

DIVERSIDADE EDUCATIVA NA AMÉRICA LATINA

Diferentes contextos de ensino, aprendizagem,
avaliação e as políticas públicas

DIVERSIDAD EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA

Diferentes contextos de enseñanza, aprendizaje,
evaluación y políticas públicas



Organizado pelos membros do grupo REDEPEL, Quinta Geração

Amanda Carvalho Cantal de Souza
Ani Tais Witt
Clarissa Raimundo de Ataíde
Claudio Iván Montes de Oca Gabriel
Elizabeth da Silva Pereira
Gabriel Franco Piovesana
Gabriely Lolli de Oliveira
Giovanna Barroca de Moura

María Fernanda Pascual Farías
Matilde Valeska Sandoval González
Ricardo De Luna Ríos
Thatiane Carneiro Sotano Machado
Valdineia Rodrigues Lima
Valeria Elizabeth Rojas Muñoz
Virginia Alicia Chavez Alonso



PUC
CAMPINAS



UNIFESSPA



**UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE CHILE**



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO OESTE DO PARÁ



UNIVERSIDADE
FEDERAL DA
PARAÍBA



**UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
TEMUCO**



REDEPEL



REDPEEL



CAPES

ORGANIZADO PELOS MEMBROS DO GRUPO REDEPEL,
QUINTA GERAÇÃO

DIVERSIDADE EDUCATIVA NA AMÉRICA LATINA

DIFERENTES CONTEXTOS DE
ENSINO, APRENDIZAGEM, AVALIAÇÃO
E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Diversidad educativa en América Latina

Diferentes contextos de enseñanza, aprendizaje,
evaluación y políticas públicas

Editora Ilustração
Santo Ângelo – Brasil
2025



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

Rede de Estudantes e Egressos de Pós-graduação em Educação na América Latina/ Red de Estudiantes y Egresados de Posgrados en Educación en Latinoamérica (REDEPEL) Pontificia Universidade Católica de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516, Campinas-São Paulo, Brasil.
<https://www.puc-campinas.edu.br>

Coordenação: Elizabeth da Silva Pereira, Gabriel Franco Piovesana, Gabriely Lolli de Oliveira e Thatiane Carneiro Sotano Machado

Cuidado de edição: Artur José Renda Vitorino e Angélica Lima da Silva

Desenho e capa: Gabriely Lolli de Oliveira e Elizabeth da Silva Pereira

CATALOGAÇÃO NA FONTE

D618 Diversidade educativa na América Latina [recurso eletrônico] : diferentes contextos de ensino, aprendizagem, avaliação e as políticas públicas = Diversidad educativa na América Latina : diferentes contextos de enseñanza, aprendizaje, evaluación y políticas públicas / organizado pelos membros do Grupo REDEPEL, quinta geração. – Santo Ângelo : Ilustração, 2025. 310 p. : il.

Textos em português e espanhol

ISBN 978-65-6135-131-7

DOI 10.46550/978-65-6135-131-7

1. Educação. 2. Ensino-aprendizagem. 3. Política públicas. 4. América Latina. I. Grupo REDEPEL (org.)

CDU: 37

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720



Crossref



E-mail: eilustracao@gmail.com

www.editorailustracao.com.br

Conselho Editorial

Dra. Adriana Maria Andreis	UFFS, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Adriana Mattar Maamari	UFSCAR, São Carlos, SP, Brasil
Dra. Berenice Beatriz Rossner Wbatuba	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Clemente Herrero Fabregat	UAM, Madri, Espanha
Dr. Daniel Vindas Sánchez	UNA, San Jose, Costa Rica
Dr. Edemar Rotta	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dr. Edivaldo José Bortoleto	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Elizabeth Fontoura Dorneles	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Evaldo Becker	UFS, São Cristóvão, SE, Brasil
Dr. Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Dr. Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Dr. Héctor V. Castanheda Midence	USAC, Guatemala
Dr. José Pedro Boufleuer	UNIJUÍ, Ijuí, RS, Brasil
Dra. Keiciane C. Drehmer-Marques	UFSC, Florianópolis, RS, Brasil
Dr. Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Dra. Maria Cristina Leandro Ferreira	UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil
Dra. Odete Maria de Oliveira	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Roque Ismael da Costa Güllich	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dr. Vantoir Roberto Brancher	IFFAR, Santa Maria, RS, Brasil

Comitê científico

Angélica Lima Silva
Pontificia Universidade Católica de Campinas

Artur José Renda Vitorino
Pontificia Universidade Católica de Campinas

Carla Beatriz Capetillo-Medrano
Universidad Autónoma de Zacatecas

Eliane Fernandez Azzari
Pontificia Universidade Católica de Campinas

Elvira Cristina Martins Tassoni
Pontificia Universidade Católica de Campinas

Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha
Pontificia Universidade Católica de Campinas

Mônica Piccione Gomes Rios
Pontificia Universidade Católica de Campinas

Samuel Mendonça
Pontificia Universidade Católica de Campinas

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
<i>Artur José Renda Vitorino</i>	
PRÓLOGO	17
<i>Artur José Renda Vitorino</i>	
INTRODUÇÃO	21
Capítulo 1 - LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE Y DEL CURRÍCULO POR COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA	27
<i>Virginia Alicia Chavez Alonso</i>	
Capítulo 2 - AVALIAÇÃO E QUALIDADE: A DINÂMICA NECESSÁRIA AO CAMPO EDUCACIONAL	51
<i>Gabriely Lolli de Oliveira</i>	
Capítulo 3 - INTERDISCIPLINARIDADE NA LICENCIATURA INTEGRADA EM MATEMÁTICA E FÍSICA DA UFOPA: O QUE PENSAM OS DOCENTES	69
<i>Amanda Carvalho Cantal de Souza</i> <i>Glauco Cohen Ferreira Pantoja</i>	
Capítulo 4 - PUBLICAR OU ADIAR? PRODUTIVISMO, PRECARIZAÇÃO E A PROCRASTINAÇÃO DAS ATIVIDADES NO COTIDIANO DOS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS	85
<i>Giovanna Barroca de Moura</i> <i>Maria das Graças de Almeida Baptista</i>	
Capítulo 5 - DIFERENTES CONTEXTOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM POR MEIO DA INOVAÇÃO EDUCACIONAL NA AMÉRICA LATINA.....	107
<i>Thatiane Carneiro Sotano Machado</i> <i>Mônica Piccione Gomes Rios</i>	

Capítulo 6 - REPRESENTAÇÃO LGBTQ+ NO TIK TOK PARA DESENVOLVIMENTO PESSOAL.....	125
--	-----

Claudio Iván Montes de Oca Gabriel

Carla Beatriz Capetillo Medrano

Capítulo 7 - DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: QUAL É O OBJETO PRETENDIDO PELO CAMPO?	143
---	-----

Gabriel Franco Piovesana

Samuel Mendonça

Capítulo 8 - RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: PANORAMA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS (2014-2024)	163
---	-----

Valdineia Rodrigues Lima

Ana Clédina Rodrigues Gomes

Capítulo 9 - LIJ CONO SUR: PROPUESTA DESDE TEORÍAS DE LA RECEPCIÓN Y MEDIACIÓN LECTORA	183
--	-----

Valeria Elizabeth Rojas Muñoz

Capítulo 10 - DES-EDUCANDO LA MIRADA: REESCRITURA DE CUENTOS DE HADAS Y EDUCACIÓN LITERARIA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO	203
---	-----

Matilde Valeska Sandoval González

Capítulo 11 - RECONSTRUYENDO MIS CREENCIAS EVALUATIVAS PARA EL APRENDIZAJE PROFESIONAL COMO LIDERESA APRENDIZ.....	221
--	-----

María Fernanda Pascual Farías

Capítulo 12 - LEGISLAÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO IFPR: UM COTEJO ENTRE ATOS NORMATIVOS.....	237
--	-----

Ani Tais Witt

Gabriel dos Santos e Silva

Capítulo 13 - A MOTIVACIÓN EN CLASE DE FRANCÉS: UNA TARE EXTRA PARA EL PROFESORADO	257
--	-----

Ricardo De Luna Ríos

Capítulo 14 - EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E AUTISMO: PESQUISAS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA ÁREA DE ENSINO	273
---	-----

Clarissa Raimundo de Ataíde

Elielson Ribeiro de Sales

Capítulo 15 - PLATAFORMAS DIGITAIS PARA AVALIAÇÃO: IMPACTOS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA PAULISTA.....	295
--	-----

Elizabeth da Silva Pereira

Eliane Fernandes Azzari

REFLEXÕES FINAIS.....	309
-----------------------	-----

APRESENTAÇÃO

O livro que ora apresentamos ao público é fruto dos esforços coletivos de pós-graduandos participantes da V Conferência Internacional de Estudantes e Egressos de Pós-Graduação em Educação (REDEPEL), realizada entre 27 e 29 de setembro de 2024, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Este volume reúne trabalhos que se inserem em uma tradição de pesquisa acadêmica crítica e engajada, propondo reflexões fundamentais para o campo educacional latino-americano.

