de saber-poder que moldam os discursos sobre punição, liberdade e subjetivação no contexto prisional.

Para dar conta das complexidades envolvidas na educação prisional, este estudo apoia-se em conceitos centrais da obra de Michel Foucault, que serão aprofundados ao longo das seções seguintes. A noção de panoptismo permite compreender os modos como a vigilância contínua e internalizada se instala nos espaços educativos do cárcere, produzindo sujeitos que regulam sua própria conduta. Já o conceito de disciplinamento revela como as instituições educacionais funcionam como extensões do poder penal, moldando corpos e subjetividades por meio de rotinas, regras e avaliações.

A ideia de docilidade, articulada à pedagogia exercida nesses espaços, mostra como a educação pode operar como tecnologia de conformação dos indivíduos às normas sociais. Por outro lado, ao abordar a possibilidade de agenciamento e resistência, o artigo tensiona os limites desse aparato normativo, buscando identificar fissuras por onde emergem experiências de reinvenção de si. A escolha desses conceitos se justifica por sua potência explicativa

para pensar a educação prisional não como prática neutra ou redentora, mas como campo de disputa simbólica, ética e política.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo geral analisar a educação prisional como um dispositivo disciplinar, à luz da teoria pós-crítica inspirada em Michel Foucault, refletindo também sobre suas potencialidades emancipadoras. Especificamente, propõe-se: (a) discutir os discursos hegemônicos que associam a educação à ressocialização no contexto prisional; (b) examinar os regimes de saber-poder que sustentam tais discursos e orientam práticas educativas no interior do cárcere; e (c) refletir sobre as possibilidades de subversão e resistência que emergem no campo da educação prisional, tensionando os limites entre disciplinamento e emancipação.

Fundamentação Teórica

A Educação como Campo de Disputa Discursiva

O poder visto como algo concentrado, hierárquico e pertencente a uma autoridade central é radicalmente questionada por Michel Foucault. Em *Microfísica do Poder* (1979), o autor propõe uma nova forma de pensar o poder, não mais como algo que se possui ou se detém, mas como algo que se exerce em múltiplas relações e práticas sociais. O poder, segundo Foucault, é relacional, produtivo e capilar, estando presente nos níveis mais cotidianos da vida, inclusive na educação. “O poder não é uma instituição, e não é uma estrutura; não é certa potência de que alguns seriam dotados: é o nome que se dá a uma situação estratégica complexa numa sociedade dada” (Michel Foucault, 1979, p. 89).

Essa concepção de poder como relação e não como posse, que atravessa os corpos, os saberes e os discursos desloca o foco da crítica institucional para a análise das práticas, dos dispositivos e das tecnologias que moldam comportamentos e produzem subjetividades. A escola, nesse contexto, não é apenas um espaço de ensino-aprendizagem, mas um instrumento de controle, normalização, vigilância e resistência, inserido na lógica disciplinar que Foucault identifica como característica da sociedade moderna.

A ideia de que a educação prisional tem por função “corrigir” ou “ressocializar” sujeitos considerados desviantes, é analisada por Michel Foucault como práticas discursivas que constroem verdades que se impõem como naturais ou neutras ao afirmar que “o poder produz realidade; produz domínios de objetos e rituais de verdade” (Michel Foucault, 1979, p. 12).

Na perspectiva de Foucault, a educação, longe de ser neutra, torna-se um dispositivo de poder-saber que participa da produção de sujeitos dóceis e úteis, conforme a lógica das instituições disciplinares. Diante disso, a escola na prisão, é analisada não apenas como uma possibilidade emancipatória, mas como uma extensão do aparato de controle social, devendo ser problematizada em seus efeitos normativos e disciplinadores.

A partir da perspectiva pós-crítica, a educação é compreendida não como um espaço neutro de transmissão de conhecimentos, mas como um campo de disputa onde se produzem e se regulam sentidos, identidades e subjetividades. Nesse campo, diferentes discursos competem por legitimidade e poder de nomear o que é “normal”, “adequado”, “educado” ou “ressocializado”.

A educação é compreendida como um campo de disputa onde se produzem e se regulam sentidos, identidades e subjetividades. Nesse campo, diferentes discursos disputam por legitimidade e poder de nomear o que é “normal”, “adequado”, “educado” ou “ressocializado”. A escola, inclusive a escola prisional, participa desse processo ao funcionar como um dispositivo de normalização, que opera por meio da avaliação, da vigilância e da homogeneização dos sujeitos. Entretanto, como mostram os estudos pós-críticos em educação, esse processo não se dá de forma homogênea: os sujeitos são marcados por diferenças sociais, históricas e identitárias que afetam profundamente suas experiências escolares.

Nesse sentido, se torna essencial articular os estudos de Michel Foucault com os debates sobre interseccionalidade e os marcadores sociais da diferença. Autoras como Guacira Lopes Louro (1997), Kimberlé Crenshaw (2002) e Adriana Piscitelli (2008) evidenciam que os sujeitos não são apenas atravessados pelo poder de maneira abstrata, mas por relações concretas de raça, classe, gênero, sexualidade, geração e território, que se cruzam e se aprofundam mutuamente.

Como destaca Guacira Louro (1997), a escola é um espaço em que se produzem e regulam identidades, e onde diferenças são convertidas em desigualdades. Os discursos pedagógicos, ainda que travestidos de neutralidade, operam seletivamente, definindo quais corpos são vistos como capazes de aprender e quais são posicionados como “em desvio”, “em recuperação” ou “à margem”. “A escola não apenas transmite conhecimentos, mas também normas, valores e identidades. Ela é um espaço onde a diferença é constantemente nomeada, hierarquizada e, muitas vezes, excluída” (Guacira Louro, 1997, p. 20).

Pensando educação prisional, essas marcas sociais se intensificam. Homens e mulheres negras, pobres e periféricas compõem a maioria da população encarcerada (Anuário Brasileiro de Segurança Pública, 2023), o que evidencia a seletividade penal e a intersecção entre racismo estrutural e exclusão educacional.

Assim, a análise da educação prisional sob uma perspectiva foucaultiana ampliada pelos estudos interseccionais permite compreender que os sentidos atribuídos à educação, à punição e à ressocialização não são universais, mas disputados — e muitas vezes impostos — a partir de posições de poder.

Como aponta Foucault (1979), o poder não se localiza em uma instância única, mas se distribui em redes, atravessando instituições como a prisão, a escola, o hospital e a família, sempre articulado ao saber que legitima suas práticas. Sendo que no contexto da educação prisional, essa capilaridade manifesta-se em currículos que silenciam vivências periféricas, em práticas pedagógicas normativas e em discursos que nomeiam determinados sujeitos como “recuperáveis” ou “irrecuperáveis”, segundo critérios de conduta, disciplina e “mérito”. Trata-se, portanto, de um poder que atua no nível dos detalhes — na forma de sentar, falar, escrever, responder — moldando comportamentos e subjetividades por meio de uma pedagogia da docilidade.

Foucault (1975) destaca que “a escola se organiza como a prisão, o hospital ou o quartel, formando parte de uma série de instituições que moldam corpos dóceis e úteis”. Nesse sentido, educação e punição não se opõem, mas compartilham a lógica da disciplina como tecnologia de poder que atua na constituição de subjetividades, ainda que por vias aparentemente distintas. Como afirma Veiga-Neto (2003, p. 107), “a escola não é apenas um espaço

de aprendizagem, mas uma máquina de disciplinar e de fabricar sujeitos conforme às normas”. Ao se compreender a educação prisional à luz dessa lógica, torna-se possível tensionar os discursos que a legitimam como prática exclusivamente emancipadora, evidenciando suas ambiguidades e disputas internas.

Educação Prisional e Panóptico

Michel Foucault inspirado no modelo arquitetônico do Panóptico de Jeremy Bentham, oferece uma leitura para compreender os mecanismos de vigilância e disciplinamento presentes tanto na prisão quanto na escola. Para Foucault (1977), o Panóptico é mais do que um edifício: trata-se de um princípio político e tecnológico do poder, que permite a vigilância constante e o controle dos corpos com o mínimo de intervenção direta. Essa lógica, segundo o autor, transforma a vigilância em um dispositivo internalizado, produzindo sujeitos que se autocontrolam.

No contexto da educação prisional, o panoptismo se materializa não apenas na estrutura arquitetônica das prisões — com seus corredores vigiados, celas isoladas e regras rígidas de circulação —, mas também nas práticas pedagógicas que reforçam a normalização, a correção de condutas e a regulação dos comportamentos. A escola, ao operar dentro do cárcere, compartilha da lógica disciplinar, a mesma lógica observada de fora das grades, que organiza os tempos, os espaços, os gestos e os saberes de forma a produzir corpos dóceis e previsíveis.

Michel Foucault destaca que “o panoptismo é a fórmula geral de um tipo de governo cuja eficácia repousa sobre o controle constante dos indivíduos” (Michel Foucault, 1975, p. 217). Nesse modelo, a educação prisional deixa de ser compreendida exclusivamente como possibilidade de emancipação e passa a funcionar como uma engrenagem da lógica punitiva, reforçando a vigilância, a normalização e o controle dos corpos. Um exemplo que vale ser analisado, é a remição de pena por estudo, prevista pela Lei de Execução Penal (art. 126), que transforma o direito à educação em um instrumento de recompensa, condicionando o acesso ao tempo livre à adesão a padrões de disciplina, assiduidade e desempenho.

Ao atrelar o saber escolar ao benefício da remição, a educação deixa de ser reconhecida como direito e passa a operar como prêmio moralizante, reforçando a lógica meritocrática e seletiva do sistema penal. Assim, mesmo o ato de estudar é capturado pela estrutura panóptica: é permitido desde que o sujeito se torne visível, controlável e produtivo dentro dos parâmetros esperados. A educação, nesse contexto, continua operando como tecnologia de sujeição, ainda que sob o verniz da reabilitação.

Embora o panoptismo se proponha a internalizar a vigilância e favorecer o autocontrole, Foucault reconhece que a presença do poder sempre abre espaço para resistência e, com isso, para formas de agência. Ele afirma que “onde há poder, há resistência” (Foucault, 1977, p. 89). Ao descrever o funcionamento do Panóptico, ele observa que:

Aquele que está sujeito a um campo de visibilidade, e sabe disso, assume a responsabilidade pelas restrições do poder; faz com que elas atuem espontaneamente sobre si; inscreve em si mesmo a relação de poder da qual simultaneamente exerce ambos os papéis; torna-se o princípio de sua própria sujeição (Foucault, 1977, p. 201–202).

Nesse instrumento de subjetivação, embora o vigilante seja invisível, o sujeito vigiado internaliza o olhar e passa a orientar a própria conduta, tornando-se, de certa forma, agente da própria subjeção. Por outro lado, por saber que pode haver vigilância, pode surgir também uma tensão subjetiva — espaço onde a resistência se apresenta.

Foucault (1975) nos convida a perceber que o controle moderno não se afirma apenas pela força visível, mas pela capilaridade das micro-técnicas disciplinares, as quais produzem sujeitos que interiorizam normas e se regulam. Mas justamente nesse ponto, a teoria foucaultiana também revela a possibilidade de agência: ao se constituir dentro do regime de discurso e norma, o sujeito pode tensioná-lo, reinterpretá-lo e resistir. Ou seja, mesmo no panóptico, a agência não é anulada — ela se desloca para dentro do sistema de poder e pode manifestar-se em pequenas fissuras, recusas sutis, deslocamentos discursivos ou ações que escapam à normatividade total.

Em suma: a educação prisional organizada segundo o modelo panóptico pode parecer uma máquina engessada, mas também representa um campo

onde a subjetividade se forma — e onde a agência discursiva, ainda que limitada, permanece possível. A agência foucaultiana, portanto, ocorre dentro das relações de poder, não fora delas.

Entre o Controle e a Emancipação: Tensões Pós-Críticas na Educação Prisional

De modo ambivalente, a educação carcerária constitui, por um lado, um instrumento de disciplinamento e controle; por outro, uma possibilidade (ainda que limitada) de resistência, superação e agenciamento subjetivo. Ela se inscreve num campo tenso entre o controle e a emancipação. Se, por um lado, opera como um dispositivo disciplinar que reforça práticas normativas e regula condutas – por meio de currículos formais, avaliações meritocráticas e premiações por bom comportamento, como a remição da pena –, por outro, abre frestas para experiências de subjetivação e resistência. Nesse ponto, torna-se fundamental acionar a interseccionalidade como chave interpretativa para compreender os efeitos desse processo nos sujeitos encarcerados, em sua maioria homens e mulheres negros, pobres e periféricos, cujas trajetórias foram atravessadas por violências raciais, desigualdades educacionais e exclusão social sistemática.

Reconhecer a educação como prática atravessada por marcadores sociais da diferença – como raça, classe, gênero e território – é reconhecer que os dispositivos de controle incidem de forma desigual sobre os corpos e subjetividades. Como afirma Crenshaw (2002), a interseccionalidade evidencia como múltiplas opressões se sobrepõem, criando experiências particulares de subalternização.

Nesse sentido, a escola no cárcere não atua de forma neutra ou universal, mas prolonga a seletividade penal e educacional, reforçando os processos históricos de racialização da punição e de responsabilização individual das desigualdades. “O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea” (Almeida, 2018, p. 15–16).

A prisão, enquanto instituição modelo da sociedade disciplinar, torna-se também um espaço onde sujeitos podem tensionar os sentidos hegemônicos atribuídos à educação, reinscrevendo-a em trajetórias de reconstrução identitária e reconhecimento. Como destaca Alfredo Veiga-Neto (2003), a escola, inclusive no sistema prisional, “não é uma instância neutra; é uma das engrenagens da maquinaria disciplinar, que fabrica sujeitos ajustados aos modos de vida dominantes” (p. 30). No entanto, ao mesmo tempo em que a educação pode operar como ferramenta de docilização, ela também pode ser apropriada como estratégia de “resistência silenciosa” (Scarpelli, 2016, p. 107), sobretudo quando permite aos sujeitos ressignificarem sua experiência e reconstruírem sentidos de pertencimento, agência e dignidade.

A remição da pena por estudo, por exemplo, constitui um mecanismo que expressa com clareza essa ambiguidade: o saber é premiado como mérito individual, reforçando uma lógica punitiva meritocrática, mas também pode representar, para alguns, uma via simbólica de “reumanização” frente à violência institucional. Como afirma Ball (1995), “as políticas educacionais, mesmo quando baseadas em discursos neoliberais ou neoconservadores, são sempre arenas de disputa e negociação, e não totalidades deterministas” (p. 219).

Não se trata de negar os efeitos disciplinares da educação prisional, mas de reconhecer que, mesmo dentro do panóptico, há brechas. Foucault nos lembra: “Onde há poder, há resistência” (Foucault, 1979, p. 96). A resistência, nesse caso, pode ser a apropriação crítica do espaço educativo, a fala que escapa ao controle, a leitura que desvia do esperado, o gesto de ensinar ao colega, a escrita de uma carta. A educação, ainda que condicionada, não é totalmente determinada. Ela pode, em certas condições, tornar-se espaço de subjetivação, de invenção de si e de reexistência.