A REDEPEL, enquanto espaço de articulação acadêmica, assume a tarefa de fomentar o intercâmbio de saberes, experiências e práticas entre pesquisadores em formação, apostando na construção coletiva do conhecimento e no fortalecimento da pesquisa educacional em nossas realidades locais e regionais. O livro expressa com vigor esse compromisso, apresentando uma diversidade de abordagens teóricas, metodológicas e temáticas que dialogam com questões contemporâneas da educação.

Organizado em torno de eixos temáticos que incluem a avaliação educacional, a qualidade do ensino, o papel dos periódicos científicos e as políticas públicas para a educação básica e superior, os capítulos deste livro revelam a riqueza e a complexidade do debate atual. Cada texto não apenas apresenta resultados de pesquisa, mas também tensiona conceitos estabelecidos, problematiza práticas institucionais e propõe caminhos para a construção de uma educação mais inclusiva, crítica e democrática.

A obra se destaca pela mobilização de referenciais teóricos sólidos e atualizados, como a teoria dos campos de Pierre Bourdieu, os estudos críticos sobre avaliação educacional e as discussões em torno da qualidade e equidade no ensino. Há, assim, uma articulação entre teoria e prática que enriquece o diálogo acadêmico e fortalece a capacidade dos textos em oferecer contribuições significativas para pesquisadores, docentes e gestores educacionais.

Entre os temas abordados, destaca-se a análise da avaliação do desempenho docente no contexto de currículos baseados em competências, especialmente em realidades latino-americanas como

o Peru. As tensões entre inovação curricular e práticas avaliativas tradicionais, a formação inicial e continuada dos docentes, e a necessidade de práticas avaliativas mais inclusivas e formativas são discutidas de maneira crítica e fundamentada. Outro eixo importante da coletânea trata da relação entre avaliação educacional e qualidade do ensino, problematizando a centralidade de indicadores quantitativos e rankings na definição do que se entende por educação de qualidade.

Além dos capítulos dedicados à avaliação, o livro oferece reflexões sobre o papel estratégico dos periódicos acadêmicos na constituição do campo educacional. A análise dos periódicos como agentes ativos na disputa simbólica pela legitimação de saberes e práticas reforça a compreensão de que a produção e a circulação de conhecimento acadêmico são atravessadas por relações de poder e por dinâmicas próprias do campo científico.

Os autores e autoras que compõem este volume são majoritariamente estudantes de pós-graduação que demonstram, em seus textos, um amadurecimento intelectual e uma forte capacidade crítica. Seus escritos mostram o vigor da nova geração de pesquisadores da educação, que não apenas reproduz o conhecimento acumulado, mas também ousa questioná-lo e reformulá-lo à luz das demandas e desafios contemporâneos.

A realização da V Conferência Internacional da REDEPEL e a publicação deste livro foram possíveis graças ao apoio de instituições como a CAPES (Programa de Apoio à Pós-Graduação - PROAP), a Editora Ilustração e a PUC-Campinas, além do incansável trabalho de professores orientadores e comitês editoriais que acreditam no potencial transformador da educação e da pesquisa.

A publicação se configura como um marco para a REDEPEL e para todos os envolvidos, reafirmando o compromisso da Rede com a formação de pesquisadores críticos, a democratização do conhecimento e a valorização da diversidade cultural e epistemológica da América Latina e Caribe.

Convidamos, assim, o leitor a mergulhar nas páginas que seguem. Mais do que um registro de investigações acadêmicas, este livro é um convite à reflexão, ao debate e à ação. Que as ideias aqui reunidas possam inspirar novas pesquisas, fomentar práticas pedagógicas mais

justas e inclusivas, e fortalecer o projeto de uma educação comprometida com a transformação social.

Aos leitores, desejamos uma leitura instigante, capaz de suscitar novas perguntas e de fortalecer o compromisso coletivo pela construção de uma educação pública, democrática e de qualidade para todos.

ARTUR JOSÉ RENDA VITORINO

PRÓLOGO

El libro que ahora presentamos al público es el resultado del esfuerzo colectivo de los estudiantes de posgrado participantes de la V Conferencia Internacional de Estudiantes y Egresados de Estudios de Posgrado en Educación (REDEPEL), realizada entre el 27 y el 29 de septiembre de 2024, en la Pontificia Universidad Católica de Campinas (PUC-Campinas). Este volumen reúne trabajos que se inscriben en una tradición de investigación académica crítica y comprometida, proponiendo reflexiones fundamentales para el campo educativo latinoamericano.

REDEPEL, como espacio de articulación académica, asume la tarea de fomentar el intercambio de conocimientos, experiencias y prácticas entre investigadores en formación, invirtiendo en la construcción colectiva de conocimientos y fortaleciendo la investigación educativa en nuestras realidades locales y regionales. El libro expresa vigorosamente este compromiso, presentando una diversidad de enfoques teóricos, metodológicos y temáticos que abordan cuestiones contemporáneas de la educación.

Organizados en torno a ejes temáticos que incluyen la evaluación educativa, la calidad de la enseñanza, el papel de las revistas científicas y las políticas públicas para la educación básica y superior, los capítulos de este libro revelan la riqueza y complejidad del debate actual. Cada texto no sólo presenta resultados de investigación, sino que también desafía conceptos establecidos, problematiza prácticas institucionales y propone caminos para construir una educación más inclusiva, crítica y democrática.

El trabajo se destaca por la movilización de referentes teóricos sólidos y actualizados, como la teoría de campos de Pierre Bourdieu, estudios críticos sobre la evaluación educativa y discusiones en torno a la calidad y equidad en la educación. Existe, por tanto, una articulación entre teoría y práctica que enriquece el diálogo académico y fortalece la capacidad de los textos para ofrecer aportes significativos a investigadores, docentes y gestores educativos.

Entre los temas abordados se destaca el análisis de la evaluación del desempeño docente en el contexto de currículos basados en

competencias, especialmente en realidades latinoamericanas como Perú. Se discuten de manera crítica y fundamentada las tensiones entre la innovación curricular y las prácticas de evaluación tradicionales, la formación inicial y continua del profesorado y la necesidad de prácticas de evaluación más inclusivas y formativas. Otro eje importante de la colección aborda la relación entre evaluación educativa y calidad de la enseñanza, problematizando la centralidad de los indicadores cuantitativos y los rankings a la hora de definir lo que se entiende por educación de calidad.

Además de los capítulos dedicados a la evaluación, el libro ofrece reflexiones sobre el papel estratégico de las revistas académicas en la constitución del campo educativo. El análisis de las publicaciones periódicas como agentes activos en la disputa simbólica por la legitimación de conocimientos y prácticas refuerza la comprensión de que la producción y circulación del conocimiento académico están permeadas por relaciones de poder y dinámicas específicas del campo científico.

Los autores que componen este volumen son en su mayoría estudiantes de posgrado que demuestran, en sus textos, madurez intelectual y una fuerte capacidad crítica. Sus escritos muestran el vigor de la nueva generación de investigadores en educación, que no sólo reproducen el conocimiento acumulado, sino que también se atreven a cuestionarlo y reformularlo a la luz de las demandas y desafíos contemporáneos.

La realización de la V Conferencia Internacional REDEPEL y la publicación de este libro fueron posibles gracias al apoyo de instituciones como CAPES (Programa de Apoyo a la Graduación - PROAP), Editora Ilustração y PUC-Campinas, además del trabajo incansable de profesores supervisores y comités editoriales que creen en el potencial transformador de la educación y de la investigación.

La publicación representa un hito para REDEPEL y para todos los involucrados, reafirmando el compromiso de la Red con la formación de investigadores críticos, la democratización del conocimiento y la valoración de la diversidad cultural y epistemológica de América Latina y el Caribe.

Invitamos pues al lector a profundizar en las páginas que siguen. Más que un registro de investigaciones académicas, este libro

es una invitación a la reflexión, al debate y a la acción. Que las ideas aquí reunidas inspiren nuevas investigaciones, fomenten prácticas pedagógicas más justas e inclusivas y fortalezcan el proyecto de una educación comprometida con la transformación social.

Deseamos a los lectores una lectura intrigante, capaz de plantear nuevos interrogantes y fortalecer el compromiso colectivo con la construcción de una educación pública, democrática y de calidad para todos.

ARTUR JOSÉ RENDA VITORINO

Traducido por Angélica Lima Silva

INTRODUÇÃO

O presente livro pretende reunir trabalhos de investigação expostos na V Conferência Internacional de Estudantes de Pós-Graduação em Educação, intitulada Diversidade Educativa Latino-americana: contextos, desafios e oportunidades. A saber, o evento foi realizado na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, *Campus I*, durante o mês de setembro de 2024. Neste ano, as apresentações contaram com três eixos temáticos, quais sejam: 1) Avaliação e Políticas Públicas; 2) Diversidade e Interdisciplinaridade; 3) Diferentes Contextos em Ensino e Aprendizagem.