É nesse entre-lugar – entre o controle e a emancipação – que este trabalho situa a escola no cárcere. Por isso, ancorado na teoria pós-crítica da educação, não se busca romantizar a escola como espaço redentor, tampouco negá-la como mero aparelho de repressão. Ao contrário, interessa-se pelas brechas, pelas fissuras, pelas possibilidades de agência que emergem a despeito das normatividades, fazendo da experiência educativa um campo de forças em disputa, onde a cor, o território e o gênero não são elementos

acessórios, mas estruturantes dos modos de controle e também das formas possíveis de resistência

Considerações finais

O presente artigo propôs uma análise da educação prisional a partir da perspectiva pós-crítica, ancorada especialmente nas contribuições de Michel Foucault. Ao problematizar os discursos que legitimam a educação no cárcere como prática de ressocialização, procurou-se evidenciar que tais discursos não são neutros, mas atravessados por relações de poder, regimes de verdade e mecanismos de disciplinamento que produzem subjetividades específicas — especialmente aquelas conformes às exigências institucionais de conduta, disciplina e mérito.

A partir da noção de microfísica do poder, foi possível compreender que a educação prisional opera como um dispositivo disciplinar, articulando saber e poder para o controle dos corpos e a fabricação de sujeitos dóceis. No entanto, como nos lembra Foucault (1979), “onde há poder, há resistência”, e é justamente nesse tensionamento que reside a importância de se adotar uma abordagem pós-crítica: não para negar os efeitos disciplinares da escola prisional, mas para reconhecer as possibilidades de agência, de resignificação e de emergência de outras formas de existência, mesmo em contextos marcados pela exclusão e pelo controle.

Nesse sentido, a educação no cárcere não pode ser vista como essencialmente libertadora nem absolutamente repressora. Ela é um campo de disputas: entre o controle e a emancipação, entre o silenciamento e a produção de vozes, entre a docilidade e a resistência. Assim, é fundamental que pesquisadores, educadores e formuladores de políticas públicas deixem de tratar a educação prisional sob um viés exclusivamente funcionalista ou moralizante, abrindo-se para leituras mais complexas, sensíveis à historicidade, à diferença e às subjetividades em jogo.

Por fim, este estudo reafirma a necessidade de pensar a educação prisional para além da lógica da remição e do mérito. É urgente considerar suas dimensões simbólicas, discursivas e políticas, compreendendo-a como um es-

paço que, embora condicionado por relações de poder, pode ainda se constituir em território de reexistência e (re)construção de si.

EDUCAÇÃO PRISIONAL ENTRE O CONTROLE E A EMANCIPAÇÃO: uma análise pós-crítica à luz de Michel Foucault

Resumo: Este artigo propõe uma análise da educação prisional à luz da teoria pós-crítica, com base nos aportes de Michel Foucault. Partindo da concepção de poder como relação e da noção de dispositivo disciplinar, examina-se como a escola no cárcere funciona como instrumento de normatização de condutas e produção de sujeitos. Ao mesmo tempo, reconhece-se que a educação, mesmo em contextos de privação de liberdade, pode abrir brechas para processos de subjetivação e resistência. A partir de uma leitura foucaultiana, são discutidos conceitos como sociedade disciplinar, panoptismo, capilaridade do poder e pedagogia da docilidade, articulando-os a marcadores sociais da diferença como raça, classe e território. Conclui-se que a educação prisional deve ser compreendida como um campo de disputa, onde se entrecruzam práticas de controle e possibilidades de agenciamento.

Palavras-chave: Educação Prisional; Foucault; Poder; Subjetivação; Disciplinamento.

PRISON EDUCATION BETWEEN CONTROL AND EMANCIPATION: a post-critical analysis in the light of Michel Foucault

Abstract: This article proposes an analysis of prison education from a post-critical perspective, grounded in the theoretical contributions of Michel Foucault. Drawing on the conception of power as relational and the notion of disciplinary apparatus, it examines how the school within the prison operates as a tool for the normalization of behaviors and the production of subjects. At the same time, it acknowledges that education, even in contexts of deprivation of liberty, can open gaps for processes of subjectivation and resistance. From a Foucauldian perspective, concepts such as disciplinary society, panopticism, the capillarity of power, and the pedagogy of docility are discussed in articulation with social markers of difference such as race, class, and territory. It is concluded that prison education should be understood as a contested field, where practices of control intersect with possibilities for agency.

Keywords: Prison Education; Foucault; Power; Subjectivation; Disciplining.

LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD ENTRE EL CONTROL Y LA EMANCIPACIÓN: un análisis poscrítico a la luz de Michel Foucault

Resumen: Este artículo propone un análisis de la educación en contextos de privación de libertad a la luz de la teoría poscrítica, basado en los aportes de Michel Foucault. Partiendo de la concepción del poder como relación y de la noción de dispositivo disciplinario, se examina cómo la escuela en la cárcel funciona como un instrumento de normalización de conductas y de producción de sujetos. Al mismo tiempo, se reconoce que la educación, incluso en contextos de encierro, puede abrir fisuras para procesos de subjetivación y resistencia. A partir de una lectura foucaultiana, se discuten conceptos como sociedad disciplinaria, panoptismo, capilaridad del poder y pedagogía de la docilidad, articulándolos con marcadores sociales de la diferencia como raza, clase y territorio. Se concluye que la educación prisional debe ser comprendida como un campo de disputa, donde se entrecruzan prácticas de control y posibilidades de agenciamiento.

Palabras clave: Educación en contextos de prisión; Foucault; Poder; Subjetivación; Disciplinamiento.

SOBRE OS AUTORES

Naubia de Souza Machado

Doutoranda em Educação, desenvolvendo pesquisa em perspectiva pós-crítica sobre o discurso de pessoas em liberdade condicional ou egressas do sistema prisional, com foco nos marcadores sociais da diferença no campo da educação. Mestra em Educação, na linha Educação, Linguagem e Sociedade, com pesquisa voltada ao discurso do jovem aluno da Educação de Jovens e Adultos sobre letramento e alfabetização. Graduada em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia e em Gestão Escolar. Professora de Educação Infantil da rede pública municipal. Atua atualmente como gestora escolar, com experiência na educação básica, na gestão de tecnologias educacionais, na tutoria em curso de Pedagogia e na docência no ensino superior nos cursos de Pedagogia e Ciências Sociais. E-mail: naubia.machado@ufms.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8785-0177>.

Marcelo Victor da Rosa

Possui graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (1998), mestrado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004) e Doutorado em Educação na Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2016). É professor associado II e atua como docente nos Programas de Pós-Graduação em Estudos Culturais/CPAQ/UFMS e Educação FAED/UFMS. Desempenhou o papel de tutor do PET Educação Física de fevereiro de 2010 a julho de 2014 e Diretor Artístico do Bailah: grupo coreográfico em dança de salão. Coordenou o programa PIBID (2018 - 2019). Foi coordenador dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul entre 2017 a 2019. Foi orientador do Programa Residência Pedagógica de 2018 a 2024 no Curso de Educação Física. É coordenador do Projeto de Extensão Dança de Salão. É pesquisador no Impróprias: Grupo de Pesquisa em Gênero, Sexualidade e Diferenças (UFMS). Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar, Dança, Gênero, Sexualidade e Corpo, tendo como principal referência teórica Michel Foucault. E-mail: marcelo.rosa@ufms.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0621-0389>.

Referências

- ALMEIDA, Silvio. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen Livros, 2018.
- BALL, Stephen J. *Educating for the economy or educating the whole child? In: BALL, Stephen J. Education Reform: A Critical and Post-Structural Approach*. Buckingham: Open University Press, 1995.
- BRASIL. *Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2023*. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023.
- BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. **Lei de Execução Penal**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 27 abr. 2025.
- CONCEIÇÃO, Cídia Dayara Vieira Silva da. **Corpos-denúncia**: egressas do sistema prisional e suas escrivências. 2023. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2023.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.
- FERREIRA, Josiane Pantoja. **Educação entre muros e grades**: estudo realizado na Penitenciária Feminina do Estado do Amapá. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2019.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARCONDES, Martha A. Santana; MARCONDES, Pedro. A educação nas prisões. **Memorial Virtual Paulo Freire**, 2008. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/9b1f70c7-063b-4a3e-9152-3c7fd67d7707>. Acesso em: 7 jan. 2025.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 263-274, jul., 2008.

SABINO, Gabriela Magalhães. **A constituição subjetiva das egressas do sistema carcerário feminino no interior goiano**. 2022. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Universidade Estadual de Goiás, GO, 2022.

SCARPELLI, Eliane. **Educação e Resistência no Cárcere: entre o controle e a possibilidade de reinvenção de si**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação: saberes e práticas disciplinares**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

EXISTE UMA CULTURA LÚDICA SULMATOGROSSENSE? Um estudo a partir da produção científica entre os anos de 2015 e 2025

IS THERE A LUDIC CULTURE IN MATO GROSSO DO SUL? A study based on scientific production between 2015 and 2025

¿EXISTE UNA CULTURA LÚDICA SULMATOGROSSENSE? Un estudio a partir de la producción científica entre los años 2015 y 2025

EXISTE-T-IL UNE CULTURE LUDIQUE DANS LE MATO GROSSO DO SUL ? Une étude à partir de la production scientifique entre 2015 et 2025

Rogério Zaim-de-Melo* 



Introdução

“Quem quer brincar de esconde esconde põe o dedo aqui, senão vai fechar!”

Muitas brincadeiras brasileiras se iniciavam com essa frase, ao escutá-la as crianças iam bem rápido colocar o dedo na palma da mão, que estava virada para baixo, daquele que cantarolava a frase. Esse simples cantarolar fez parte da Cultura Lúdica de crianças de todas as partes do Brasil.

O conceito de Cultura Lúdica, muito utilizado em trabalhos e pesquisas realizados no Brasil, foi definido por Brougère (1998) um conjunto de regras e significações próprias do jogo, que o jogador adquire e domina no contexto da atividade lúdica. Para o autor, não se deve compreender o jogo apenas como espaço de desenvolvimento cultural, mas, sobretudo, como o lugar de emergência e enriquecimento dessa cultura, a qual torna o jogo possível e permite o aperfeiçoamento progressivo da ação lúdica.

* Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Grillo, Navarro e Santos Rodrigues (2019) apontam que a cultura lúdica se manifesta por meio de expressões diversas, como enigmas, cantigas, danças, trotes, piadas, bazófias, brinquedos e rondas e encontra-se intrinsecamente vinculada às brincadeiras e jogos que caracterizam as diferentes formas de viver a infância

De acordo com Lavado (1999) a cultura lúdica se sustenta em três dimensões fundamentais da prática humana: (a) a inexistência de condicionamento por idade, gênero ou condição social; (b) a realização autônoma, desvinculada das determinações espaço-temporais cotidianas; e (c) a constatação de que todas essas práticas partilham dimensões estatutárias equivalentes. Assim, a ausência da cultura lúdica compromete a essência do jogo, retirando-lhe o prazer, elemento que diferencia, por exemplo, uma “pelada” infantil, espontânea e recreativa, de uma partida de futebol profissional, em que a obrigação suplanta a ludicidade.

A cultura lúdica constitui, portanto, um mecanismo de interpretação da realidade, permitindo compreender como certas atividades podem ser percebidas como jogos, ainda que não o sejam formalmente. As crianças, por exemplo, distinguem intuitivamente uma luta de brincadeira de uma briga real, diferenciação que, segundo Brougère (1998), nem sempre é perceptível aos adultos distantes do universo infantil.

Dessa forma, a cultura lúdica diversifica-se segundo inúmeros critérios, variando conforme o contexto sociocultural, o espaço geográfico e a faixa etária. Ela não é idêntica entre países, como entre o Brasil e a Noruega, nem entre grupos sociais ou faixas etárias distintas (Brougère, 1998). Pensando no Brasil, um país continental, surgiu problema desse artigo, será que existe uma cultura lúdica que caracteriza cada estado? Mais especificamente o Mato Grosso do Sul.

O Mato Grosso do Sul, é um estado que foi criado oficialmente em 1977 a partir da divisão do antigo estado de Mato Grosso, possui uma formação histórica marcada pela diversidade étnica e cultural. Essa miscigenação resulta do encontro entre povos indígenas originários, colonizadores europeus, migrantes do região sul do Brasil e populações de fronteira, incluindo influências bolivianas e paraguaias.

Tal confluência de identidades produziu um patrimônio cultural singular, visível nas manifestações artísticas (ex. o siriri, o cururu e a viola de coxo), religiosas (ex. O banho de São João Batista em Corumbá) e nas práticas sociais cotidianas. A relação do sul-mato-grossense com a natureza é igualmente profunda, especialmente no contexto do Pantanal, bioma que estrutura modos de vida, saberes tradicionais e expressões culturais, conferindo ao estado uma identidade fortemente vinculada à convivência harmônica com as águas, a fauna e a flora.

A partir desse contexto o presente artigo tem como objetivo responder as perguntas: Existe uma Cultura Lúdica do Mato Grosso do Sul? Se existe, o que a caracteriza?

Aspectos Metodológicos

Diante do objetivo proposto, optou-se por desenvolver uma pesquisa do tipo Estado da Arte (EA), uma vez que essa metodologia se mostra adequada para sistematizar, analisar criticamente e sintetizar a produção científica referente à Cultura Lúdica no Mato Grosso do Sul. Essa escolha fundamenta-se na necessidade de identificar avanços, lacunas, tendências e desafios presentes nas investigações sobre o tema, possibilitando uma compreensão ampla e crítica do estado atual do conhecimento na área (Teixeira, 2023).

Para a elaboração do Estado da Arte (EA), em um primeiro momento foram utilizadas como fontes de pesquisa as seguintes bases: o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Portal de Periódicos da CAPES, a SciELO (biblioteca virtual de revistas científicas brasileiras em formato eletrônico), a Redalyc (Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal), e o Google Acadêmico. Nessas bases, foram empregados os descritores “Cultura Lúdica” e “Mato Grosso do Sul”, considerando o período de 2015 a 2025. A escolha desse recorte temporal justifica-se pela constatação de um crescimento expressivo das produções acadêmicas sobre Cultura Lúdica no Brasil nesse intervalo.

Os resultados encontrados foram:

- BDTD: 01 Tese;
- Catálogo da Capes: nenhum resultado;
- Scielo: 02 artigos;
- Redalyc: 01 artigo
- Google acadêmico: 277 produtos científicos (119 artigos, 111 teses e dissertações, 11 trabalhos de conclusão de curso, 15 livros e/ou capítulos de livros e 15 anais de congressos).

Após o levantamento inicial, realizou-se uma pré-análise dos materiais por meio de uma leitura flutuante, conforme propõe Bardin (2011). Foram excluídos os anais de congressos, os trabalhos de conclusão de curso, bem como artigos, teses e dissertações repetidos, ou que não tinham o Mato Grosso do Sul como lócus e/ou objeto de estudo.

Concluída essa etapa, o corpus final da pesquisa foi definido para ser analisado: 16 artigos, 01 teses e 02 dissertações e 03 capítulos de livros.

A partir da opção metodológica adotada, estabeleceram-se novos objetivos:

- Identificar os autores mais recorrentes nas produções analisadas;
- Estabelecer se nas pesquisas encontrada a Cultura Lúdica é abordada como meio para o desenvolvimento de algo ou como fim em si mesma.

Após a leitura flutuante, foram definidas as categorias de análise: Principais autores e Cultura Lúdica – Meio e Fim. Essa categoria de análise é justificada pela expressiva quantidade de estudos no Brasil que utilizam a Cultura Lúdica como facilitador da aprendizagem (Miranda; Azevedo, 2024), como ferramenta a alfabetização e de conhecimentos lógico-matemáticos (Ferreira; Quadros, 2025), etc.

A partir dessa categoria, emergiram as seguintes subcategorias:

- **Cultura Lúdica e Resgate Histórico:** reúne artigos que abordam jogos e brincadeiras praticados ao longo do século XX;

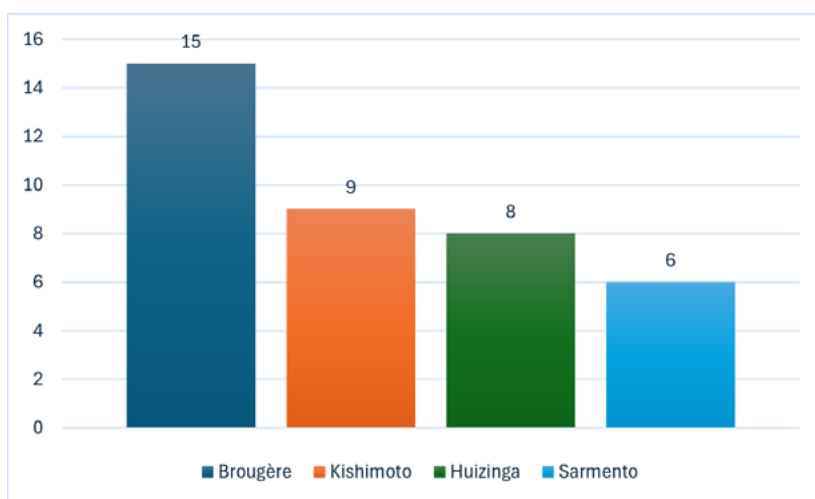
- **Cultura Lúdica em Espaços Urbanos:** investiga as formas de expressão da cultura lúdica no contexto das cidades;
- **Cultura Lúdica em Espaços Não Urbanos:** analisa as manifestações lúdicas em fazendas, comunidades ribeirinhas e outras áreas rurais;
- **Cultura Lúdica e Fronteira:** analisa a cultura lúdica nas regiões fronteiriças do Mato Grosso do Sul; e
- **Cultura Lúdica em Eventos da Cultura Popular:** examina como o lúdico se expressa nas festas e celebrações populares.

Autores mais citados

Após a análise dos textos selecionados verificou-se que os autores mais citados (Gráfico 1) na produções científicas que trazem a Cultura Lúdica em seu corpo textual como elemento primordial para a pesquisa são o francês Gilles Brougère, a brasileira Tizuko Morshida Kishimoto, o holandês Johan Huizinga e o português Manuel Sarmento.

O gráfico abaixo mostra quais são autores mais utilizados nos produtos científicos analisados.

Gráfico 1. Autores mais citados em trabalhos sobre a Cultura Lúdica



Fonte: Dados da pesquisa.

Os autores mais citados nos produtos científicos que trazem a Cultura Lúdica em seu corpo textual como elemento primordial para a pesquisa são o francês Gilles Brougère, a brasileira Tizuko Morshida Kishimoto, o holandês Johan Huizinga e o português Manuel Sarmento.

A expressiva frequência de citações a Gilles Brougère encontra justificativa no fato de que apenas a partir de sua vinda ao Brasil, para a realização de palestras, e, sobretudo, com a publicação do artigo “A criança e a cultura lúdica”, na *Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, em 1998, os pesquisadores brasileiros¹ passaram a ter acesso sistemático às suas reflexões teóricas, até então disponíveis exclusivamente em língua francesa. Além desse artigo, o livro *Brinquedo e cultura*, (Brougère, 1995), também figura entre as principais obras do autor utilizadas nas pesquisas analisadas.

A obra mais citada de Huizinga é o clássico *Homo Ludens* e da autora Tizuko Morshida Kishimoto é o livro *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*.

Cultura Lúdica: Meio ou Fim

Das 22 produções analisadas, quatro indicaram a utilização da Cultura Lúdica (Quadro 1) como “meio”, os capítulos de livro: “A educação social na extensão universitária: uma possibilidade de formação para educadores sociais” (Souza, 2022), “Universidade em articulação com a formação de acadêmicos de pedagogia e profissionais das instituições de educação infantil”, (Almeida, 2022) e os artigos: “Educação social e brincadeiras de crianças de uma escola das águas do Pantanal sul mato-grossense” (Souza; Zaim-de-Melo; Rizzo, 2022) e “Culturas infantis de crianças pantaneiras em contexto escolar: o protagonismo como elemento de desenvolvimento da cultura local” (Brostolin; Carvalho, 2023).

¹ As pesquisadoras como Tizuko Kishimoto, Adriana e Eda Bomtempo foram influenciadas pelos pensamentos “brougerianos” (Grillo et al., 2021).

Quadro 1. Cultura Lúdica como meio

Data	Referência	Tipologia
2022	SOUZA, C. R. T. A educação social na extensão universitária: uma possibilidade de formação para educadores sociais.	Capítulo
	ALMEIDA, R. M. R. Universidade em articulação com a formação de acadêmicos de pedagogia e profissionais das instituições de educação infantil	Capítulo
2023	SOUZA, C. R. T.; ZAIM-DE-MELO, R.; RIZZO, D. T. S. Educação social e brincadeiras de crianças de uma escola das águas do Pantanal sul mato-grossense. Educação, Ciência e Cultura	Artigo
	BROSTOLIN, Marta Regina; CARVALHO, Janaina Nogueira Maia. Culturas infantis de crianças pantaneiras em contexto escolar: o protagonismo como elemento de desenvolvimento da cultura local. Interações.	Artigo

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nos quatro textos observa-se que a cultura lúdica é compreendida como um elemento essencial da formação humana, assumindo dimensões pedagógicas, sociais e culturais que ultrapassam o simples entretenimento. O texto de Souza (2022) e Souza, Zaim-de-Melo e Rizzo (2022) apresenta a Cultura Lúdica articulada à Educação Social e à extensão universitária, configurando-se como instrumento de formação cidadã e emancipatória.

Almeida (2022) trata a cultura lúdica como eixo estruturante da educação infantil e da formação docente, sendo compreendida como linguagem privilegiada da infância e meio fundamental de construção do conhecimento. Segundo a autora, os jogos e as brincadeiras são elementos essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem e do conhecimento lógico matemático.

Já Brostolin e Carvalho (2023) trazem a Cultura Lúdica a partir da Sociologia da Infância, sendo interpretada como manifestação das culturas infantis e expressão do protagonismo das crianças pantaneiras, sendo um meio para a construção da identidade pantaneira.

Cultura Lúdica como Fim

As demais produções selecionadas (Quadro 2) foram divididas e subcategorias e consistem em pesquisas e relatos de experiência que têm a Cultura Lúdica como objeto central de investigação, com o propósito de compreender os processos de transmissão, preservação e continuidade dessa manifestação cultural.

Quadro 2. Cultura Lúdica como fim

Data	Referência	Tipologia
2015	LORO, A. O brincar na educação física escolar: um contexto fronteiriço. Revista Teias .	Artigo
2018	CRUZ, M. B. O. A ciranda dos jogos e brincadeiras nas falas das crianças ribeirinhas . Mestrado em Educação.	Dissertação
2019	ZAIM-DE-MELO, R. GOLIN, C. H. Entre o tradicional e o eletrônico : os jogos e brincadeiras de estudantes em Corumbá-MS.	Capítulo
	ZAIM -DE-MELO, R. A cultura lúdica no banho de São João. Athlos	Artigo
	ALVES, J. M. S.; ZAIM-DE-MELO, R. RIZZO, D. T. S. Uma pipa no céu, uma criança correndo, a brincadeira mais popular de Corumbá-MS. Lúdica Pedagógica .	Artigo
	MANFROI, M. N. Nas artesanias de ser criança em um santuário ecológico – Pantanal (MS) . Doutorado em Educação Física	Tese
2020	ZAIM-DE-MELO, R; DUARTE, R. M.; SAMBUGARI, M R. N. Jogar e brincar de crianças pantaneiras: um estudo em uma “escola das águas”. Pro-Posições .	Artigo
	ZAIM-DE-MELO, R.; SAMBUGARI, M. R. N. Regina. A cultura lúdica dos alunos de uma “escola das águas” no Pantanal. Educação Online	Artigo

Data	Referência	Tipologia
2021	ZAİM-DE-MELO, R.; SANTOS RODRIGUES, G.; GRILLO, R. M. A Cultura Lúdica dos alunos de uma “Escola das Águas” no Pantanal. Revista Pemo.	Artigo
	GRILLO, Rogério M. et al. Quando a escola vira o quintal de casa: um estudo dos jogos tradicionais e da cultura lúdica das crianças pantaneiras. Brazilian Journal of Policy and Development.	Artigo
	MELO, M. S.; GOLIN, C. H.; ZAİM-DE-MELO, R. A cultura lúdica corumbaense expressada por diferentes gerações de uma mesma família. Revista GeoPantanal.	Artigo
2022	ZAİM-DE-MELO, R; SCAGLIA, A. J. Memórias crianças: a infância pantaneira em meados do Século XX. Revista Temas em Educação.	Artigo
2023	ZAİM-DE-MELO, R. et al. Aprendi jogar bolita com meu irmão!”: Saberes e vivências de crianças do ensino fundamental acerca de brincadeiras tradicionais brasileiras. Retos.	Artigo
2024	ZAİM-DE-MELO, R. et al. A infância da criança pantaneira. Revista de Educação e Sociedade.	Artigo
	ZAİM-DE-MELO, R. et al. Manifestações lúdicas no Corre Cosme. ETD: Educação Temática Digital.	Artigo
	GODOY, L. B.; ZAİM-DE-MELO, R. Brincar ou não brincar na rua: eis a questão? Conexões.	Artigo
2025	AMARAL, Luiza Lima et al. Ouvir o idoso como fonte para o planejamento de aulas de Educação Física. Cadernos de Formação RBCE.	Artigo
	SANTOS, Marcelo Rodrigues Ribeiro dos. De onde vem o brincar das crianças fronteiriças: as influências de familiares, da escola e da vizinhança. Mestrado em Estudos Fronteiriços, UFMS, 2025.	Dissertação

Fonte: Elaborado pelo autor.

A primeira subcategoria, denominada **Cultura Lúdica e Resgate Histórico**, reúne duas pesquisas que discutem a cultura lúdica e seu papel

no processo de constituição e desenvolvimento da vida social e cultural dos moradores de Corumbá, MS.

O artigo *“A cultura lúdica corumbaense expressada por diferentes gerações de uma mesma família”* realizada por Melo, Golin e Zaim-de-Melo (2021) apresenta a cultura lúdica corumbaense a partir das memórias e experiências de quatro gerações de uma mesma família. Para isso, os autores realizaram entrevistas com participantes de idades distintas, abrangendo do membro mais velho, com 90 anos, ao mais jovem, com 10 anos.

No outro estudo, *“Memórias crianceiras”*, voltado à compreensão da cultura lúdica em meados do século XX, Zaim-de-Melo e Scaglia (2022) utilizando a narrativa e a história oral como metodologia de investigação, buscaram identificar os jogos, brinquedos e brincadeiras praticados por moradores nascidos nas décadas de 1940 e 1970, da região pantaneiras, bem como os espaços em que essas atividades ocorriam. Os resultados de ambas as pesquisas revelam que a rua constituiu, e ainda constitui, o principal espaço de brincadeiras, e que os jogos tradicionais permanecem como elementos centrais da cultura lúdica corumbaense, sendo transmitidos predominantemente entre gerações, do mais velho para o mais novo.

A segunda subcategoria **Cultura Lúdica em espaços urbanos** reúne 04 produções.

A primeira produção dessa subcategoria aqui apresentada é o capítulo de livro *“Entre o tradicional e o eletrônico: os jogos e brincadeiras de estudantes em Corumbá-MS”*, de Zaim-de-Melo e Golin (2019). Os autores investigaram quais jogos e brincadeiras são praticados por estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental em três escolas da rede pública de Corumbá (MS), classificando essas atividades e relacionando-as aos jogos eletrônicos e tradicionais. Segundo os pesquisadores, o *modus operandi* do brincar tem passado por transformações significativas, com os jogos eletrônicos ocupando um espaço cada vez maior nas práticas lúdicas infantis. Ainda assim, os resultados indicaram que, em determinados grupos e contextos, o “jogar bola” permanece como a atividade preferida. A pesquisa também revelou que algumas brincadeiras tradicionais, embora em menor frequência, continuam integrando o repertório lúdico das crianças.

A segunda produção é uma pesquisa, conduzida por Alves, Zaim-de-Melo e Rizzo (2019), teve como propósito investigar os modos de aprendizagem relacionados à prática de soltar pipa, reconhecida pelos pesquisadores como a manifestação lúdica mais recorrente entre as crianças corumbaenses. O estudo objetivou compreender de que forma e com quem as crianças adquirem tal habilidade, mapear os espaços urbanos com maior concentração dessa atividade e identificar o repertório linguístico associado ao universo simbólico do soltar pipa em Corumbá (MS).

Para alcançar esses objetivos, os autores realizaram observações sistemáticas em distintos bairros da cidade, com o intuito de identificar os locais de maior incidência da prática, bem como entrevistas com crianças participantes de um festival de pipas na região central do município. Os resultados apontaram que as áreas com maior presença de crianças soltando pipa situam-se em bairros periféricos que oferecem melhores condições de segurança e infraestrutura. Evidenciou-se, ainda, que a transmissão dessa prática cultural ocorre predominantemente por meio da socialização entre pares, ou seja, entre crianças coetâneas, o que reforça o caráter interativo e comunitário da cultura lúdica local.

A terceira pesquisa, o artigo “Aprendi jogar bolitas com meu irmão!”: Saberes e vivências de crianças do ensino fundamental acerca de brincadeiras tradicionais brasileiras (Zaim-de-Melo et al., 2023) investigou o conhecimento e as experiências de crianças do sexto ano do Ensino Fundamental de escolas (públicas e particulares) da zona urbana de Corumbá, MS sobre cinco brinquedos e jogos tradicionais, bolinha de gude, 5 marias, elástico, pião e pipa.

Os resultados indicam que, com exceção das 5 marias, a maioria das crianças conhece os brinquedos, embora haja diferença entre conhecer e vivenciar as brincadeiras. Observou-se que alunos de escolas particulares mantêm uma relação mais próxima com esses jogos, provavelmente devido às melhores condições estruturais das instituições. Identificou-se ainda que a transmissão da cultura lúdica ocorre majoritariamente em ambientes informais, como ruas e casas, e é mediada principalmente por familiares e pares, evidenciando a importância da pedagogia da rua na manutenção das tradições lúdicas.

Além disso, verificaram-se diferenças de gênero nas vivências: as meninas demonstraram maior envolvimento com o elástico, enquanto os me-

ninos predominam nas brincadeiras de pipa, pião e bolinha de gude, reproduzindo estereótipos culturais ainda presentes nas práticas infantis. Por fim, constatou-se que as aulas de Educação Física têm pouca participação no ensino e valorização dos jogos tradicionais, reforçando a necessidade de sua re-integração ao contexto escolar como forma de preservar o patrimônio cultural e fortalecer os vínculos entre tradição, identidade e educação.

O último estudo realizado por Godoy e Zaim-de-Melo (2024) analisa o afastamento das crianças das brincadeiras de rua a partir da percepção de pais e responsáveis. Com base em dados de 112 participantes, o estudo identificou que 62% das crianças não brincam mais na rua, principalmente por motivos relacionados à segurança, ao trânsito e à falta de tempo. A pesquisa aponta que fatores urbanos e sociais, somados ao avanço das tecnologias digitais, têm reduzido o espaço do brincar livre, comprometendo a transmissão da cultura lúdica tradicional. Os autores defendem ações que incentivem o uso dos espaços públicos e o direito ao brincar como parte essencial da infância.