Essencialmente, os capítulos que este livro apresenta foram elaborados pelos membros ativos da quinta geração da Rede de Estudantes e Egressos de Pós-Graduação em Educação da América Latina (REDEPEL). Ou seja, extensas gratificações sejam oferecidas tanto ao esforço desses membros quanto às orientações e participações de seus respectivos orientadores e orientadoras na elaboração dos textos aqui presentes e também aos seus respectivos programas de Pós-Graduação, cuja mobilização fomentada pelas linhas e grupos de pesquisa se torna evidente nas contribuições suscitadas. Sumariamente, portanto, de esforço coletivo, esse livro não poderia deixar de homenagear a diversidade da América Latina que, pujante, é o núcleo de resistência para diferentes povos e pessoas.

A seguir, esta introdução apresenta brevemente as propostas para cada capítulo.

O primeiro capítulo, composto por Virginia Chavez, buscará analisar a avaliação da aprendizagem em consideração ao desempenho docente e o currículo por competências. A autora destaca que o enfoque por competências desenha experiências que permitem aplicar habilidades e capacidades para resolver problemas. A pesquisa com participantes revela que esse enfoque se conecta com a realidade. Mas há dificuldades: necessidade de se considerar os conteúdos teóricos; e a revisão do desempenho dos professores sem que seu papel propositivo para a comunidade escolar seja distorcido por meio de termos específicos, como a qualificação dos estudantes. São necessárias

ferramentas de avaliação mais diretivas e claras com respeito a seus objetivos e respectivos meios para alcançá-los.

O segundo capítulo, trabalhado por Gabriely Lolli, investiga a interação entre os conceitos de avaliação e qualidade educacional. Para Lolli, qualidade e equidade são intrinsecamente mútuas ao potencializar o reconhecimento das especificidades e órgãos avaliativos de um país e tratar da educação como um direito extensível à toda a população. Comparando dois modelos de avaliação, o positivista e o emancipatório, a autora centraliza os desafios para os sistemas de avaliação educacional no Brasil: obter dados e formular estatísticas são a base para as discussões políticas e acadêmicas; as avaliações só são reflexivas se trabalharem de maneira não estática e atenderem às demandas das múltiplas realidades brasileiras. A avaliação e qualidade precisam que seu aspecto técnico consiga ter como horizonte um ser humano emancipado.

No terceiro capítulo, Amanda Cantal e Gluco Ferreira discorrem sobre a formação inicial em Licenciaturas Interdisciplinares, com especial foco na Licenciatura em Matemática e Física da Universidade Federal do Oeste do Pará. O ponto nodal é a interdisciplinaridade: como analisar um curso com componentes de física e matemática se a formação fragmentada é uma crítica já clássica ao currículo? Construções e avaliações coletivas, em cursos universitários, de propostas que objetivem a interdisciplinaridade têm potencial de materialização se perpassarem tanto aspectos científicos como subjetivos e metodológicos necessários para que o curso em questão acolha suas próprias particularidades com respeito ao ensino, pesquisa e extensão.

No quarto capítulo, Giovanna Barroca e Maria de Almeida concentram sua discussão no produtivismo acadêmico presente nas universidades públicas brasileiras. Nesse sentido, há preocupação explícita entre a subsunção da universidade e de seu legado à lógica da produtividade capitalista. O salto dessa subsunção é sobretudo qualitativo e relatado nas entrevistas realizadas: precarização e intensificação das condições de trabalho e das publicações acadêmicas, fragilização da prática pedagógica no âmbito universitário, desfiguração do impacto social da universidade e prejuízos à saúde dos docentes. A procrastinação é um sintoma dessa subsunção. As análises permitem entender que debates amplos e a formulação de políticas precisam redirecionar o bem-estar e a qualidade da universidade e do Ensino Superior.

O quinto capítulo incide sobre a inovação educacional e a educação patrimonial e é desenvolvido por Thatiane Sotano e Mônica Gomes. A educação patrimonial, em consideração ao legado histórico e cultural múltiplo, e único, de cada país, tem oportunidade de ensejar inovação ao dialogar com respeito à pluralidade cultural, relação ativa entre indivíduos e patrimônio e coexistência humana na diversidade como formas de preservação e revisitação desse legado. Se a América Latina, em alguma perspectiva, deseja tornar a educação patrimonial uma práxis efetiva, as suas múltiplas identidades devem ser a elaboração teórico-prática indispensável de ser exercida e reimaginada.

O sexto capítulo, de Claudio Oca e Carla Capetillo, interpõe educação, representação LGBTIQ+ e violência. É patente: a violência e a discriminação contra pessoas da comunidade LBGTIQ+ têm um impacto severo na educação de um país e na percepção dos jovens sobre si mesmos. Problemas evidentes: evasão ou câmbio repetido de instituição escolar; falta de concentração; enfraquecimento de pautas relativas à saúde pública; casos extremos, como suicídio; entre outros. Redes, como o TikTok, que permitam seus autores desafiar estruturas heteronormativas são essenciais nesse contexto, e devem ser apoiadas por políticas que tenham proposições para e que elaborem mecanismos de monitoramento acerca de debates de gênero, educação sexual, diversidade e direitos humanos.

O sétimo capítulo, elaborado por Gabriel Franco e Samuel Mendonça, ensina como a política educacional se articula acadêmica e publicamente. A política educacional, se deseja se tornar um campo acadêmico cuja mediação com a realidade se dê mediante a emancipação e a história enquanto devir, deve entender que a política social desponta no Brasil delimitando e segregando o acesso a determinados direitos. A história enquanto devir permite entender que empreendimentos humanos, tais quais o capitalismo e o neoliberalismo, devem ser entendidos e resistidos em uma perspectiva de que os direitos assegurados pela constituição devem ser continuamente construídos na concretude brasileira, extensivamente colocados a todos os brasileiros e severamente trabalhados e retrabalhados por políticas que garantam o público, o universal e o gratuito a todos.

Valdineia Rodrigues e Ana Rodrigues trabalham no oitavo capítulo a fim de expor como teses e dissertações em educação matemática têm abordado a temática étnico-racial. O tema é premente

ao Brasil, e rege sobre a formação de professores e sobre uma formação humana integral que se reconheça na coexistência e confluência. E as considerações das autoras são fatídicas nesse ponto: as ciências exatas carecem de debates sobre a temática no processo de formação de seus profissionais. Disparidades consideráveis existem na produção científica quando são comparativamente ponderadas as regiões do país. Notadamente, as ciências exatas precisam romper suas barreiras epistêmicas e ontológicas e ampliar sua formação na diversidade.

O nono capítulo conta com a produção de Valéria Rojas a fim de investigar as mediações que a literatura destinada a crianças e jovens pode fomentar na formação de uma compreensão crítica da realidade da América Latina. A literatura comunica e propõe. Nenhuma obra, nenhum autor e nenhum escrito são estáticos: trabalhar com esses componentes é uma forma de participar de seus legados, compreender suas texturas históricas e produzir e reproduzir o presente mediado com o passado. Tal aspecto alerta o leitor para o eurocentrismo presente no Chile, como Rojas destaca, e portanto o cuidado com a aceção de autores propriamente latino-americanos. Se existem temas comuns à literatura destinada a crianças e jovens na América Latina, uma educação literária outra se abre como proposta.

Já no décimo capítulo, Matilde Sandoval analisa como uma narrativa de tradição oral e literária, *La Ceniciente*, é reformulada em sua estrutura e simbolismo para desafiar estereótipos de gênero e ampliar representações. A narrativa já passou por recompilações e difusões que a transformaram em um cânone da literatura infanto-juvenil. As reformulações consideradas por Sandoval são assertivas em demonstrar o questionamento de modelos herdados como um movimento contemporâneo para subverter ou reconfigurar significados que possibilitem que novas gerações não somente manifestem seus interesses mas também sejam capazes de compilar perguntas ainda não feitas por gerações anteriores, transformando o mundo no decorrer e na transição das respostas.

O décimo primeiro capítulo, engendrado por Maria Pascual, ensaia como ressignificar a avaliação existente no itinerário formativo de uma universidade chilena. A prática educativa centrada em provas padronizadas e qualificações nem sempre fomenta a aplicação prática de conhecimentos ou o desenvolvimento de habilidades analíticas e criativas, quanto menos instiga hábitos de aprendizagem. Tanto

existem competências fundamentais a serem trabalhadas pelo processo avaliativo, como pensamento crítico e cidadania, como os profissionais pedagógicos devem estar atentos para as reestruturações que sua continuidade oferta. Finalmente, avaliações devem ter objetivos claros a fim de que a reflexão de líderes e docentes que delas dependem transforme a prática educativa e realidade do educando.