A subcategoria **Cultura Lúdica em contextos não urbanos** é a que contém o maior número de pesquisas (08 produções acadêmicas), sendo o Pantanal o principal lócus da pesquisa.

A dissertação “A ciranda dos jogos e brincadeiras nas falas das crianças ribeirinhas”, de Mirian Bastos de Oliveira da Cruz (2018), tem como objetivo compreender a importância jogos e brincadeiras desenvolvidas pelo programa social *Povo das Águas* a partir das falas das crianças ribeirinhas do Pantanal. A autora analisou o brincar como direito e expressão da cultura lúdica infantil, reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos e protagonistas de suas experiências.

Os resultados mostram que as brincadeiras são centrais na vida das crianças ribeirinhas, representando formas de socialização, aprendizado e preservação da cultura pantaneira. O estudo também evidencia como o programa *Povo das Águas*² ampliou o repertório lúdico das crianças ao oferecer

² O Programa Povo das Águas é uma ação social desenvolvida pela Prefeitura de Corumbá (MS) que leva atendimento educativo, de saúde e assistência social às comunidades ribeirinhas isoladas do Pantanal. Realizado por meio de expedições fluviais, o programa oferece atividades escolares, recreativas e culturais, promovendo acesso à educação, cidadania e lazer para famílias que vivem em regiões de difícil acesso Cruz (2018).

espaços de convivência, jogos e literatura infantil, fortalecendo vínculos entre comunidade, escola e cultura local.

A tese de doutorado de Miraíra Manfroi foi realizada no Pantanal, mais precisamente na Serra do Amolar³, em Corumbá, MS, teve como objetivo compreender as concepções, significações e singularidades de ser criança nas comunidades da Barra do São Lourenço e do Paraguai Mirim, destacando as relações entre infância, natureza, cultura e brincadeiras.

Os resultados encontrados evidenciaram que as crianças pantaneiras vivem em estreita harmonia com o ambiente natural, aprendendo com a experiência direta e com as tradições ribeirinhas. São autônomas, sensíveis e criativas, interagindo com os elementos da natureza — rios, árvores, ventos, peixes — em brincadeiras que expressam liberdade, pertencimento e sabedoria corporal. O estudo mostra que o brincar no Pantanal é expressão de identidade e continuidade cultural, revelando um modo singular de ser e viver a infância em diálogo constante com o meio ambiente e com a comunidade (Manfroi, 2019).

Zaim-de-Melo, Duarte e Sambugari (2020) apresentam o resultado de uma pesquisa realizada em uma das Escolas das Águas⁴ do Pantanal, a Escola Fazenda Santa Mônica, teve como objetivo investigar a cultura lúdica das crianças que estudam e moram naquele lugar. Os resultados indicam que a cultura lúdica das crianças pantaneiras apresenta fortes semelhanças com a de outras regiões do Brasil, revelando pouca presença de elementos culturais pantaneiros nas brincadeiras escolares. As atividades lúdicas observadas foram classificadas em brincadeiras espontâneas (como aloitar, casinha e correr) e jogos com regras (como bolita, pega-pega e pular corda), com distinções de gênero: os meninos predominam nas brincadeiras de força e de testar limites, enquanto as meninas preferem jogos simbólicos e de mãos.

³ A Serra do Amolar, localizada no norte do município de Corumbá (MS), é uma das áreas mais preservadas do Pantanal, caracterizada por morrarias, rios cristalinos e rica biodiversidade. Situada às margens do Rio Paraguai, a região abriga comunidades ribeirinhas e unidades de conservação (Manfroi, 2019).

⁴ são instituições localizadas em regiões alagadas do Pantanal sul-mato-grossense, criadas para atender crianças ribeirinhas que vivem em áreas isoladas. Essas escolas não representam apenas um espaço escolar, mas também um lugar de socialização e preservação da cultura pantaneira, onde o brincar é parte essencial do processo educativo e da vida cotidiana das crianças. (Zaim-de-Melo, Duarte, Sambugari, 2020).

O estudo destaca ainda que, embora o ambiente natural do Pantanal influencie o contexto das brincadeiras, as influências midiáticas e urbanas estão presentes de forma discreta. Conclui-se que as crianças mantêm uma ludicidade rica e diversa, ainda que parcialmente desvinculada de elementos culturais locais, e que o brincar continua sendo um espaço fundamental de socialização, aprendizagem e expressão simbólica nas escolas das águas.

Os artigos de Zaim-de-Melo, Grillo e Rodrigues (2021) e de Grillo *et al.* (2021) analisam o brincar no contexto escolar de crianças que vivem em uma escola das águas no Pantanal, destacando que essa prática ultrapassa o simples ato de se divertir. O brincar pantaneiro configura-se como uma expressão autêntica de identidade cultural, na qual as crianças manifestam um profundo sentimento de pertencimento à região, reproduzindo, por meio das brincadeiras, gestos e ações do cotidiano adulto. Tais manifestações lúdicas revelam a força simbólica do brincar como meio de preservação e transmissão da cultura local.

No artigo “A infância da criança pantaneira” (Zaim-de-Melo *et al.*, 2024) revelam que o brincar é central na vida das crianças pantaneiras, mesmo em um contexto de isolamento geográfico e limitações de infraestrutura. As brincadeiras individuais e em pequenos grupos predominam, destacando-se o brincar de panelinha, o banho de rio, o pega-pega e a pesca. As atividades lúdicas refletem tanto o cotidiano natural e cultural do Pantanal quanto as transformações trazidas pela chegada da energia solar e do acesso à tecnologia.

O estudo conclui que as crianças pantaneiras expressam autonomia, criatividade e pertencimento por meio do brincar, que se configura como um espaço de aprendizagem, resistência cultural e conexão com a natureza. A pesquisa reafirma o papel do lúdico como expressão identitária e sociocultural nas comunidades ribeirinhas do Pantanal.

Assim como os contextos não urbanos a subcategoria **Cultura Lúdica e Fronteira** traz artigos desenvolvidos em contexto especiais, a proximidade com a linha fronteira. O Mato Grosso do Sul faz fronteira com o Paraguai e a Bolívia e a interculturalidade está presente nos jogos e as brincadeiras realizadas pelas crianças.

Loro (2015) analisou o brincar como prática cultural e pedagógica em escolas da região de fronteira entre Brasil e Bolívia. Os resultados encontrados apontam que o brincar na fronteira é um espaço de troca e convivência entre culturas, no qual crianças brasileiras e bolivianas compartilham brincadeiras, modificam regras e adaptam linguagens, criando novas formas de ludicidade. Práticas como bolita, queimada e esconde-esconde revelam a presença de uma cultura lúdica híbrida, marcada pela influência recíproca entre os dois países. O estudo conclui que o brincar na fronteira pantaneira ultrapassa o caráter recreativo, constituindo-se como uma experiência intercultural que promove integração, respeito e reconhecimento da diversidade.

A dissertação “De onde vem o brincar das crianças fronteiriças: as influências de familiares, da escola e da vizinhança” (Santos, 2025) investigou como o brincar se constitui e se transmite entre crianças que vivem na fronteira Brasil–Bolívia, na região de Corumbá (MS) e Puerto Quijarro (BO).

Os resultados encontrados indicaram que o contexto fronteiriço favorece uma intensa troca cultural e linguística, marcada pela convivência de crianças brasileiras e bolivianas que compartilham brincadeiras, palavras e gestos das duas culturas. Jogos como *lobo lobito*, *galinita cega* e *papa quemada* convivem com brincadeiras tradicionais brasileiras, revelando um hibridismo lúdico-cultural.

A pesquisa destaca o papel central da família, da escola e da vizinhança na manutenção e transmissão da cultura lúdica, evidenciando o brincar como um espaço de integração e formação identitária. Assim, a fronteira é compreendida não como limite, mas como lugar de encontro, convivência e ressignificação cultural, onde o brincar reforça o sentimento de pertencimento e identidade das crianças fronteiriças.

A última subcategoria da categoria **Cultura Lúdica como fim** é a **Cultura Lúdica em Eventos da Cultura Popular**, composta por duas pesquisas que analisam o brincar infantil em festas tradicionais da região de Corumbá e Puerto Quijarro: o Banho de São João e o Corre Cosme. Essas manifestações, fundamentais para a construção da cultura lúdica local, são abordadas em dois artigos dedicados à análise dessas celebrações. No primeiro, Zaim-de-Melo (2019) descreve a preparação do Banho de São João, conduzido pelos adultos como ato de devoção e agradecimento, e evidencia o protagonismo das crianças, que, antes da descida do santo ao Rio Paraguai, brincam inten-

samente nas casas dos festeiros — pulando fogueiras, jogando gravetos e só interrompendo as brincadeiras durante a refeição.

No segundo artigo, Zaim-de-Melo et al. (2024) analisam uma tradição profundamente enraizada na cultura corumbaense: a celebração de São Cosme e Damião, marcada pela realização de festas, distribuição de doces e preparo de comidas típicas. Considerada uma importante manifestação cultural e religiosa, essa celebração mobiliza toda a cidade de Corumbá (MS), chegando a alterar rotinas escolares, já que muitas crianças deixam de frequentar as aulas para participar da corrida em busca de guloseimas pelas ruas. Ao final do dia, as crianças costumam realizar uma disputa simbólica para ver quem reuniu mais saquinhos de doces.

Em ambos os estudos, os pesquisadores evidenciam que essas manifestações transcendem o aspecto religioso, configurando-se como expressões autênticas da cultura local, nas quais o brincar se apresenta como elemento central, especialmente visível na espontaneidade e no entusiasmo das crianças durante o “Corre Cosme”.

Considerações Finais

O objetivo inicial dessa pesquisa, a existência ou não de uma Cultura Lúdica do Mato Grosso do Sul não pode ser respondido totalmente, uma vez que as produções encontradas para análise se concentram em estudos e pesquisas realizados majoritariamente no Pantanal Sul-mato-grossense.

Entretando com base na análise dessas produções, é possível afirmar que existe uma Cultura Lúdica pantaneira, um importante marcador da identidade sociocultural do povo pantaneiro, que revela modos singulares de viver, sentir e se relacionar com o território, a natureza e a coletividade. As pesquisas reunidas, realizadas em diferentes contextos: escolares, comunitários e festivos, demonstram que o brincar, os jogos e as manifestações lúdicas configuram-se como expressões autênticas da experiência humana local, profundamente enraizadas na paisagem cultural e ambiental do Pantanal.

O conjunto das evidências indica que a ludicidade sul-mato-grossense assume características híbridas, combinando elementos tradicionais e con-

temporâneos. Brincadeiras como “bolita” e soltar pipa, e as manifestações lúdicas que ocorrem no “Corre Cosme” e no “Banho de São João” coexistem com práticas mediadas por tecnologias digitais, compondo um mosaico cultural em que o antigo e o novo dialogam de forma dinâmica. Tal coexistência reforça a noção de que a cultura lúdica é um fenômeno vivo, constantemente (co) construído nas interações entre gerações, espaços e contextos sociais.

Além disso, os estudos apontam que as condições geográficas e ecológicas do Pantanal exercem influência direta sobre as práticas lúdicas, conferindo-lhes especificidades únicas. Nas “Escolas das Águas”, por exemplo, a ludicidade emerge em íntima relação com o ciclo das cheias, com os rios e com a biodiversidade local, fazendo com que o brincar se torne uma forma de leitura e apropriação do mundo natural. Desse modo, o lúdico ultrapassa a dimensão do entretenimento, assumindo uma função simbólica, educativa e identitária, que articula saberes, memórias e valores coletivos.

A cultura lúdica pantaneira, portanto, revela-se como um espaço de resistência cultural e de produção de sentido, no qual se preservam tradições e se ressignificam práticas diante das transformações sociais e tecnológicas contemporâneas. Ela confirma que, mesmo em um cenário de globalização e homogeneização cultural, o brincar permanece como um território de pertencimento, diálogo intergeracional e afirmação da diversidade.

Em síntese, os estudos demonstram que parte do Mato Grosso do Sul abriga uma cultura lúdica viva, complexa e identitária, que entrelaça memória, natureza, religiosidade e criatividade. Essa cultura não apenas traduz o modo pantaneiro de ser e estar no mundo, mas também evidencia a potência do lúdico como categoria analítica para compreender as práticas sociais, educativas e simbólicas da região, constituindo-se, assim, como um campo fértil de pesquisa e valorização cultural no âmbito das ciências humanas e da educação.

EXISTE UMA CULTURA LÚDICA SULMATOGROSSENSE? Um estudo a partir da produção científica entre os anos de 2015 e 2025

Resumo: O estudo tem como objetivo investigar se existe uma cultura lúdica no estado de Mato Grosso do Sul e, caso exista, quais são suas características. A análise das produções científicas indica que não há evidências de uma cultura lúdica que abranja todo o estado, mas sim de uma cultura lúdica específica do Pantanal, marcada por expressões culturais, sociais e ambientais próprias dessa região. As manifestações lúdicas

pantaneiras revelam modos de viver, sentir e aprender profundamente relacionados à natureza, à coletividade e à tradição local. O brincar e as práticas infantis observadas, como o jogo da “bolita”, o soltar pipa e embora festas como o Banho de São João e o Corre Cosme não sejam brincadeiras, nelas o lúdico se expressa na participação das crianças. A partir da análise dos dados é possível apontar a existência parcial de uma cultura lúdica que represente todo o Mato Grosso do Sul, uma cultura lúdica pantaneira, viva, híbrida e identitária.

Palavras-chave: Natureza; Pantanal; Criança.

IS THERE A LUDIC CULTURE IN MATO GROSSO DO SUL? A study based on scientific production between 2015 and 2025

Abstract: The study aims to investigate whether there is a ludic culture in the state of Mato Grosso do Sul and, if so, what its characteristics are. The analysis of scientific productions indicates that there is no evidence of a ludic culture encompassing the entire state, but rather a specific ludic culture of the Pantanal region, characterized by its unique cultural, social, and environmental expressions. The playful manifestations of the Pantanal reveal ways of living, feeling, and learning that are deeply connected to nature, community life, and local traditions. Play and children's practices observed, such as playing marbles and flying kites, along with festivals like the *Banho de São João* and *Corre Cosme*, though not games themselves, express playfulness through children's participation. Based on data analysis, it is possible to identify the partial existence of a ludic culture representing the entire state of Mato Grosso do Sul—a Pantanal play culture that is vibrant, hybrid, and identity-forming.

Keywords: Nature; Pantanal; Child.

¿EXISTE UNA CULTURA LÚDICA SULMATOGROSSENSE? Un estudio a partir de la producción científica entre los años 2015 y 2025

Resumen: El estudio tiene como objetivo investigar si existe una cultura lúdica en el estado de Mato Grosso do Sul y, en caso de que exista, cuáles son sus características. El análisis de las producciones científicas indica que no hay evidencias de una cultura lúdica que abarque todo el estado, sino más bien de una cultura lúdica específica del Pantanal, marcada por expresiones culturales, sociales y ambientales propias de esa región. Las manifestaciones lúdicas pantaneiras revelan modos de vivir, sentir y aprender profundamente relacionados con la naturaleza, la colectividad y la tradición local. El juego y las prácticas infantiles observadas, como el juego de canica y el volar cometas, y aunque fiestas como el Baño de San Juan y el Corre Cosme no sean propiamente juegos, en ellas lo lúdico se expresa a través de la participación de los niños. A partir del análisis de los datos, es posible señalar la existencia parcial de una cultura lúdica que represente a todo Mato Grosso do Sul: una cultura lúdica pantaneira, viva, híbrida e identitaria.

Palabras clave: naturaleza, pantanal, infancia

SOBRE O AUTOR

Rogério Zaim-de-Melo

Licenciado em Educação Física pela UNESP, Rio Claro (1997), Mestre em Educação Física pela USP (2003) e Doutor em Ciências Humanas, Educação pela PUC-Rio (2017). É docente do curso de Educação Física e do Mestrado em Estudos Fronteiriços da Universidade Federal do Mato Grosso Sul (UFMS) - Câmpus do Pantanal, desde agosto de 2010. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Cultura Lúdica, Circo, Educação Física e Esporte (CLUCIEFE). Pesquisador do CIRCUS - Grupo de Pesquisa em Circo, Unicamp. Coordena o Grupo de Atividades Circenses Los Pantaneiros. Concentra suas pesquisas nas relações entre o Circo e a Educação Física, e a Cultura Lúdica e a Educação Física; Idealizador do projeto de Extensão: “O circo vai as Escolas da Águas”, que tem o objetivo de levar o circo a população que vive nas áreas alagadas do Pantanal. E-mail: rogeriozaimelo@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0365-6000>.

Referências

- ALMEIDA, Roseli Maria Rosa de. Universidade em articulação com a formação de acadêmicos de Pedagogia e profissionais das instituições de Educação Infantil. In: MONTIEL, Larissa Wayhs Trein; REIS, Maria das Graças Fernandes de Amorim dos; PESSÔA, Jeniffer Ribeiro (orgs.). **Práticas da docência no Ensino Superior**: vivenciando os três pilares da universidade. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2022. p. 208–227.
- ALVES, Julian Marcio dos Santos; ZAIM-DE-MELO, Rogério; RIZZO, Deyvid Tenner de Souza. Uma pipa no céu, uma criança correndo, a brincadeira mais popular de Corumbá-MS. **Lúdica Pedagógica**, n. 30, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7578510>. Acesso em: 02 nov. 2024.
- AMARAL, Luiza Lima; AQUINO, Milleny Nunes de; PACOLA, Gilson; ZAIM-DE-MELO, Rogério. Ouvir o idoso como fonte para o planejamento de aulas de Educação Física. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 16, n. 1, 22 ago. 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/CadForRBCE/article/view/1452>. Acesso em: 02 nov. 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 2. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BROSTOLIN, Marta Regina; CARVALHO, Janaina Nogueira Maia. Culturas infantis de crianças pantaneiras em contexto escolar: o protagonismo como elemento de desenvolvimento da cultura local. **Interações**, Campo Grande, v. 24, p. 343-356, 2023.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.
- CRUZ, Mirian Bastos de Oliveira da. **A ciranda dos jogos e brincadeiras nas falas das crianças ribeirinhas**. 2018. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus do Pantanal, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá-MS, 2018.
- FERREIRA, Maria Marta Vieira; QUADROS, Sheila Fabiana de. Ludicidade em contexto: inferências no processo de ensino e de aprendizagem. **Revista Aproximação**, v. 7, n. 14, 2025.
- GODOY, Luís Bruno de; ZAIM-DE-MELO, Rogério. Brincar ou não brincar na rua: eis a questão? **Conexões**, Campinas, SP, v. 22, n. 00, p. e024017, 2024. DOI: 10.20396/conex.v22i00.8675682. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8675682>. Acesso em: 2 nov. 2025.
- GRILLO, Rogério de Melo; RODRIGUES, Gilson Santos; NAVARRO, Eloisa Rosetti. Cultura Lúdica: uma revisão conceitual à luz das ideias dos intelectuais dos estudos de jogo, cultura de jogo e cultura do lúdico. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 174-193, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/27838>. Acesso em: 01 nov. 2025.
- GRILLO, Rogério de Melo; SANTOS RODRIGUES, Gilson; GODOY, Luís Bruno de; ZAIM-DE-MELO, Rogério. Quando a escola vira o quintal de casa: um estudo dos jogos tradicionais e da cultura lúdica das crianças pantaneiras. **Brazilian Journal of Policy and Development**, v. 3, n. 3, p. 58–78, 2021. Disponível em: <https://bio10publicacao.com.br/brjpd/article/view/381>. Acesso em: 2 nov. 2025.
- KISHIMOTO, Tizuko Morshida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LAVADO, Ana Piedade. Mundos paralelos: lúdico e representação do real. **Arquivos da Memória**, v. 6, n. 7, p. 35-46, 1999.

LORO, Alexandre Paulo. O brincar na Educação Física escolar: um contexto fronteiriço. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 40, p. 190–203, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24558>. Acesso em: 1 nov. 2025.

MANFROI, Miráira Noal. **Nas artesanias de ser criança em um santuário ecológico – Pantanal (MS)**. 2019. 242 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

MELO, Marília Soares de; GOLIN, Carlo Henrique; ZAIM-MELO, Rogério. A cultura lúdica corumbaense expressada por diferentes gerações de uma mesma família. **Revista GeoPantanal**, v. 16, n. 31, p. 95-105, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/revgeo/article/view/15587>. Acesso em: 02 nov. 2025.

MIRANDA, Lilian Mendes; AZEVEDO, Gilson Xavier de. o lúdico como facilitador do ensino-aprendizagem. **REEDUC-Revista de Estudos em Educação**, v. 10, n. 1, p. 394-408, 2024.

SANTOS, Marcelo Rodrigues Ribeiro dos. **De onde vem o brincar das crianças fronteiriças: as influências de familiares, da escola e da vizinhança**. 2025. 82 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, Corumbá, 2025.

SOUZA, Cléia Renata Teixeira de. A educação social na extensão universitária: uma possibilidade de formação para educadores sociais. In: MONTIEL, Larissa Wayhs Trein; REIS, Maria das Graças Fernandes de Amorim dos; PESSÔA, Jeniffer Ribeiro (orgs.). **Práticas da docência no Ensino Superior: vivenciando os três pilares da universidade**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2022. p. 39–60.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini. Estados da Arte: aparando arestas na compreensão dessa modalidade de pesquisa. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 29, p. e23034, 2023.

ZAIM-DE-MELO, Rogério. A cultura lúdica no banho de São João. **Athlos: Revista internacional de ciencias sociales de la actividad física, el juego y el deporte**, v. 16, n. 1, p. 73-81, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6837392>. Acesso em: 02 nov. 2025.

ZAIM-DE-MELO, Rogério; GOLIN, Carlo Henrique. Entre o tradicional e o eletrônico: os jogos e brincadeiras de estudantes em Corumbá-MS. In: LINHARES, Wendell Luiz (org.). **Ciências do esporte e educação física: uma nova agenda para a emancipação**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. p. 69-75.

ZAIM-DE-MELO, Rogério; DUARTE, Rosalia Maria; SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento. Jogar e brincar de crianças pantaneiras: um estudo em uma “escola das águas”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 31, e20180052, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0052>.

ZAIM-DE-MELO, Rogério; SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento. A cultura lúdica dos alunos de uma “escola das águas” no Pantanal. **Educação On-line**, Rio de Janeiro, Brasil, v. 15, n. 35, p. 100–116, 2020. DOI: 10.36556/eol.v15i35.741. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/741>. Acesso em: 2 nov. 2025.

ZAIM-DE-MELO, Rogério; SANTOS RODRIGUES, Gilson; GRILLO, Rogério de Melo. A Cultura Lúdica dos alunos de uma “Escola das Águas” no Pantanal. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, v. 3, n. 2, p. e324799, 2021. DOI: 10.47149/pemo.v3i2.4799. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/4799>. Acesso em: 2 nov. 2025.

ZAIM-DE-MELO, Rogério; SCAGLIA, Alcides José. Memórias criancieiras: a infância pantaneira em meados do século XX. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 31, n. 1, p. 41-60,

jan./abr. 2022. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2022v31n1.62408. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rteo/article/view/62408>. Acesso em: 2 nov. 2025.

ZAIM-DE-MELO, Rogério; ALVES, Elielson Felipe Rodrigues; FABIANI, Débora Jaqueline Farias; SANDOVAL, Gabriel Orenga; SILVA, Luís Felipe Nogueira; GODOY, Luis Bruno; SCAGLIA, Alcides José. "Aprendi jogar bolita com meu irmão!": saberes e vivências de crianças do ensino fundamental acerca de brincadeiras tradicionais brasileiras. **Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación**, n. 49, p. 775–781, 2023. Disponível em: <https://www.revistaretos.org/index.php/retos/article/view/98941>. Acesso em: 2 nov. 2025.

ZAIM-de-MELO, Rogério; SANDOVAL, Gabriel Orenga; GODOY, Luis Bruno de; SILVA, Bruna Cristina Correa da; FABIANI, Débora Jaqueline Farias; SCAGLIA, Alcides José. *Manifestações lúdicas no Correr Cosme*. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas (SP), v. 26, p. e024062, 2024. DOI: 10.20396/etd.v26i00.8674635. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8674635>. Acesso em: 2 nov. 2025.

ZAIM-DE-MELO, Rogério; AMARAL, Laurianne Sorrilha do; GODOY, Luis Bruno de; CARNEIRO MARTINS, Ida. A infância da criança pantaneira. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 11, n. 28, p. 82-97, 2024. DOI: 10.55028/pdres.v11i28.20649. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/20649>. Acesso em: 2 nov. 2025.

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.

HACIA UNA VISIÓN EDUCATIVA DE LA GESTIÓN EDITORIAL: el modelo de impulso y tracción en la universidad venezolana

RUMO A UMA VISÃO EDUCATIVA DA GESTÃO EDITORIAL: o modelo de impulso e tração na universidade venezuelana

TOWARD AN EDUCATIONAL VISION OF EDITORIAL MANAGEMENT: the push-and-pull model in the venezuelan university

VERS UNE VISION ÉDUCATIVE DE LA GESTION ÉDITORIALE : le modelé d'impulsion et de traction dans l'université vénézuélienne

Wilmará Soledad Borges Álvarez* 



Introducción

La gestión editorial universitaria está ineludiblemente vinculada al acto de la educación universitaria y no puede entenderse fuera de la misma y viceversa, Vicapulma (2021) lo explica en los siguientes términos:

La edición universitaria y la institución que la alberga tienen una relación estrecha en cuanto a la estatura de esta última. Las publicaciones son un indicador de la actividad intelectual en función y constante de la universidad, que es evaluada por organismos educativos encargados de acreditar la calidad del ejercicio que se imparte en las casas superiores de estudio (Vicapulma, 2021, p. 375).

La gestión editorial universitaria es parte de la educación universitaria y responde a esta, por ello los modelos de gestión editoriales van a depender de la dinámica y los intereses académicos de la institución a la que tributan. La forma de estandarizar los resultados de estos procesos de gestión lo determina la comunidad académica a través de normas y principios que regulan los aspectos a considerar para que una publicación tenga valor en la sociedad del conocimiento.

* Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda.

Sierra (2005) sostiene que “una editorial universitaria y una editorial privada (...) poseen profundas diferencias de fondo. la editorial universitaria está inmersa en una institución cuyo desempeño social se basa en tres misiones: docencia, investigación y extensión”(p. 19). De modo que la gestión editorial universitaria está enlazada con los intereses particulares de cada universidad y en función de ello promueve lo que se gesta en el seno de ellas, a través de publicaciones, que a su vez, la posicionan a nivel académico.

Para Morán (2007) “en Latinoamérica, la participación de las universidades en el hecho editorial se ha dado desde hace décadas de manera moderada, pero en los últimos años se observa un incremento representativo del número de títulos publicados” (p. 41).

En cuanto a la forma en que se llevan a cabo estos procesos editoriales en Latinoamérica, en la actualidad, apunta Guerra (2013, p. 212):

Existía en esta última década del siglo XX, y persiste, aún en varios casos, una concepción equivocada de la razón de ser de las editoriales universitarias en la región. Las universidades basaban su proyecto editorial en la actividad industrial de imprimir. Las editoriales eran básicamente imprentas. Con el nacimiento de grupos y asociaciones de centros de publicaciones y editoriales universitarias ha sido posible, sin que se llegue a soluciones totales, cualificar la labor editorial de las instituciones de educación superior además de crear vínculos de colaboración en temas como la coedición, la participación en ferias, la distribución y comercialización de textos y la profesionalización de los involucrados en el ecosistema o cadena del libro universitario.

En cuanto al caso particular de Venezuela, Borges y Rodríguez (2023) explican que no ha habido una conciencia editorial en el transcurrir histórico que permita la sistematización de los logros alcanzados para poder ingresar a los estándares requeridos para el posicionamiento a nivel internacional y que además ha generado un descuido hacia la importancia de mirar con ambición tales estándares. La perspectiva de la producción editorial universitaria en el norte venezolano ha estado matizada por la necesidad de difusión de los trabajos realizados en los centros de investigación y en el seno de los estudios de postgrado a nivel de doctorado. Esto da cuenta de que el mayor desafío que enfrenta la producción editorial universitaria es el de arraigar una conciencia colectiva de gestión editorial dentro de la academia.

Esto se torna particularmente evidente cuando se examinan los datos del CERLALC (Centro Regional para el fomento del libro en América Latina y el Caribe), que, a pesar de haber registrado hasta 2004 un total de treinta y tres universidades que estaban activamente involucradas en la edición, ha visto la exclusión de algunas de estas instituciones en los años posteriores. Esta tendencia sugiere una falta de continuidad y fortalecimiento en el ámbito editorial, lo que coloca a Venezuela en una posición desventajosa en comparación con otros países del área que forman parte de este centro.

De acuerdo con el registro del Consejo Nacional de Universidades (2023) en Venezuela, existen al menos cinco universidades autónomas, diecinueve experimentales, veintiuna nacionales públicas y cuarenta y dos privadas, algunas de las cuales cuentan con editoriales universitarias activas. La estructura, organización, políticas y funcionamiento de estas editoriales están descritos en sus respectivas páginas web.

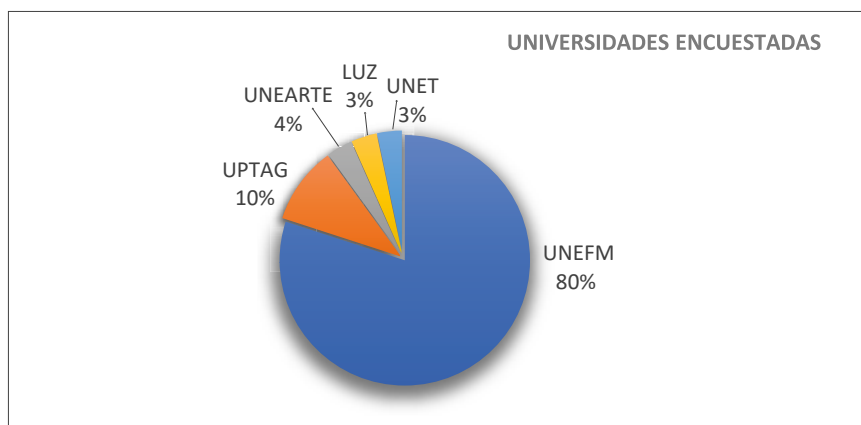
En este sentido se plantea el estudio del proceso de la gestión editorial en Venezuela a partir de las representaciones sociales, desde los postulados de Serge Moscovici, cuyo paradigma es interpretativo y se inscribe dentro de las investigaciones cualitativas. Se planteó como propósito general construir una conceptualización de la gestión editorial universitaria en el contexto académico nacional, a partir de las representaciones sociales para indagar sobre la percepción de los actores sociales en relación a la gestión editorial en Venezuela, se tomaron personas vinculadas, desde diversos roles, con la GEU de cinco universidades del país (UNEFM, UPTAG, LUZ, UNEARTE y UNET). Al relacionar las respuestas de los actores sociales, se obtuvo como resultado de la representación social la construcción de una conceptualización de la GEU a partir del planteamiento de la teoría de El impulso y la tracción institucional en la gestión editorial universitaria. Bajo esta perspectiva, la GEU trasciende la mera operatividad administrativa para constituirse como una praxis educativa fundamental en el ecosistema académico.