No décimo segundo capítulo, Ani Tais e Gabriel dos Santos buscam compreender diferenças e semelhanças entre as legislações de avaliação do Instituto Federal do Paraná. É indispensável que a avaliação siga por um processo contínuo e não se relegue a resultados finais. Tanto a equipe pedagógica, como as reformulações das práticas dessa equipe ao longo do semestre em comunhão com ações propositivas relativas ao componente curricular desenvolvido são essenciais para desfrutar da construção de um Ensino Superior Público.

Ricardo De Luna e Beatriz Herrera tentam assentar suas discussões sobre motivação dos estudantes em paralelo com a comunidade escolar no décimo terceiro capítulo. Definitivamente, o trabalho exercido pelos docentes de idiomas, a despeito das dificuldades correntes à profissão, imperativamente tem a capacidade de estabelecer conexões com a comunidade tanto em prol da língua ensinada como de modo a recrudescer problemas outros envolvendo aqueles que participam da escola. A participação ativa da comunidade escolar é o núcleo a partir do qual tanto é possível mobilizar a motivação dos estudantes como oferecer o espaço para os docentes incutir nas suas respectivas realidades. Ademais, e comparativamente ao inglês, o ensino de francês também deve partir de questões históricas e culturais relativas aos países francófonos.

O décimo quarto capítulo, que conta com os autores Clarissa Raimundo e Elielson Ribeiro, objetiva analisar pesquisas que abordam o ensino e aprendizagem em aulas de matemática com estudantes com transtorno do espectro autista (TEA). Problematicando a democratização do acesso à escola e a participação no processo de ensino e aprendizagem, irremediavelmente os autores consideram que a oportunidade de estudar deve atingir a todos, inclusive às pessoas com deficiência. Aí se encontram as oportunidades analisadas nas pesquisas, em que se identificam contribuições e avanços para estudantes com TEA, tendências na educação matemática quanto à temática e a comunhão na materialização de um direito eminentemente constitucional.

O décimo quinto capítulo, pensado por Elizabeth da Silva e Eliane Fernandes, analisa criticamente duas plataformas obrigatórias para os anos finais do Ensino Fundamental paulista e suas contribuições para alunos e professores. Na plataformização em vigência no Estado de São Paulo, este último é que toma para si a criação de conteúdos pedagógicos para a Educação Básica e força os docentes a operar com práticas pedagógicas prescritivas. Além disso, tanto docentes como estudantes se encontram sobremaneira engessados em modelos avaliativos tecnicistas, o que é de crucial notação para as autoras em um cenário neoliberal. Mesmo que as duas plataformas apresentadas tenham tido a intenção de democratizar o acesso à leitura e aprimorar a produção textual dos alunos, tanto os dados considerados mostram uma queda no desempenho dos estudantes da rede pública paulista em redações de provas nacionais padronizadas como a adoção de plataformas têm ignorado a realidade material de muitas escolas.

Conclusivamente, essa introdução gostaria de anotar que os desafios, as transições e as oportunidades envisionedas pelas pesquisas aqui descritas fomentam dois aspectos principais para se pensar a posição da América Latina: (i) em termos de convergência, a assunção de um passado colonial apenas deve tomar forma na ideia de que os legados impositivos e exploratórios serão simultaneamente entendidos e combatidos em seu princípios, pressupostos e premissas; (ii) em termos de divergência, a multiplicidade histórica e cultural dos países deve ser reunida em uma perspectiva de coexistência e confluência, ou seja, para que a diversidade, nas suas expressões existentes, seja a forma bruta a partir da qual é possível trabalhar e conviver. Nesse sentido, é possível extrapolar ideias já perpetradas por autores canônicos, que generosamente podem ser resumidas no ato dos seres humanos se colocarem como eternos aprendizes a partir das posições desvendadas ao entrar em contato com aquilo ou aquele que diverge do “eu”.

Capítulo 1

LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE Y DEL CURRÍCULO POR COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE E DO CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

VIRGINIA ALICIA CHAVEZ ALONSO¹

Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado
Peru.

Maestría en educación con mención en Currículo
Número de Registro ORCID 0009-0002-4827-8039
E-mail: vchaveza@pucp.edu.pe

Resumen: La presente investigación se enmarca en analizar la relación entre el enfoque por competencias con la evaluación del desempeño docente, tomando en cuenta el aprendizaje de los estudiantes y el grado de involucramiento de cada miembro de la comunidad educativa. Se planteó un diseño cualitativo fenomenológico. Se utilizaron tres grupos focales (estudiantes, docentes y padres de familia). Se cotejaron sus observaciones a través de matrices que permitieron identificar hallazgos y, por consiguiente, emergentes, los cuales permitieron establecer 6 categorías. Las conclusiones se centran en valorar el enfoque por competencias, pero destacar la necesidad de más capacitación y herramientas de evaluación. Además, los grupos focales coinciden

1 Mestrado em educação com especialização em currículo pela Pontificia Universidade Católica do Peru. Membro e pesquisador do grupo de pesquisa “Aprendizagem, Inovação e Organizações Educacionais” (AIOE), também da PUCP. É formada em Educação Básica pela Universidade Feminina do Sagrado Coração (Unifé) e especialista em intervenção e detecção de problemas de aprendizagem pela Escola de Pós-Graduação da Unifé. Guia Montessori certificado pela Universidade Autônoma da Baixa Califórnia (México) e especialista Montessori pelo Montessori Studies Center (Chile). Membro da REDEPEL, Peru, e participante e palestrante em conferências nacionais e internacionais da rede.

en que los docentes fomentan la disposición hacia el aprendizaje, pero no lo garantizan, por tanto, la evaluación de su desempeño debe enfocarse en la enseñanza. Finalmente, señalan que el Bachillerato Internacional, aunque promueve el liderazgo estudiantil, no se alinea con este enfoque.

Palabras clave: enfoque por competencias, bachillerato internacional, desempeño docente

Resumo: A presente pesquisa tem como objetivo analisar a relação entre o enfoque por competências e a avaliação do desempenho docente, levando em consideração a aprendizagem dos estudantes e o grau de envolvimento de cada membro da comunidade educativa. Foi adotado um delineamento qualitativo fenomenológico. Utilizaram-se três grupos focais (estudantes, docentes e pais de família). As observações foram cotejadas por meio de matrizes que permitiram identificar achados e, conseqüentemente, emergentes, os quais possibilitaram o estabelecimento de seis categorias. As conclusões destacam a valorização do enfoque por competências, mas evidenciam a necessidade de maior capacitação e de ferramentas de avaliação. Além disso, os grupos focais concordam que os docentes incentivam a disposição para a aprendizagem, mas não a garantem; portanto, a avaliação de seu desempenho deve concentrar-se no processo de ensino. Por fim, apontam que o Bacharelado Internacional, embora promova a liderança estudiantil, não se alinha com esse enfoque.

Palavras-chave: Enfoque por competências, bacharelado internacional, desempenho docente.

Introducción

La normativa vigente en Perú, como el “Marco del Buen Desempeño Docente” del MINEDU (2012), busca cerrar brechas en la calidad educativa mediante la formación profesional docente para lograr aprendizajes significativos. Este documento destaca la importancia de reflexionar sobre la carrera docente, considerando su impacto social y cultural, más allá del aula. La UNESCO (2018), por su parte, resalta que la revalorización de la profesión docente en Perú es clave para mejorar la calidad de los aprendizajes, vinculando

directamente el desarrollo profesional del maestro con los resultados de los estudiantes, aunque señala la importancia de considerar el contexto y las características individuales de los alumnos.

Las políticas educativas deben enfocarse en la calidad, alineándose con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4) y el Proyecto Educativo Nacional (objetivo 3), abordando también las necesidades de los docentes en Educación Básica Regular (EBR) dentro de un enfoque por competencias. En este contexto, se analizan diversos autores que han profundizado sobre el desempeño docente y su relación con los aprendizajes de los estudiantes dentro de un enfoque por competencias.

Marco de referência

Evaluación del aprendizaje en el currículo por competencias

Lule-Uriarte, Serrano-Mesía y Montenegro-Cruz (2023) destacan que una gestión educativa adecuada debe priorizar el bienestar de docentes y estudiantes. Subrayan la necesidad de concebir al maestro como un líder transformador y de crear espacios para materializar esta idea. Por su parte, Robles-Fernández et al. (2017) enfatizan el protagonismo del estudiante y la importancia de una evaluación continua y formativa (Fernández-Ruiz & Panadero, 2020) para fomentar su desarrollo integral en los aspectos emocional, cognitivo y motivacional. Colocar al estudiante en el centro del aprendizaje implica un cambio en el paradigma de la profesión docente (Robles-Fernández, Pedrosa, Suárez-Álvarez, Blanco-Saldaña & García-Cueto, 2017), pero también en el rol del estudiante. El maestro requiere un cambio en su enfoque de enseñanza, virar hacia el desarrollo de competencias, y al estudiante se le pide hacerse responsable de sus procesos de aprendizajes.