Esta propuesta se materializa en el modelo de Impulso y Tracción Educativa, donde el apoyo institucional no es solo financiero, sino un acto de voluntad formativa que genera, como respuesta orgánica, una tracción en la madurez y proyección académica de la comunidad universitaria.

Desarrollo

Desde el punto de vista metodológico, esta investigación asume la perspectiva de la representación social de Serge Moscovici, que, de acuerdo con Lavado y Setenta (2003), postula las reglas de conducción de investigación donde emergen, como polos opuestos a la postura nomotética –la búsqueda de leyes generales que permitan hacer previsiones – y la idiográfica – el estudio descriptivo de las singularidades. Para ello, se trabajó con la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda, Universidad Politécnica Territorial Alonso Camero, Universidad de las Artes, Universidad del Zulia y Universidad del Táchira, todas con editoriales propias y ubicadas dentro del territorio nacional de Venezuela.

Gráfico 1. Universidades encuestadas



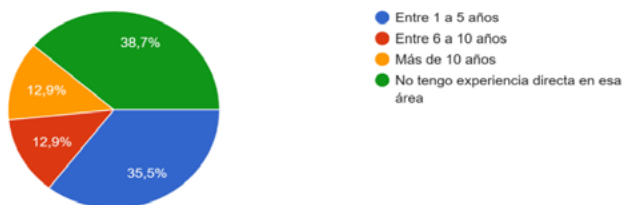
Fuente: Borges, 2025.

Uno de los elementos que se procuró fue la diversidad de roles dentro de la gestión editorial, dado que las percepciones tienden a ser diferentes de acuerdo al rol que se ejerza dentro del sistema, en este sentido, la población total encuestada estuvo constituida de la siguiente manera:

Personal directivo de las editoriales (7), personal operativo (4), autores / investigadores (11), lectores / beneficiarios (12), personal jubilado que trabajó en editoriales universitarias (2).

Gráfico 2. Roles de los encuestados en la gestión editorial

Años de experiencia en la gestión editorial:
31 respuestas



Fuente: Borges, 2025.

Esta diversidad redundante en perspectivas diferentes sobre un mismo hecho social, lo que trae como implicación directa que la asociación de los puntos comunes sea realmente el aspecto focal desde el que se debe partir para el análisis e interpretación de las respuestas dadas.

Otro aspecto que refuerza esta misma garantía es el tiempo que las personas tienen vinculadas con el hecho social estudiado, lo cual se constituye en un indicador de carácter diacrónico, ya que las personas con mayor cantidad de años de vinculación con el hecho social van a comparar de forma ineludible la situación actual con sus experiencias pasadas; en tanto que aquellos que tengan menos tiempo aportarán una perspectiva sincrónica. Nuevamente, las coincidencias se convierten en un indicador preciso del punto que debe considerarse para establecer la representación.

Gráfico 3. Años de experiencia de los encuestados en la gestión editorial



Fuente: gráfico generado por Google docs.

El gráfico indica que trece personas no tienen experiencia en el área, es decir, deben ser lectores o autores. Doce tienen entre 1 a 5 años en la gestión editorial; tres tienen entre 6 – 10 años; y tres más de 10 años.

La información se obtuvo mediante la aplicación de un cuestionario con preguntas abiertas que permitieron al informante expresarse de manera libre sobre el tema que se le interrogó, a fin de establecer a través del lenguaje puntos de convergencia que fueron la base para la sistematización de la representación social.

Una representación hace circular y reúne experiencias, vocabularios, conceptos, conductas que provienen de orígenes muy diversos. Así, reduce la variabilidad de los sistemas intelectuales y prácticos, y también de los aspectos desunidos de lo real. Lo no habitual se desliza hacia lo acostumbrado, lo extraordinario se hace frecuente, en consecuencia, los elementos que pertenecen a distintas regiones de la actividad y del discurso social se trasponen unos en los otros, sirven como signos y/o medios de interpretación de los otros (Moscovici, 1979, p. 49).

En cuanto a la sistematización de las respuestas obtenidas, se partió de la percepción individual de cada informante para extraer de allí, mediante una matriz, los puntos de convergencia que dieron origen a la representación social.

Las respuestas obtenidas en el cuestionario realizado arrojaron los siguientes discursos:

Tabla 1. Visualización de la gestión editorial universitaria en Venezuela

¿Cómo visualiza la gestión editorial universitaria en su institución?	
# Informante	Respuesta
1	La gestión que hacen los profesores a cargo del Fondo Editorial parte del amor que sienten por nuestra universidad. Pero a veces no basta con el amor, se requiere de recursos, espacios que permitan ejercer esta misión con mayor eficiencia. Desde que el fondo fue creado adolece de un espacio propio.
2	Sin respuesta
3	Que continúen visibilizándose como se ha hecho de un tiempo para acá.
4	La gestión editorial debe contar con mayor apoyo institucional.
5	En estos momentos en la UNEFM la gestión editorial, y cada una de las personas que forman parte del fondo editorial están realizando un esfuerzo arduo por levantar la imagen y fomentar la producción así como hacerla visible, se trabaja con un número reducido de personas, profesionales comprometidos de alta calidad, pero que colapsan de trabajo sin tener ningún incentivo. Las autoridades deberían tomar en consideración el rol que desempeña el fondo editorial y asumir la gestión editorial como una prioridad brindándole el apoyo que se merece.
6	Sin respuesta
7	Considero que la gestión editorial tiene el potencial de ir más allá de la simple publicación de resultados de investigación. Podría convertirse en un catalizador para el encuentro de diversas áreas del conocimiento dentro de la universidad, promoviendo la publicación de trabajos que aborden problemáticas complejas desde perspectivas multidisciplinarias.
8	Al unificar el trabajo en equipo, los resultados serán más visibles.
9	Que actualmente están realizando una excelente labor.

- 10** Se requiere consolidar la planificación, los diseños, convocatoria y recepción de manuscritos, aumentar la productividad y periodicidad, consolidar base de datos e indización, entre otros.
- 11** Excelente equipo de trabajo, el cual puede optimizar su gestión con mejores temas, autores prominentes y árbitros notables, así como mejoras tecnológicas y de gestión articulada con bases de datos internacionales.
- 12** Sin respuesta
- 13** Que está haciendo un gran esfuerzo para dar a conocer los mecanismos y oportunidades de participación en la gestión editorial y para la formación de especialistas o conocedores del desarrollo de la actividad editorial.
- 14** Hay varios factores que deben tomarse en cuenta para mejorar la gestión editorial. No es solo uno, sino varios. Y todos deben ser atendidos. Los señalo a grandes rasgos: 1) Falta de presupuesto; 2) Carencia de equipos técnicos actualizados; 3) Formación de personal en el campo editorial (libros y revistas) y de los medios de comunicación (internet, redes sociales y otros); y 4) Elaboración de unas normas claras y que se supervise el cumplimiento de las mismas.
- 15** Estoy muy satisfecha y Orgullosa de lo que el equipo de la gestión editorial ha hecho en nuestra universidad. Y el hecho de querer seguir mostrando la producción y el talento de todo el trabajo que muchos del personal Docente ha hecho es de aplaudir.
- 16** Se necesita mejorar este bastión de la productividad académica.
- 17** Que deben apoyar más al fondo editorial a nivel de gerencia
- 18** Existe la buena voluntad y el profesionalismo en el equipo editorial, pero considero que los niveles decisorios no le dan un respaldo más sólido a la gestión.
- 19** Debe regirse con dedicación.
- 20** Sin respuesta
- 21** La universidad sin investigación se convierte en un proceso de repetición de conocimiento, por tanto es necesario apostar por la recuperación de los espacios pertinentes para la gestión efectiva y a tiempo de los procesos investigativos.

22	Hay un equipo comprometido con impulsar la gestión editorial, sin embargo es insuficiente y debe fortalecerse.
23	Se necesita mayor apoyo al equipo editorial y a las ideas que en el se gestan para avanzar en estos temas editoriales tan importantes para el desarrollo de la universidad.
24	Están realizando un excelente trabajo.
25	No le brindan el apoyo necesario
26	Se requiere aún de mayor participación y aportes de la universidad para lograr y consolidar la proyección editorial como asunto indispensable y necesaria en el ámbito investigativo.
27	Falta el respaldo de la universidad como institución.
28	Es un trabajo que se nutre de los diferentes directores y editores de las revistas, del comité editorial y de los trabajos que envían los editores.
29	Es un pequeño grupo de personas las que hacen todo.
30	Tiene tendencia a desaparecer.
31	Es el pilar fundamental para la proyección y el impacto de nuestra institución.

Fuente: Borges, 2025.

Estas respuestas fueron sistematizadas, dando como resultado tres fuentes que exponen como representación social el reconocimiento al trabajo concentrado en pocas manos voluntarias, pese a la escasez de recursos; así como la urgencia de que la gestión editorial en las universidades venezolanas cuente con el respaldo económico, físico e inmaterial de la institución que le rige.

Tabla 2. Síntesis de la representación social de la visión de la gestión editorial universitaria en el contexto académico venezolano

Lo que se tiene	Lo que falta	Lo que se está logrando
La gestión que hacen los profesores a cargo del Fondo Editorial parte del amor que sienten por nuestra universidad	se requiere de recursos, espacios que permitan ejercer esta misión con mayor eficiencia. Desde que el fondo fue creado adolece de un espacio propio.	continúen visibilizándose como se ha hecho de un tiempo para acá

Lo que se tiene	Lo que falta	Lo que se está logrando
un esfuerzo arduo por levantar la imagen y fomentar la producción así como hacerla visible, se trabaja con un número reducido de personas, profesionales comprometidos de alta calidad	mayor apoyo institucional	está haciendo un gran esfuerzo para dar a conocer los mecanismos y oportunidades de participación en la gestión editorial y para la formación de especialistas o conocedores del desarrollo de la actividad editorial.
actualmente están realizando una excelente labor	Incentivo al equipo que trabaja en la gestión editorial	seguir mostrando la producción y el talento de todo el trabajo de la comunidad docente.
Excelente equipo de trabajo.	Al unificar el trabajo en equipo, los resultados serán más visibles	Se necesita mejorar este bastión de la productividad académica.
Existe la buena voluntad y el profesionalismo en el equipo editorial	Se requiere consolidar la planificación, los diseños, convocatoria y recepción de manuscritos, aumentar la productividad y periodicidad, consolidar base de datos e indización, entre otros.	Están realizando un excelente trabajo.
Hay un equipo comprometido con impulsar la gestión editorial	optimizar su gestión con mejores temas, autores prominentes y árbitros notables, así como mejoras tecnológicas y de gestión articulada con bases de datos internacionales	
	Falta de presupuesto	
	los niveles decisorios no le dan un respaldo más sólido a la gestión	

Lo que se tiene	Lo que falta	Lo que se está logrando
	Se necesita mayor apoyo al equipo editorial y a las ideas que en él se gestan para avanzar en estos temas editoriales tan importantes para el desarrollo de la universidad	
	apostar por la recuperación de los espacios pertinentes para la gestión efectiva y a tiempo de los procesos investigativos	
	Carencia de equipos técnicos actualizados	
	Formación de personal en el campo editorial (libros y revistas) y de los medios de comunicación (internet, redes sociales y otros)	
	Elaboración de unas normas claras y que se supervise el cumplimiento de las mismas.	
	Que deben apoyar más al fondo editorial a nivel de gerencia	

Fuente: Borges (2025) a partir de las respuestas obtenidas en la encuesta realizada por la investigadora.

Lo que se tiene y lo que se está logrando, en el criterio de los informantes, está vinculado al esfuerzo de personas que realizan una labor desde una vocación de trabajo y ello representa una oportunidad y un valor para el desarrollo y mejora de la gestión editorial desde una perspectiva educativa e investigativa; no obstante, lo que falta está ligado a hechos y recursos concretos y tangibles que no dependen de una vocación , sino de un enfoque organizacional concreto y estratégico que debe emerger de la institución que supedita a la gestión editorial universitaria.

Los dos puntos de concentración referidos a lo que se tiene y lo que se está logrando, están vinculados de manera directa a lo que es capaz de ofrecer, a nivel de respuesta gerencial, el equipo de trabajo supeditado a la

universidad en el área de gestión editorial; Por su parte, lo que falta se vincula con la gerencia universitaria en esta misma área editorial. De esta relación nace una teorización que se le ha colocado por nombre **impulso y tracción institucional en la gestión editorial universitaria**.

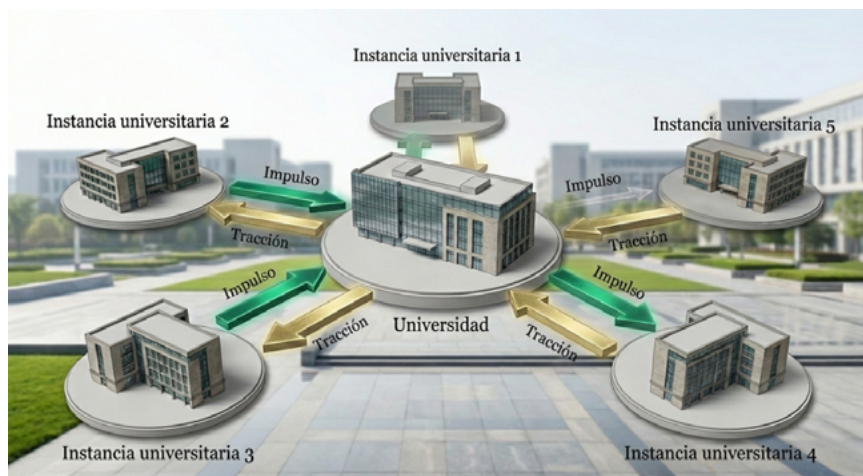
Los resultados obtenidos convergen en un punto fundamental: la necesidad de un impulso educativo institucional que trascienda lo administrativo para potenciar el impacto de las editoriales universitarias. A partir de este hallazgo, se entretienen aspectos clave que permiten diagnosticar la gestión editorial en Venezuela, ofreciendo rutas para revertir debilidades y consolidar una práctica que no solo genere publicaciones, sino que fortalezca la dinámica del conocimiento y la madurez académica. Bajo esta visión, la gestión editorial se convierte en un eje articulador que repercute directamente en la calidad y en la estructura misma de la formación universitaria.

Las instituciones universitarias operan como ecosistemas de interdependencia sistémica, donde sus diversas instancias (académicas, administrativas y editoriales) conviven en una relación simbiótica compleja. En este tejido organizacional, las instancias aportan el “oxígeno” necesario para la movilidad, la percepción del entorno y el crecimiento institucional. Sin embargo, para que este ciclo sea sostenible, las unidades requieren ser nutridas, reconocidas y dinamizadas por la universidad a través de una visión estratégica clara.

Dentro de este modelo, se definen dos categorías conceptuales clave:

- **El Impulso Educativo:** Se comprende como la gestión proactiva de condiciones para el aprendizaje, la investigación y la difusión del conocimiento por parte de la universidad. Es el motor político y pedagógico que legitima la labor editorial.
- **La Tracción:** Representa la respuesta orgánica de la instancia ante dicho estímulo. Se manifiesta en el ritmo de eficiencia, la eficacia en la producción y, fundamentalmente, en la **madurez académica** y visibilidad que la unidad devuelve a la institución.

Imagen 1. Relación estructural de las organizaciones en función de las instancias que la conforman



Fuente: Borges (2025). Imagen generada por IA e intervenida por la autora.

En la imagen 1, se ilustra la dinámica de esta teoría a través de cinco escenarios diferenciados:

1. **Instancias 2, 3 y 4 (Sinergia Consolidada):** Representan el escenario ideal. Existe un impulso educativo sólido y constante que genera una tracción equivalente. El resultado es una visibilidad recíproca y un fortalecimiento de la identidad académica tanto de la instancia como de la universidad.
2. **Instancia 1 (Estancamiento Inercial):** Se observa un impulso mínimo que produce una tracción proporcionalmente baja. Si bien la instancia sobrevive, su impacto en la visibilidad internacional es marginal, limitándose a una existencia administrativa sin trascendencia pedagógica.
3. **Instancia 5 (Riesgo de Desgaste o Burnout Institucional):** Este es el caso más crítico. La instancia genera una tracción significativa (esfuerzo de los actores) a pesar de un impulso educativo prácticamente inexistente por parte de la universidad. Esta asimetría produce un desgaste acelerado de los recursos humanos y técnicos,

lo que eventualmente conduce a la desaparición de la instancia y, por ende, a una pérdida de patrimonio intelectual para la universidad.

La gestión editorial universitaria constituye un pilar estratégico de la praxis académica. Según los hallazgos de la encuesta realizada en mayo de 2025 a los diversos actores del ecosistema editorial en cuatro universidades venezolanas, emergió una tendencia crítica: más del 60% de los informantes coincidió en la urgencia de fortalecer el acompañamiento institucional. Los datos revelan una asimetría preocupante: mientras las editoriales manifiestan una tracción notable —entendida como el esfuerzo persistente por ser eficientes y visibles—, existe una carencia de impulso educativo por parte de las autoridades.

Esta falta de impulso no se limita únicamente a lo presupuestario; abarca dimensiones intangibles esenciales como la confianza institucional, la validación de la labor editorial en espacios de poder y la integración de la editorial en los proyectos pedagógicos de la universidad. Esta desconexión explica por qué, a pesar de la persistencia de las instancias editoriales, su impacto en los rankings internacionales y en la difusión del conocimiento socialmente útil sigue siendo limitado. En consecuencia, se hace imperativo conceptualizar este ‘apoyo’ no como un trámite de gestión, sino como el impulso vital necesario para que la tracción de los investigadores se transforme en verdadera visibilidad académica.

Para definir los puntos de análisis que se desprenden de estos resultados, se parte de la base teórica que emergió de la encuesta realizada, desde la cual la categoría falta de apoyo institucional se define como la falta de acompañamiento tangible y no tangible de las autoridades de la universidad a la labor editorial, lo que presupone la confianza en la misma, la presencia o representación en eventos propio de la editorial, la motivación y estímulo asertivo al trabajo, la inclusión en proyectos, la difusión de actividades y logros a través de los medios oficiales de la universidad, la asignación de presupuesto y recursos, entre otros aspectos.

El impulso educativo en la gestión editorial universitaria

La institución a la que tributa la gestión editorial universitaria es la garante última de su trascendencia. Si bien las editoriales universitarias deben tener un margen de acción y decisión propios para su dinamismo, su sostenibilidad depende de una voluntad política y pedagógica expresada en recursos, capacitación y respaldo institucional. Incluso para la autogestión se requiere de un margen de respaldo que garantice normativamente que lo que se genere por actividades y producción editorial pueda ser empleado y distribuido de manera directa por la instancia editorial.

Desde la perspectiva de las representaciones sociales, el desafío fundamental reside en que la universidad valore y motive su brazo editorial. Este “Impulso” trasciende el simple “dejar hacer”; se trata de una mediación activa donde la institución asegura las condiciones óptimas para la praxis intelectual, incluso en contextos de restricción económica. No es solo un acto de gestión, es una declaración de principios sobre la importancia de la difusión del saber.

Por ejemplo, aunque instituciones como la UNEFM han logrado integrar plataformas web institucionales para la gestión editorial, esta realidad no es la norma en el sistema universitario venezolano. Incluso cuando existe la infraestructura digital, el impulso educativo exige también la dotación de espacios físicos, dispositivos tecnológicos y, sobre todo, la formación continua de personal calificado. Sin este componente humano y técnico, el recurso digital permanece inerte.

De modo que el impulso se manifiesta en dos dimensiones indisolubles: dimensión tangible (manifestado en presupuesto y recursos) y dimensión intangible (apoyo, motivación, respaldo y reconocimiento). Ello constituye el impulso que requiere la gestión editorial universitaria.

La tracción en la gestión editorial universitaria: madurez y proyección del capital intelectual

Los aportes de la gestión editorial universitaria a la universidad en Venezuela deben analizarse desde una perspectiva diacrónica. El posicionamiento de las principales universidades del país ha venido dado,

históricamente, por la calidad y rigurosidad de sus publicaciones, tanto en formatos de revistas como en libros y otros tipos de textos. La publicación de libros y revistas científicas no es solo un acto de difusión, sino la evidencia de un proceso educativo consolidado; es a través del registro y la citación donde el conocimiento adquiere validez, credibilidad y trascendencia global.

Varias universidades del país, entre ellas LUZ y la UNEFM, en décadas pasadas (entre 1980 y 2010) aportaron desde la publicación de sus revistas y libros en formato impreso investigaciones que aún hoy son referencia en las aulas universitarias de Venezuela. En el caso particular de la UNEFM, registra publicaciones desde 1980 con su primera revista *Cultura Falconiana*, en donde publicaron investigadores de la talla de León Croizat, Velia Bosch, J.M. Cruxent, entre muchos tantos, cuyos nombres trascendieron, en gran parte, gracias a las publicaciones de sus investigaciones en plataformas sólidas e institucionales.

La rigurosidad, disciplina e institucionalidad de las publicaciones, así como la relación de intercambio interinstitucional de publicaciones y la promoción de estas en eventos científicos, constituyó la base sobre la cual las universidades venezolanas alcanzaron madurez y consolidación académica. Es justo a ello a lo que se refiere la tracción en la gestión editorial universitaria.

La tracción, en el contexto de la gestión editorial universitaria, es una respuesta refleja, espontánea del impulso institucional que redundo en beneficios o perjuicios de la imagen académica de la universidad a la que responde la gestión editorial; no es un evento aislado, sino la manifestación de la disciplina, la rigurosidad y la capacidad de intercambio interinstitucional. Esta respuesta afecta de manera directa la visibilidad y posicionamiento de la universidad y de sus investigadores. La tracción representa el “movimiento” de la universidad hacia el exterior; es la fuerza que proyecta la imagen académica y garantiza la visibilidad de sus investigadores en el mapa científico mundial.

Conclusiones: Hacia una reivindicación de la praxis editorial en Venezuela

La universidad venezolana tiene por delante un gran desafío que implica la reforma de las prioridades dentro de la gestión en la actualidad. Los resultados de esta investigación subrayan la urgencia de trascender la visión administrativa de las editoriales para reconocerlas como instancias críticas de

institucionalidad y proyección. Se debe mirar con seriedad y compromiso la importancia que tiene la gestión editorial universitaria para la institucionalidad y la proyección de las universidades.

Reivindicar la praxis editorial en Venezuela implica más que inversión, recursos y financiamiento, demanda una visión educativa que integre el respaldo normativo, la confianza técnica y la inversión estratégica, a fin de poder superar la aseveración de Rama (2006) “Las editoriales públicas y universitarias de la región han sido tradicionalmente débiles”, ello toca el sistema venezolano, el cual queda expuesto por voces de sus mismos actores sociales en esta investigación, quienes coinciden en que es necesario impulsar desde la gerencia universitaria los elementos clave para que haya una respuesta contundente que redunde en un sistema eficiente y competitivo de producción y difusión editorial.

Bajo este enfoque, la Gestión Editorial Universitaria (GEU) deja de ser un proceso periférico para consolidarse como el epicentro del carácter académico. Es en la editorial donde los procesos de investigación y descubrimiento se formalizan y adquieren validez ante la comunidad científica global. La gestión editorial universitaria es parte del carácter académico de las universidades; es lo que consolida el proceso de investigación, descubrimiento y aportes ordinarios y extraordinarios a la ciencia, la tecnología, las artes, la educación, la filosofía y demás áreas universales del saber.

Una gerencia académica no puede prescindir de la gestión editorial universitaria, la debe fortalecer e impulsar; para recibir de ella la visibilidad permanente y formal que amerita una institución universitaria; solo a través de este fortalecimiento, la institución podrá obtener una tracción que garantice una visibilidad sólida, permanente y formal, alejándose de la inmediatez efímera de los medios de información masivos.

Venezuela cuenta con un capital intelectual de alta jerarquía y un personal técnico con la disposición y el talento necesarios para liderar sistemas editoriales productivos. Existen, además, precedentes de una gestión sólida a nivel editorial dentro del país en las diferentes universidades, la cual se ha venido a menos al dejar de ser prioridad de la gestión académica; pero que puede retomarse y posicionar, no solo a nivel nacional, sino también internacional con el debido apoyo y respaldo.

El modelo de Impulso y Tracción Educativa propuesto en esta investigación, parte de que la gestión editorial debe ser entendida como un proceso de mediación educativa; en este sentido dicho modelo no solo ofrece una ruta para el ámbito editorial, sino que se erige como una categoría analítica aplicable a cualquier instancia de la gerencia universitaria que aspire a la excelencia. La gestión del conocimiento, en última instancia, es la gestión del futuro de la universidad misma.

Agradecimientos

Para el abordaje de esta investigación y la preparación de este artículo fue importante la colaboración de:

Dr. Linoel Leal (tutor de la investigación)

MSc. Yovaida Dovalé (traductora de inglés)

HACIA UNA VISIÓN EDUCATIVA DE LA GESTIÓN EDITORIAL: el modelo de impulso y tracción en la universidad venezolana

Resumen: La Gestión Editorial Universitaria (GEU) no es solo técnica, sino un acto académico y educativo que enseña a los investigadores a comunicarse con el mundo. En el contexto de Latinoamérica y el Caribe ha constituido un reto alcanzar niveles respetables de visibilidad a nivel de la producción editorial de las universidades; siendo Venezuela de los países que aun lucha por tal visibilidad académica a nivel internacional. Esto hace que sea importante investigar sobre los desafíos que se deben superar y proponer teorías y conceptos que aporten al logro de tal propósito. En función de ello se planteó como propósito general construir una conceptualización de la gestión editorial como un proceso de mediación educativa universitaria en el contexto académico nacional, a partir de las representaciones sociales. Para este estudio se tomaron personas vinculadas, desde diversos roles, con la GEU de cinco universidades del país (UNEFM, UPTAG, LUZ, UNEARTE y UNET). El proceso de indagación se llevó a cabo mediante la aplicación de un cuestionario con preguntas de selección simple y preguntas abiertas. Al relacionar las respuestas se obtuvo como resultado de la representación social la construcción de una conceptualización de la GEU a partir del planteamiento de la teoría de El impulso y la tracción educativa en la gestión editorial universitaria. Esta explicación teórica implica que las editoriales universitarias no deben operar de la misma manera que las editoriales independientes; asimismo, su eficiencia y eficacia depende del impulso educativo y a su vez, la visibilidad y el aprendizaje y la madurez académica que la comunidad logra viene dada como una respuesta espontánea de la GEU a dicho impulso. Tal respuesta es lo que se denomina la tracción.

Palabras clave: Educación Superior, Gestión Organizacional, Representaciones Sociales, Conciencia Editorial

RUMO A UMA VISÃO EDUCATIVA DA GESTÃO EDITORIAL: o modelo de impulso e tração na universidade venezuelana

Resumo: A Gestão Editorial Universitária (GEU) não é apenas técnica, mas um ato acadêmico e educativo que ensina os pesquisadores a se comunicarem com o mundo. No contexto da América Latina e do Caribe,

tem sido um desafio alcançar níveis respeitáveis de visibilidade na produção editorial das universidades; e a Venezuela está entre os países que ainda lutam por essa visibilidade acadêmica em nível internacional. Isso torna importante investigar os desafios que precisam ser superados e propor teorias e conceitos que contribuam para alcançar tal objetivo. Com base nisso, estabeleceu-se como propósito geral construir uma conceitualização da gestão editorial como um processo de mediação educativa universitária no contexto acadêmico nacional, a partir das representações sociais. Para este estudo, foram consideradas pessoas vinculadas, em diferentes funções, à GEU de cinco universidades do país (UNEFM, UPTAG, LUZ, UNEARTE e UNET). O processo de investigação foi realizado por meio da aplicação de um questionário com perguntas de seleção simples e perguntas abertas. Ao relacionar as respostas, obteve-se como resultado da representação social a construção de uma conceitualização da GEU a partir da formulação da teoria do Impulso e da Tração Educativa na gestão editorial universitária. Essa explicação teórica implica que as editoras universitárias não devem operar da mesma forma que as editoras independentes; além disso, sua eficiência e eficácia dependem do impulso educativo e, por sua vez, a visibilidade, o aprendizado e a maturidade acadêmica alcançados pela comunidade surgem como uma resposta espontânea da GEU a esse impulso. Tal resposta é o que se denomina tração.

Palavras-chave: Educação superior; Gestão organizacional; Representações sociais; Consciência editorial.

TOWARD AN EDUCATIONAL VISION OF EDITORIAL MANAGEMENT: the push-and-pull model in the venezuelan university

Abstract: University Editorial Management (UEM) is not merely a technical process, but an academic and educational undertaking that trains researchers in the art of global scholarly communication. Within the context of Latin America and the Caribbean, achieving remarkable levels of visibility for university editorial production has been a challenge; Venezuela remains among the countries still struggling for such international academic visibility. The general purpose was to theoretically explain university editorial management in the national academic context, based on social representations. For this study, individuals linked in various roles with UEM from five universities in the country (UNEFM, UPTAG, LUZ, UNEARTE, and UNET) were included. The inquiry process was carried out by applying a questionnaire with multiple-choice and open-ended questions. By relating to the responses, the theoretical explanation of UEM was obtained because of the social representation method, based on the concept of Institutional Impulse and Traction in university editorial management. This theoretical explanation implies that university publishers should not operate in the same way as independent publishers; likewise, the efficiency and efficacy of UEM reside in the provided educational impulse. Consequently, the visibility, learning processes, and academic maturity of the community arise as an organic response to this stimulus—a phenomenon defined herein as traction.

Keywords: Higher Education, Organizational Management, Social Representations, Editorial Awareness.