El MINEDU (2020) define que desarrollar competencias implica la vivencia de experiencias que le permitan al estudiante aplicar habilidades y capacidades para resolver problemas. Por lo que el docente debe preparar actividades que permitan que los estudiantes hagan uso de las competencias propuestas. Dentro de este marco Robles-Fernández et al. (2017) mencionan que es necesario brindarle al maestro un perfil claro de lo que se espera que haga para lograr desarrollar competencias,

lo que a su vez tiene que ver con su desempeño profesional, y al estudiante es necesario ofrecerle herramientas que lo conviertan en un autogestor de su aprendizaje.

Respecto al enfoque por competencias Meroño, Calderón, Arias-Estero & Méndez-Giménez (2018) mencionan que las competencias abarcan no solamente aspectos relacionados al desarrollo cognitivo, lo meramente académico, sino también el desarrollo moral, afectivo y social. Tomando en cuenta este concepto, afirman que los docentes no se encuentran capacitados, desde su formación inicial, para atender la definición completa del enfoque por competencias. Indican, además, que dicho enfoque demanda en los maestros la integración de la programación, con la enseñanza y la evaluación de cada estudiante en su individualidad y en su desarrollo social.

Meroño, Calderón, Arias-Estero & Méndez-Giménez (2019) evaluaron las causas que producen la resistencia de los docentes al enfoque por competencias y determinaron que se debe en gran medida a la deficiente formación en dicho enfoque, a la poca interdisciplinariedad que se observa en las escuelas y a factores sociopolíticos internos y externos. Indican que la evaluación de las competencias, por parte de un maestro con una formación deficiente, se vuelve intuitiva.

Por su parte, Fernández-Ruiz & Panadero (2020) analizaron los conceptos de enseñanza y aprendizaje. Determinaron que no existe un consenso entre los maestros sobre cómo definir dichos conceptos, pero establecieron que son términos que evolucionan constantemente y que se ven afectados por el propio docente. En cuanto al concepto de evaluación, este también varía con el tiempo y se adapta al enfoque que se aplique. En cuanto a la evaluación llegaron a algunos puntos en común entre el grupo de profesores. Se define en tres grandes aspectos: busca mejorar la enseñanza y el aprendizaje, tiene como objetivo certificar lo que los estudiantes aprenden y se usa para rendir cuentas al sistema sobre el trabajo de los maestros.

Respecto a la evaluación, Calderón & Borges (2020) mencionan que si esta se usa para estandarizar los aprendizajes de los alumnos puede derivar en que los maestros se conviertan en entrenadores para las pruebas. Además, mencionan que los hace únicos responsables del aprendizaje y se puede convertir en una estrategia de poder político. Afirman que la evaluación de los aprendizajes debe emitir respuestas

para los estudiantes, ya que se basa en indicadores que miden sus avances individuales. Señalan que las escuelas efectivas son aquellas que usan la evaluación externa para mejorar sus procesos.

En cuanto a la evaluación necesaria en un enfoque por competencias, Fernández-Ruiz & Panadero (2020) proponen dos tipos. La evaluación formativa y sumativa. Se diferencian a partir del objetivo que busca cada una. La evaluación formativa es aquella que se orienta a ayudar a los estudiantes a mejorar sus aprendizajes, mientras que la sumativa tiene por objetivo certificar el aprendizaje (determinista). El desafío de la evaluación formativa yace en cómo se presenta al estudiante, ya que esta debe mostrar criterios claros y actividades que realmente permitan la aplicación de las competencias. Implica un proceso que abarca el trabajo previo, durante y posterior a la evaluación. El estudiante debe recibir una retroalimentación y debe ser consciente de sus responsabilidades, como centro del aprendizaje (Castillo, 2015) y diferenciar ese rol de la enseñanza, la que compete al maestro.

Evaluación del desempeño docente

En cuanto a la evaluación del desempeño docente, Calderón & Borges (2020) indican que la profesión docente integra el desarrollo del currículo, tanto en la preparación como en la implementación y evaluación posterior, así como también el trabajo pedagógico simultáneo a impartir clases, llámese acompañamiento, reuniones de padres, entrevistas con alumnos, etc. y la jornada laboral del docente que abarca también la colaboración con sus pares y las reuniones con directivos. Señalan que todas esas actividades guardan una estrecha relación con el aprendizaje de los estudiantes, aunque no todas las acciones se evidencian en el aula.

Robles-Fernández et al. (2017) establecen que la formación inicial del docente, su preparación universitaria, es un pendiente en el sistema educativo. Afirman que no es posible exigir al maestro un desempeño para el cual no está preparado, considerando así deficiente y desfasado el sistema de formación (Meroño, Calderón, Arias-Estero & Méndez-Giménez, 2019). Agregan que atender esta realidad es de suma urgencia para cerrar las brechas de calidad educativa, puesto que el desempeño del docente debe ser evaluado de manera integral. Meroño,

Calderón, Arias-Estero & Méndez-Giménez (2019) se concentran en la importancia de incluir el desarrollo de competencias en la formación inicial del maestro de EBR, mediante las cuáles se diferencie claramente la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación.

De la mano de esto, Meroño, Calderón, Arias-Estero & Méndez-Giménez (2019) reflexionan sobre el enfoque por competencias y cómo todavía encuentran dificultades en grupos de maestros para comprender el sistema y planificar adecuadamente sus clases en torno a esos estándares. Afirman que todavía los docentes de EBR presentan confusiones entre los elementos curriculares y se concentran en trabajar contenidos (Bhorkar, 2023). Mencionan que los maestros perciben que el enfoque por competencias demanda demasiado tiempo y que el proceso de evaluación es tedioso y agotador frente a las otras exigencias escolares, lo que se conoce como “la carga administrativa” (Bhorkar, 2023).

Stylianou et al. (2019) destacan que el desempeño del docente debe concentrarse en tres aspectos fundamentales. El primero es la capacidad para integrar elementos curriculares y hacerlo interactuar eficientemente, el segundo la práctica misma o quehacer pedagógico y el tercero la interacción con los estudiante atendiendo sus necesidades. Respecto al vínculo, Torres, Narea & Mendive (2022) mencionan cuatro tipo de interacciones formales entre el docente y los estudiantes: las calificaciones, las reuniones con sus padres, el tiempo compartido dentro del mismo espacio y la confidencia. Las intenciones políticas que ejercen presión y poder deben dejarse de lado en el proceso de evaluación del desempeño (Pires & Gomes, 2024).

El desempeño docente comprende siete elementos (Durán-Martínez, Beltrán-Llavador & Martínez-Abad, 2016): colaboración entre pares, conocimiento pedagógico, conocimiento curricular, herramientas para evaluar, conocimiento y atención a la diversidad, habilidades de organización y liderazgo. Tomando en cuenta estos elementos plantean que una propuesta para acortar la falta de preparación inicial de los maestros en las universidades es fortalecer la colaboración dentro de las escuelas y fuera de ellas, empoderando a los maestros experimentados como líderes o mentores. Indican que la diferencia entre los maestros experimentados de los novatos radica fundamentalmente en la forma como aprecian el método de enseñanza y su efectividad. Monereo & Hermans (2023) que el acompañamiento

a los docentes nuevos en las escuelas es un procedimiento que sucede voluntariamente o por intuición, no está sistematizado.

Monereo & Hermans (2023) resaltan que la mentoría en EBR debería concentrarse en la identidad del mentor y sus funciones. En cuanto a la identidad debe tomar en cuenta las funciones, su posición dentro de la escuela y el rol de liderazgo. De la mano de esto sus tareas radica en acompañar, colaborar, ser confidente, supervisor y mantener el registro del quehacer pedagógico del docente novato. Sumado a esto el MINEDU (2012) establece en el “Marco del Buen Desempeño Docente” que la profesión docente es un quehacer complejo que no puede estandarizarse, aunque puede focalizarse en cuatro dimensiones: la preparación previa a la enseñanza, la enseñanza misma, la participación escolar (trabajo colegiado) y el desarrollo profesional (identidad docente).

Pires & Gomes (2024) indican que existen ciertos efectos negativos del proceso de evaluación del desempeño docente. El maestro se ve en la obligación de rendir cuentas no solo del aprendizaje, a través del registro de calificaciones, sino de su enseñanza, mediante la ejecución de acciones que lo califiquen favorablemente en la medición sacrificando los aspectos que no suman puntos, lo que se conoce como fabricaciones. Esto se produce cuando el maestro de EBR se ve presionado a mostrar calificaciones esperadas por sus directivos, quienes le atribuyen la responsabilidad en el rendimiento de los estudiantes. La rendición de cuentas y la reglamentación excesiva produce resistencia docente y afecta la calidad de la enseñanza. Bhorkar (2023) menciona que se observan docentes que cambian sus estrategias según la época lectiva en la que se encuentra, cerca a los exámenes y certificaciones. Lo que a su vez produce un impacto emocional negativo, un estado de alerta constante (Pires & Gomes, 2024).