SOBRE A AUTORA

Wilmar Soledad Borges Álvarez

Doctora en Ciencias Gerenciales. Universidad Nacional Experimental “Francisco de Miranda”. (UNEFM), 2025. Especialista en Gestión Académica Universitaria. UNEFM, 2022. Magister Scientiarum en Historia. Universidad Centrocidental Lisandro Alvarado en convenio con la UNEFM, 2018. Licenciada en Educación Lengua, mención: Lengua, Literatura y Latín. UNEFM, 2006. Profesora titular, adscrita al Departamento de Idiomas de la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda, desde 2007. Jefa del Programa de Maestría en Literatura Hispanoamericana de la UNEFM (2021- 2023). Editora en el Fondo Editorial UNEFM desde 2021. Miembro del Comité Editor de la Revista de la Crítica (UNEFM). Miembro del Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios Lydda Franco Farías (CELYL). Miembro docente de la Escuela Nacional de Poesía “Juan Calzadilla” por el estado Falcón en el Municipio Colina, Venezuela. E-mail: wilmarasoledad@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9535-8672>.

Referencias bibliográficas

BORGES, Wilmara; RODRÍGUEZ, Freddy. Producción editorial universitaria en el norte de Venezuela. **InterMeio Revista do Programa de Pós-Graduação Em Educação - UFMS**, Campo Grande, v. 29, n. 57, p. 83-96, jan./jun. 2023. Disponible en: <https://doi.org/10.55028/intermeio.v29i57.18697>.

GUERRA, Jenny. La edición universitaria como práctica de extensión y difusión cultural de las universidades públicas en América Latina: Estado de la cuestión y actualidad. **Revista Pucara**, México, n. 25, p. 205-222, 2013. Disponible en: <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/pucara/article/download/2563/1657/7263>.

Instituciones universitarias – **Consejo Nacional de Universidades**. (2023). Recuperado de <https://cnu.gob.ve/index.php/instituciones-universitarias/>.

LAVADO, Sofía; SETENTA, Isaura. Representaciones sociales: Teoría y método. **Revista Peruana Enferm. investig. desarro**, Perú, v. 5, n. 1-2, p. 60–71, ene./dic. 2003. Disponible en: <https://share.google/pnmUx5cwMHuwjEpG4>.

MORÁN, Adriana. Propuesta de un modelo de gerencia para la editorial universitaria venezolana. **Revista de Artes y Humanidades UNICA**, v. 8, n. 19, p. 36-63, mayo/ago. 2007. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1701/170118451003.pdf>.

MOSCOVICI, Serge. **El psicoanálisis, su imagen y su público**. 2. ed. Argentina: Nilda Maria Finetti, 1979.

RAMA, Claudio; SAGASTIZÁBAL, Leandro (de); URIBE, Richard. **Las editoriales universitarias en América Latina**. Venezuela: Centro Regional Para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe. CERALC. 2006. Disponible en: https://cerlalc.org/wp-content/uploads/publicaciones/olb/PUBLICACIONES_OLB_%20Las-editoriales-universitarias-en-America-Latina_v1_010106.pdf.

SIERRA, Jorge. **Marketing para editoriales universitarias en el siglo XXI**. Argentina: Editorial DirectLibros, 2005.

VICAPULMA, Patricia. La editorial universitaria y su importancia en el fortalecimiento de la identidad institucional. **Studium Veritatis**, v. 9, n. 15, p. 373-404, 2011. Disponible en: <https://doi.org/10.35626/sv.15.2011.133>.

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das Políticas Educacionais: Transformações e Desafios**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

AS CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DE INTEGRAÇÃO BIOCEÂNICA

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalización de las Políticas Educativas: Transformaciones y Retos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

LAS CONTRIBUCIONES A UNA EDUCACIÓN CENTRADA EN LA INTEGRACIÓN BIOCEÁNICA

AKKARI, Abdeljalil. **Internationalisation of Education Policies: Transformations and Challenges**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

CONTRIBUTIONS TO EDUCATION IN THE CONTEXT OF BIOCEANIC INTEGRATION

AKKARI, Abdeljalil. **Internationalisation des Politiques Éducatives : Transformations et Défis**. Petrópolis: Éditeur Vozes, 2011.

CONTRIBUTIONS À UNE ÉDUCATION AXÉE SUR L'INTÉGRATION BIO-OCÉANIQUE

Linoel de J. Leal Ordóñez* 



Sobre o autor

Abdeljalil Akkari é professor e diretor do grupo de pesquisa em Educação Internacional da Universidade de Genebra, na Suíça. Atuou como professor visitante em diversas instituições estrangeiras, entre elas a KAZNU (Cazaquistão) e a PUC-PR (Brasil). É consultor frequente de organismos internacionais em temas educacionais. Foi pró-reitor de pesquisa na Universidade de Formação de Professores (HEP-BEJUNE, Suíça) e professor assistente na University of Maryland Baltimore County (EUA).

* Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Sua trajetória acadêmica concentra-se em cooperação internacional, planejamento educacional, educação multicultural, formação de professores e desigualdades educacionais. Atualmente, seus principais interesses de pesquisa envolvem educação intercultural, reformas educacionais e comparação internacional de sistemas de ensino. A obra de Akkari tornou-se referência nos campos da Educação Comparada e da análise de políticas públicas, especialmente por investigar como as políticas nacionais deixaram de responder apenas a lógicas internas e passaram a ser moldadas por processos globais.

Sobre a obra

O livro possui 143 páginas, com capa verde e preta, de design simples, contendo apenas os elementos essenciais de identificação. A estrutura é composta por uma Introdução e dez capítulos:

1. Internacionalização das políticas educacionais
2. Globalização e Educação
3. Influência das organizações internacionais nas políticas educacionais
4. Descentralização da Educação: tendências internacionais
5. Privatização da Educação
6. O sistema dual de ensino e a indefinição dos limites entre as redes pública e privada no Brasil
7. Obrigação de resultados, prestação de contas (*accountability*) e boa governança
8. Padrões educacionais, avaliação e reformas curriculares
9. Políticas de formação docente: principais tendências internacionais
10. Perspectivas: rumo a uma nova regulação das políticas educacionais?

O texto reconhece, de forma abrangente, a crescente influência de organismos internacionais em temas tradicionalmente considerados “internos” às políticas educacionais. Akkari analisa como instituições como o Banco

Mundial, a UNESCO e a OCDE moldam agendas nacionais ao difundir conceitos como *sociedade do conhecimento*, *eficiência produtiva* e *boa governança*.

Essa influência torna-se particularmente visível na transição, observada no Brasil, entre políticas voltadas à inclusão social e democratização (2008–2015) e políticas de austeridade e redução de gastos (pós-2015). O autor evidencia como essas mudanças refletem reorientações ideológicas alinhadas a agendas neoliberais globais.

Um dos fenômenos centrais discutidos é o “policy borrowing” (empréstimo de políticas): a adoção de modelos educacionais estrangeiros sem a devida consideração das especificidades locais, o que pode resultar em perda de soberania e enfraquecimento da autonomia educacional.

Contribuições para pós-graduandos em Educação

A obra é especialmente útil para estudantes de mestrado e doutorado, pois:

- Rigor metodológico na análise de políticas: incentiva a compreender políticas educacionais como parte de redes globais de influência, e não como eventos isolados.
- Debate sobre democratização e qualidade: questiona o significado de “qualidade” em um contexto de globalização e padronização internacional.
- Autonomia universitária: oferece ferramentas para analisar criticamente o impacto de ajustes fiscais e pressões externas sobre a universidade pública e sua capacidade de resistir ao esvaziamento institucional.

Akkari e a Educação na Rota Bioceânica

O debate sobre a integração promovida pela Rota Bioceânica — que conecta Brasil, Paraguai, Argentina e Chile por meio de um corredor rodoviário que vai de Santos (SP) aos portos de Antofagasta e Iquique — amplia os desafios educacionais da região. Não se trata apenas de infraestrutura e economia:

qualquer projeto de desenvolvimento regional exige compreender o papel da Educação na construção de uma integração sustentável.

Os quatro países envolvidos apresentam diferenças significativas em termos linguísticos, históricos, políticos, sociais e demográficos, marcados por desigualdades profundas. Nesse cenário, análises comparadas tornam-se essenciais para:

- compreender e ajustar sistemas de complementariedade e revalidação de estudos;
- promover o ensino de culturas e símbolos regionais;
- valorizar a diversidade linguística e cultural;
- formular políticas educacionais que fortaleçam a integração comunitária.

Akkari é amplamente utilizado como referência na formação de pesquisadores sul-mato-grossenses, especialmente em disciplinas como Internacionalização da Educação Superior, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS. Sua obra oferece aos acadêmicos uma lente para compreender a circulação de forças entre o interno e o externo na formulação de políticas educacionais.

SOBRE O AUTOR

Linoel de J. Leal Ordonez

Pesquisador visitante estrangeiro na UFMS/FaEd/PPGEdu (Edital UFMS PESQ-V 2024). Doutor em Ciências Humanas, com título reconhecido pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/Brasil). Possui Mestrado em Ciências com ênfase na Orientação da Conduta e Graduação em Licenciatura em Educação, com revalidação realizada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR/Brasil). Concluiu Estágio de Pós-Doutoramento com bolsa do Programa Nacional de Pós-Doutorado (CAPES/PNPD) vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/UFMS). É professor credenciado no PPGEdu/UFMS, atuando na linha de pesquisa Estado, Políticas e Educação. Seus interesses de pesquisa incluem: 1. Internacionalização do Ensino Superior; 2. Políticas linguísticas e sociolinguística aplicadas à Educação e Análise do Discurso; 3. Estudos, discursos e teoria da Ciência, Tecnologia e Sociedade; 4. Processos de ensino e aprendizagem na perspectiva comparada. E-mail: linoel.leal@ufms.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2706-5923>.

CrITÉRIOS para publicação na Revista InterMeio

Art. 1º - A Revista InterMeio, do programa de Pós-Graduação em Educação, publicada pela UFMS, está aberto preferencialmente à comunidade universitária e destina-se à publicação de matérias que, pelo seu conteúdo, possam contribuir para a difusão e o conhecimento científico nas diferentes especialidades da área de educação. Tem como propósito abordar questões que se colocam como atuais e significativas para a compreensão dos fenômenos educacionais.

Art. 2º - A revista terá periodicidade semestral, podendo ter tiragem diferenciada, estabelecida no Plano Anual de Publicação.

Art. 3º - O calendário de publicação da Revista InterMeio, bem como as datas de fechamento de cada edição, serão definidos pela Câmara Editorial.

Art. 4º - A Revista é dirigida por uma Câmara Editorial, composta de 5 (cinco) nomes ligados a especialidades diferentes, indicados pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação dentre os docentes que nele desenvolvem atividades em regime permanente.

Art. 5º - A Revista terá, ainda:

I - Um Conselho Científico Nacional, constituído por 5 (cinco) representantes da comunidade científica, ligados a diferentes instituições universitárias brasileiras, que pela sua produção destacam-se na área da educação.

II - Um Conselho Internacional, integrado por 3 (três) representantes de projeção na área de educação.

Art. 6º - A UFMS publicará na Revista InterMeio os seguintes trabalhos:

I - Artigos originais, que envolvam abordagens teórico metodológico referentes à pesquisa, ensino e extensão, que contenham resultados conclusivos e relevantes, não devendo exceder a 25 páginas, aproximadamente, digitadas em espaço 1,5 com margens superior e esquerda 3,0 cm - inferior e direita 2,0 cm, sem hifenização, através de editor de texto compatível com ambiente para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12. Em caso excepcional o texto poderá ultrapassar as 25 (vinte e cinco) páginas, sendo necessária a apresentação de justificativas. O número mínimo é de 15 páginas. Todas as matérias devem ser antecedidas do título em português e inglês e do resumo e abstract, que não devem ultrapassar 200 (palavras), com indicação de 3 (três) a 5 (cinco) palavras-chave (keywords).

II - Artigos de revisão ou atualização, que correspondem a textos preparados por especialistas, a partir de uma análise crítica da literatura sobre determinado assunto de interesse da área educacional, para os quais aplicam-se as mesmas normas do item I.

III - Comunicações, envolvendo textos curtos, nos quais são apresentados resultados de dissertações e teses recém concluídas, de 1 (uma) lauda com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas através de editor de texto Word para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

IV - Resenhas críticas de lançamentos recentes ou de obras clássicas pleiteadas por novos enfoques teóricos, que não devem ultrapassar 5 (cinco) laudas com 30 (trinta) linhas, no máximo, digitadas em espaço 1,5, através de editor de texto WORD para Windows, fonte Times New Roman, corpo 12.

V - Traduções de textos clássicos não disponíveis em língua portuguesa.

VI - Entrevistas com educadores de renome nacional e internacional.

Todos os trabalhos deverão ser elaborados em português e encaminhados em 3 (três) vias, com texto corrigido e revisado, além de 1 (um) arquivo eletrônico do material para a publicação.

Os trabalhos de colaboradores hispano-americanos poderão ser encaminhados em castelhano, mantendo-se a observância de todas as demais normas.

VII - As ilustrações, tabelas, gráficos e fotos com respectivas legendas e, quando for o caso, com identificação de fontes, deverão ser apresentadas separadamente, com indicação no texto do lugar onde devem ser inseridas. Todo material fotográfico deverá ser apresentado preferencialmente em preto e branco, podendo ser colorido desde que haja recursos disponíveis.

VIII - A bibliografia e as citações bibliográficas deverão ser elaboradas de acordo com as normas de referência da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) - 6022 e 6023.

IX - As notas do texto serão numeradas com algarismos arábicos e desenvolvidas nos rodapés das páginas correspondentes.

Art. 7º - Excetados os casos discriminados nos itens III e IV do Art. 6º, o título completo do trabalho, o(s) nome(s) do(a/s) autor(a/es/as) e da(s) instituição(ões) que está(ão) vinculado(a/s/as) deverão vir em página de rosto onde se indicará, também, a eventual origem do texto. A primeira página do texto deverá incluir o título da matéria e omitir o nome e a instituição do autor, afim de assegurar o anonimato do processo de avaliação.

Art. 8º - Os originais de trabalhos dos colaboradores deverão ser entregues, mediante comprovante de recebimento, a: Câmara Editorial da Revista InterMeio - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Centro de Ciências Humanas e Sociais - Programa de Pós-Graduação em Educação - Caixa Postal 549-CEP 79070-900-Campo Grande MS.

Art. 9º - Para apreciação e parecer, a Câmara Editorial submeterá os trabalhos propostos à avaliação de consultores internos/externos.

Parágrafo único: De posse dos pareceres dos consultores, a Câmara Editorial decide, em última instância, sobre a publicação ou não desses trabalhos.

Art. 10 - O(a/s/as) autor(a/s/es) será(ão) informado(a/s/as) sobre a avaliação do texto que encaminhou(ram) para publicação no prazo máximo de 60 (sessenta) dias.

Art. 11 - Ao autor de trabalho aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, dois exemplares do número correspondente da Revista.

Art. 12 - Uma vez aprovados os artigos pela Câmara Editorial, à Revista InterMeio reserva-se todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição, e com a devida citação da fonte.

Art. 13 - Casos não previstos nesta norma serão analisados e decididos soberanamente pelo Câmara Editorial da Revista.

Os artigos para publicação deverão ser remetidos a:

InterMeio

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

PPGEdu / Faed / UFMS

Cidade Universitária - Campo Grande - MS -

Caixa Postal 549 - Cep 79070-900

e-mail: intermeio.faed@ufms.br

Profª Drª Fabiany de Cássia T. Silva

PPGEdu / Faed / UFMS

Cidade Universitária - Caixa Postal 549 - Cep 79070-900

Campo Grande - MS - Fone: (67) 3345-7617 / 3345-7616

e-mail: fabiany.tavares@ufms.br