Calderón & Borges (2020) y Pires & Gomes (2024) reflexionan sobre los premios económicos a los maestros con buenas prácticas, entendido también como performatividad. Consideran que el monitoreo de estas prácticas debe hacerse mediante indicadores claros, evitando usarse como una estrategia de poder político o un castigo. Calderón & Borges (2020) mencionan que es indispensable diferenciar la evaluación de los aprendizajes de la evaluación del desempeño y de la evaluación institucional.

Por su parte, Robles-Fernández et al. (2017) indican que es necesario empezar a mirar las percepciones de los estudiantes sobre su propia educación, en un currículo por competencias (Meroño, Calderón, Arias-Estero & Méndez-Giménez, 2018) la opinión y la responsabilidad del estudiante es esencial para el desarrollo de la ciudadanía, la autonomía y las competencias digitales (Lule-Uriarte, Serrano-Mesía & Montenegro-Cruz, 2023). Pires & Gomes (2024) exponen que la resistencia docente, a través de sindicatos y asociaciones, ocurre cuando se le convierte en culpable del rendimiento de los estudiantes dejando de lado el contexto y restando responsabilidad a los estudiantes. Asimismo, la UNESCO (2018) enfatiza en el informe del programa de formación docente que es indispensable tomar en cuenta las características particulares de cada escuela y grupo de estudiantes antes de determinar el desempeño del maestro.

Diseño metodológico

Enfoque y método de la investigación

La presente investigación se llevó a cabo mediante el enfoque cualitativo, debido a que permite explicar y profundizar en fenómenos sociales como los que se producen en el campo educativo al analizar y tomar de referencia las experiencias de los agentes que intervienen en esas interacciones (Flick, 2014; Kvale, 2011). Por otro lado, Sandín Esteban (2003) menciona que el enfoque cualitativo en la educación tiene un fin transformador (emancipatorio) y comprensivo (a nivel cultural, social y cognitivo). Indica que el fenómeno social, en el que interactúan los seres humanos involucrados en el estudio, contiene explicaciones densas de la realidad.

En cuanto al método se optó por el fenomenológico, puesto que este busca atender las percepciones y las interpretaciones de los miembros de la comunidad educativa (Cope, 2005). En el presente estudio la fenomenología toma en cuenta las emociones y percepciones de los estudiantes, docentes y padres de familia frente a la evaluación del currículo por competencias y el desempeño docente. Según Cope (2005) para el método fenomenológico es esencial dejar de lado las

generalizaciones y centrarse en la comprensión profunda de las experiencias de las personas involucradas.

Se plantea la siguiente pregunta: ¿La evaluación del aprendizaje en la educación básica regular dentro del currículo por competencias está determinada por el desempeño profesional de los maestros? Se plantea un objetivo general que consiste en analizar la evaluación de los aprendizajes desde el enfoque por competencias en relación con el desempeño profesional docente. Se plantean también dos objetivos específicos. Describir la aplicación del sistema de evaluación de los aprendizajes dentro del enfoque por competencias, en el contexto peruano, desde la experiencia de los miembros de la comunidad educativa, y definir el involucramiento y las responsabilidades de los miembros de la comunidad educativa en el logro de los aprendizajes.

Técnicas e instrumentos de recolección

A partir de los objetivos planteados se determinó que la técnica idónea para el presente estudio es la conformación de grupos focales y el instrumento, la guía de preguntas. El grupo focal permite ampliar el cuestionamiento entre los sujetos que participan de la investigación y conocer las percepciones sobre alguna innovación de índole social o cultural (Hamel, 2001). Además, como indica Rathus (2018) permite que los individuos que forman parte del grupo profundicen en situaciones particulares, comenten las intervenciones de otros sujetos y reflexionen a través de la interacción social. Hamel (2001) agrega que los grupos focales se asemejan a un laboratorio de ideas mediante el cual se busca la solución a un problema social que afecta un aspecto de la vida de los participantes. Rathus (2018) indica que durante el desarrollo de la guía de preguntas el moderador tiene la oportunidad de aclarar o especificar aspectos para seguir promoviendo las interacciones entre los participantes; evitando el sesgo, que es una característica limitante.

La guía de preguntas fue validada por un experto. Durante el proceso de ejecución de los grupos focales se solicitó el consentimiento informado de cada grupo, compuesto por estudiantes de último año de educación básica, padres de familia de estudiantes de secundaria y docentes de secundaria. Los grupos focales fueron llevados a cabo por separado, según el segmento etáreo. En cada grupo se obtuvo el

permiso para grabar el audio de las conversaciones facilitando así el procesamiento de los resultados.

Descripción de los participantes

Grupo focal	Descriptor	Cantidad de participantes	Sexo	Cantidad de escuelas
Estudiantes	Adolescentes que cursan el último año de EBR	5	2 mujeres 3 varones	3
Padres de familia	Adultos que tienen hijos que estudian en secundaria	5	3 mujeres 2 varones	3
Docentes	Profesores de secundaria	5	2 mujeres 3 varones	3

Es importante señalar que todos los participantes se relacionan con escuelas de gestión privada.

Interpretación de resultados

Se cotejó la información brindada en cada grupo focal a través de matrices de análisis de hallazgos, mediante las cuales se identificaron emergentes. Los emergentes permitieron establecer seis categorías que se presentarán a continuación.

Enfoque por competencias

El MINEDU (2020) define que desarrollar competencias implica diseñar experiencias que permitan a los estudiantes aplicar habilidades y capacidades para resolver problemas, pero en la práctica, esto no siempre se refleja en el ambiente pedagógico. Desde la perspectiva de los estudiantes, el enfoque por competencias conecta con la realidad y es beneficioso para el aprendizaje porque desarrolla habilidades.

Critican que la evaluación no valore el esfuerzo constante ni ofrezca retroalimentación adecuada, señalando que “se debería tomar en cuenta el esfuerzo de todo el año” y que muchas veces solo se evalúa al final sin comentarios que permitan mejorar “Me gustaría saber que se me está evaluando para poder cumplir con esos objetivos. Muchas veces, al finalizar el año, solo se toma en cuenta el examen y no recibo comentario sobre qué hice mal. Los trabajos que realizamos no cuentan o no pesan tanto y me pregunto para qué los hago”, lo que afecta la aplicación de una evaluación formativa, que según Fernández-Ruiz & Panadero (2020) debe orientar la mejora de aprendizajes y proporcionar criterios claros y retroalimentación, como también afirma Castillo (2015), quien resalta que la evaluación debe ser un proceso continuo. Los estudiantes enfatizan que “calificar no es aprender” y destacan que el aprendizaje va más allá de la nota.

Por su parte, los padres en el grupo focal consideran que el enfoque por competencias fomenta la autonomía, pero mencionan que se necesita equilibrar la competencia con una enseñanza más teórica para garantizar conocimientos básicos, afirmando que “hay cosas que tienen que enseñarse” como las tablas o fechas históricas, lo que refleja una percepción de que el enfoque no siempre satisface sus expectativas. Hicieron hincapié en la combinación de una enseñanza tradicional con una por competencias “las habilidades blandas van de la mano de un referente, el maestro debería ser esa persona a la que admiren en campos académicos”.

En el caso de los docentes, señalaron la importancia de reforzar capacitaciones sobre el enfoque por competencias y coincidieron en que este aún no se implementa completamente, ya que disciplinas como matemáticas requieren mayor contenido teórico; además, mencionaron sentirse limitados todavía debido a que su formación inicial no los preparó lo suficiente para integrar la programación, enseñanza y evaluación que este enfoque demanda, como señalan Robles-Fernández et al. (2017) y Meroño, Calderón, Arias-Estero & Méndez-Giménez (2018), quienes sostienen que los maestros necesitan un perfil claro y capacitación adecuada para lograr un enfoque que considere tanto las competencias individuales como el desarrollo social.

Programa del Bachillerato Internacional

Específicamente en cuanto al programa de bachillerato internacional, tanto los maestros, estudiantes y padres de familia manifestaron opiniones complementarias que caracterizan esa propuesta curricular. Los estudiantes describen que el programa les demanda autonomía y responsabilidad, y que además les permite ejercer su libertad a elegir tomando cursos que están relacionados a sus intereses. “El IB es exigente, pero me gusta porque puedo elegir”. No obstante, sus preocupaciones giran entorno a los exámenes. Los estudiantes consideran que las notas que obtienen de los exámenes no van de la mano del enfoque por competencias. Son propuestas complementarias, pero que entran en conflicto al momento de calificar.

Igualmente los maestros presentan la misma preocupación. Sus comentarios respecto al programa del bachillerato se vinculan desde una perspectiva positiva, pero alerta por las posibles repercusiones que tienen las bajas calificaciones de los estudiantes “La verdad el bachillerato se contrapone a las competencias. No solo por el tiempo, que demanda, sino porque al final el chico tiene que rendir y si no rinde a mi también me miran mal. Para que no rueden cabezas a veces tengo que dejar de lado mi rol de facilitador y convertirme en un entrenador o certificador”. Respecto a esto Bhorkar (2023) menciona que los docentes llegan a cambiar sus estrategias según la época lectiva en la que se encuentra, cerca a los exámenes y certificaciones. Lo que a su vez produce un impacto emocional negativo, un estado de alerta constante (Pires & Gomes, 2024).

En cuanto a este punto los padres de familia calificaron el programa como “positivo, pero demandante”. Reflexionaron en que obliga a sus hijos a ser mucho más responsables, ya que se enfrentan a una certificación internacional “Las evaluaciones del IB son evaluaciones externas que si permiten ver la realidad educativa del colegio de mi hija”. Respecto a esto, Calderón & Borges (2020) consideran que la evaluación estandarizada puede producir que los maestros se conviertan en entrenadores para las pruebas, como lo mencionaron los maestros en el grupo focal. Indican que se debe distinguir entre la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, la cual debe usarse para ayudar a los jóvenes a mejorar, de la evaluación externa de la escuela que debe orientarse en la efectividad de procesos.

Rol del estudiante

En cuanto al rol del estudiante, los jóvenes concluyeron que si bien es cierto en sus escuelas existen canales y organismos mediante los cuales desarrollan su liderazgo, este pareciera no ser escuchado “Yo soy presidenta de la organización estudiante de mi colegio y cada vez que he ido a pedir algo a la dirección académica el señor que está ahí parece que no sabe de que le hablo. Los maestro me pueden escuchar, pero quien toma las decisiones está muy lejos”. Otro estudiante mencionó “De poder hablar, puedo, expresarme libremente, pero que suceda algo es bien difícil. Los coordinadores y directores toman las decisiones”. Es posible identificar que los estudiantes están conscientes de la importancia de su liderazgo, pero también de las limitaciones dentro de la dinámica de sus escuelas, específicamente en relación con los directivos.

En cuanto al liderazgo, Robles-Fernández et al. (2017) mencionan que es necesario empezar a mirar las percepciones de los estudiantes sobre su propia educación y especialmente en un currículo por competencias la opinión y la responsabilidad del estudiante es esencial para el desarrollo de la ciudadanía, la autonomía y las competencias digitales (Lule-Uriarte, Serrano-Mesía & Montenegro-Cruz, 2023). En ese sentido los estudiantes mencionaron sus responsabilidades y consideraron que la educación debe prepararlos para la vida “Yo soy el encargado de ver lo que me conviene, si no me esfuerzo, mi profesor no puede hacer nada. Yo tengo que esforzarme”, otros estudiantes mencionaron “El colegio también tiene que formarte como persona, entonces yo no puedo esperar que si no hago nada aprenda, tengo que poner de mi parte. Si no se, pregunto. En la universidad eso es mucho mas difícil”

Los maestros mencionaron su preocupación sobre la contradicción en el enfoque por competencias y el rol del estudiante, “no veo que los jóvenes sean mas autónomos, como se supone que deberían ser, pienso que ahora les cuesta todo más”. También manifestaron la incorporación de la inteligencia artificial “arma de doble filo, te ayuda pero también te ralentiza”. En ese sentido, Robles-Fernández, Pedrosa, Suárez-Álvarez, Blanco-Saldaña & García-Cueto (2017) explican que colocar al estudiante en el centro del aprendizaje requiere un cambio en el paradigma de la profesión docente, pero también en el rol del estudiante en cuanto a sus responsabilidades y sus

procesos de aprendizajes individuales. Los maestros se expresaron sobre las responsabilidades del estudiante “Yo les digo a mis alumnas, puede venir Mario Vargas Llosa a dar mi clase de literatura, obviamente sabe más que yo, pero incluso él no puede garantizar tu aprendizaje si tu no poner de tu parte”.

De la mano de los maestros, los padres de familia también manifestaron reflexiones entorno a la importancia de trabajar la conducta y el vínculo maestro alumno “Me parece que hoy en día los chicos piensan que los profesores son sus amigos y no es así, hay una línea del respeto. El profesores debe ser un referente, un modelo a seguir, pero hoy en día compite con los tik tokers y siento que pierde”, una madre mencionó “He visto chicos que se exceden, cruzan una línea. Los maestro ahora tienen que lidiar con conductas inadecuadas. Los profesores tienen que ganarse a los chicos”. De esta manera, Fernández-Ruiz & Panadero (2020) indican que es indispensable, para fomentar el desarrollo integral del estudiante, que se tomen en cuenta los aspectos emocionales, cognitivos y motivacionales de cada uno. Tomando en consideración las opiniones de los padres de familia, esta es una tarea de toda la comunidad educativa, demandando de ellos un involucramiento.

Rol del docente

En el grupo focal de los estudiantes los jóvenes compartieron opiniones sobre el rol de los docentes. Afirmaron que reconocen la gran influencia que tienen los maestros sobre ellos, pero no consideran que esta sea determinante en el aprendizaje “Un buen profesor me ayuda con estrategias, pero si yo tomo la decisión de no estudiar, no aprendo nada”. En esa línea los estudiantes agregaron “Pienso que un buen profesor te motiva, hace que quieras aprender más, o sea lo que está fuera de su curso, pero también te ayuda a ser mejor persona”. Dicha observación va de la mano de las afirmaciones brindadas por los padres de familia cuando afirman que un maestro debe ser un referente o modelo a seguir. Esto refuerza las ideas de Fernández-Ruiz & Panadero (2020) respecto a la tarea formativa que realiza el maestro en el desarrollo de las competencias, puesto que toma en cuenta más aspectos que el académico.

Los padres de familia también mencionaron la importancia de fortalecer la autoridad de los maestros, revalorar su profesión, “Los chicos tienen que saber que el profesor es una persona a la que se le respeta y yo como mamá no puedo estar metida en el colegio invadiendo ese espacio. Les he enseñado a mis hijos a que ellos aprendan a resolver y me funciona”. Asimismo, los estudiantes también mencionaron la autoridad como factor importante para su aprendizaje, “hay profesores que su sola presencia te hace concentrarte, pero hay gente en la clase que no aprovecha eso, pienso que no les importa entonces el profe en verdad más no puede hacer, si a ti no te importa, a quién mas no?”.

Específicamente los maestros definieron su rol a través de adjetivos como facilitador, entrenador, sabio, líder, certificador y mentor o coach. Indicaron que la teoría en competencias demanda que sean siempre facilitadores, aunque este rol es variable según las necesidades, “Me considero un facilitador, pero cuando tocan los exámenes tengo que convertirme en un entrenador, porque si no llego a culminar lo que tengo que hacer para el IB, vuelan cabezas, empezando por la mía”.

Por otro lado, los maestros de sociales consideran que no pueden dejar de lado el rol de sabio, “mi curso requiere teorías y hay momentos en los que no tengo más opción que dejar sentada una base para que los chicos puedan construir su conocimiento. Ellos no pueden descubrir todo solos.”. Sin embargo, los maestros estuvieron de acuerdo al decir que es muy importante que puedan ejercer su liderazgo en el aula y fuera de ella, “tengo que ser un líder, porque sino solo estoy dando cátedra”. Esto se refrenda con las afirmaciones de Lule-Uriarte, Serrano-Mesía y Montenegro-Cruz (2023) al subrayar que el maestro debe ser un líder transformador.

Rol de la familia

En cuanto al rol de la familia, los estudiantes manifestaron “me siento cómodo con mis padres porque les importa pero no se entrometen”, agregaron “si se meten mucho podría ser estresante, además ya estoy grande y puedo resolver mis cosas, si no puedo, pues pido ayuda, pero es mi responsabilidad realmente”. Los padres de familia reafirmaron dichas observaciones de sus hijos en su grupo focal, “yo creo que mi hija tiene que aprender a manejarse, es parte de la vida, algunas mamás se

meten bastante y yo creo que eso es contraproducente”. Sin embargo, tanto padres como estudiantes mencionaron los factores asociados y que estos afectan el aprendizaje. Los estudiantes reflexionaron sobre los ritmos de aprendizaje “Los maestros no puede garantizar el aprendizaje de todos porque cada persona es única, de repente algunos tienen dificultades para ciertos temas o hay problemas en su casa”.

Igualmente los padres de familia afirmaron que los maestros tienen que tomar en cuenta el contexto del estudiante y que en definitiva esto afecta el aprendizaje, “hay que aprender a confiar en el hijo, pero también comprender que el profesor no puede meterse en su cabeza y obligarlo a aprender si no quiere, ahí ya toca una intervención”.

Los maestros manifestaron que los padres de familia todavía no comprenden su rol, “algunos papás no aceptan que sus hijos necesitan ayuda, si no entiende echan culpas y eso también sucede porque no todos los directivos apoyan al profesor”. En esa línea los maestros expresaron malestar respecto a la demanda de su tiempo, “a parte de programar, dar clase y resolver conflictos con mis estudiantes, también tengo que hacer de coach con los padres. No he estudiado eso, pero lo hago y demanda tiempo. El tiempo es un factor que no se debe dejar de lado”; Torres, Narea & Mendive (2022) mencionan cuatro tipo de interacciones formales entre el docente y los estudiantes: las calificaciones, las reuniones con sus padres, el tiempo compartido dentro del mismo espacio y la confianza, lo que reafirma las preocupaciones de los maestros.

No obstante, Meroño, Calderón, Arias-Estero & Méndez-Giménez (2019) expresan que existen dificultades en grupos de maestros para comprender el sistema y planificar adecuadamente sus clases en torno a esos estándares, por competencias. Todavía los docentes de EBR presentan confusiones entre los elementos curriculares y se concentran en trabajar contenidos (Bhorkar, 2023). Como indicaron los maestros en el grupo focal, “el tiempo no alcanza”, se percibe que el enfoque por competencias demanda demasiado tiempo y que el proceso de evaluación es tedioso y agotador, conceptualizándose como “carga administrativa” (Bhorkar, 2023).

Evaluación del desempeño docente

En cuanto al desempeño docente los estudiantes mencionaron “un buen maestro te motiva, te enseña más que lo académico, pienso que ese trabajo también debe ser tomado en cuenta cuando se quiere evaluar su desempeño”, en ese sentido agregaron “dar premios como dinero a los maestros buenos me parece bien, pero para hacer eso se necesita tomar en cuenta todo. Las notas deben ser reales, porque si se premia a los que dan mejores notas entonces podría pasar que regalen nota”, una estudiante mencionó la inclusión “partiendo que en las clases hay chicos que tienen dificultades sería injusto que se diga que un maestro es bueno solo porque sus alumnos tienen buenas notas, las notas son lo que le toca al estudiante, no al profesor”. Las opiniones brindadas por los estudiantes determinan que desde su perspectiva la evaluación del docente debe ser integral.

Esto se refrenda con lo mencionado por Durán-Martínez, Beltrán-Llavador & Martínez-Abad (2016), el desempeño docente comprende siete elementos para que sea integral (colaboración entre pares, conocimiento pedagógico, conocimiento curricular, herramientas para evaluar, conocimiento y atención a la diversidad, habilidades de organización y liderazgo).

Los padres de familia observaron que el desempeño de un maestro puede tomar en cuenta las calificaciones de los estudiantes, pero no puede ser determinante, porque consideran que hay otros aspectos a tener en cuenta, “como papá me interesa lo que hace el profesor en el aula, lo que sabe, sus cursos y certificados, las notas de mis hijos son irrelevantes, podrían ser un efecto quizá”. En ese sentido, Robles-Fernández et al. (2017) reflexionan sobre la formación inicial del docente, consideran que es deficiente y que atender esta realidad es de suma urgencia para cerrar las brechas de calidad educativa, puesto que el desempeño del docente debe ser evaluado de manera integral.

En cuanto a dar beneficios o premios a los maestros por su desempeño fueron categóricos al decir que esto tergiversa la educación, “eso sería una mala idea, que me garantiza que no regale la nota solo por el bono. Hay que felicitar al profesor bueno, pero no por las notas, porque eso sería terrible, de repente en otros países, pero en el Perú no me parece”. Calderón & Borges (2020) y Pires & Gomes (2024)

reflexionan sobre los premios económicos a los maestros con buenas prácticas (performatividad). Indican que de hacerse esto debe alejarse de la estrategia política y centrarse en mejorar la práctica mediante indicadores claros. Los padres mencionaron que los premios al desempeño podrían hacerse a través de “evaluaciones externas como el IB o las certificaciones de idiomas”. Sin embargo, Calderón & Borges (2020) mencionan que se debe diferenciar la evaluación de los aprendizajes, de la evaluación del desempeño y de la evaluación institucional.

Finalmente, los maestros se manifestaron sobre la evaluación de su desempeño afirmando que “es un mecanismo de control, aunque es necesario hacerlo, es un mecanismo de control”. Mencionaron que evaluar el desempeño de un maestro requiere un proceso que abarque un todo, “no es sentarse un día y juzgarme por esa clase, es un acompañamiento”, indicando que el proceso debe ser integral y formativo, no político (Pires & Gomes, 2024).

Los maestros expresaron malestar respecto a su jornada de trabajo, “no me pagan horas extras por todo lo que tengo que hacer y cuando me van a evaluar queda solo en un papel con lo malo que hago, y todavía viene de alguien que no conoce a los estudiantes y no sabe su proceso”. Calderón & Borges (2020) reafirman esto al describir que la docencia integra el desarrollo del currículo (preparación, implementación y evaluación), pero también las reuniones de padres, las entrevistas con alumnos, con otros docentes y directivos. Señalan que todas esas actividades guardan una estrecha relación con el aprendizaje de los estudiantes, aunque no todas las acciones se evidencian en el aula. Los maestros mencionaron “y bueno partamos de una remuneración justa y acorde a todo lo que hago”.

Respecto a los incentivos, los profesores rechazaron la idea de recibir premios o bonos porque sus alumnos obtengan buenas calificaciones, “el logro es del niño, no mío. A mi juzgame por lo que hago, pero no por la nota”. Otra maestra mencionó “así que fácil, si me vas a dar plata por buenas notas, les pongo aprobado a todas aunque no aprendan y eso no es enseñar”. Calderón & Borges (2020) afirman que la evaluación de los aprendizajes debe emitir respuestas para los estudiantes, ya que se basa en indicadores que miden sus avances individuales, por tanto, es inconsistente medir el desempeño de un maestro con el aprendizaje de los estudiantes. En esa línea, la UNESCO (2018)

enfatisa que se deben tomar en cuenta las características particulares de cada escuela y grupo de estudiantes antes de determinar el desempeño del maestro.

Conclusiones

Los estudiantes, los padres de familia y los docentes consideran que el enfoque por competencias es positivo para el aprendizaje, pero requiere mayor capacitación; y que evaluar el desempeño de los docentes en ese marco implica tomar en cuenta solamente la enseñanza, permitiendo al estudiante ejercer su liderazgo y asumir sus responsabilidades como protagonista.

Los estudiantes, los padres de familia y los docentes concluyen que el enfoque por competencias presenta una perspectiva integradora del aprendizaje que todavía no se logra poner en práctica, específicamente en las herramientas de evaluación se necesita implementar un sistema que brinde a los usuarios y ejecutores un panorama claro de lo que se espera y lo que se debe hacer para lograrlo.

A través de las observaciones de los estudiantes, los padres de familia y los docentes se puede definir que los docentes no pueden garantizar el aprendizaje de los estudiantes, pero si pueden promover favorablemente su disposición hacia el mismo. Esto demanda un mayor grado de involucramiento y de responsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa para el logro de los aprendizajes, ya que el docente no puede, a través de su enseñanza, asumir toda la responsabilidad especialmente en el marco del enfoque por competencias.

Finalmente, tanto padres de familia, estudiantes y docentes afirman que programas como el Bachillerato Internacional no van en consecuencia con el enfoque por competencias, pero otorgan una mirada más abierta para que el estudiante pueda mostrar su liderazgo. Sin embargo, al no ser consistente con el enfoque puede producir sensaciones como confusión y un constante estado de alerta porque son dos perspectivas curriculares contrarias.

Referencias

BHORKAR, S. Teaching-learning dynamics between schools and tutoring centres in India: a virtuous or vicious cycle? (Las dinámicas de enseñanza-aprendizaje en los centros escolares y los centros de tutorías privadas en la India: ¿ciclo virtuoso o ciclo vicioso?). **Journal for the Study of Education and Development**, v. 46, n. 4, p. 879-913, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02103702.2023.243781>. Acesso em: 5 jan. 2025.

CALDERÓN, A.; BORGES, R. M. Avaliação em larga escala na Educação Básica: usos e tensões teórico-epistemológicas. **Meta: Avaliação**, v. 12, p. 28-56, 2020. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/2281>. Acesso em: 5 jan. 2025.

CASTILLO, C. Effect of teaching practices and literacy knowledge on classroom interactions at the beginning of schooling / Efecto de las prácticas docentes y el nivel de conocimiento letrado de los alumnos al comienzo de la escolaridad en las interacciones de aula. **Culture and Education**, v. 27, n. 1, p. 125-157, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1012805>. Acesso em: 5 jan. 2025.

COPE, J. Researching entrepreneurship through phenomenological inquiry: philosophical and methodological issues. **International Small Business Journal**, v. 23, n. 2, p. 163-189, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0266242605050511>. Acesso em: 15 jan. 2025.

DURÁN-MARTÍNEZ, R.; BELTRÁN-LLAVADOR, F.; MARTÍNEZ-ABAD, F. A contrastive analysis between novice and expert teachers' perceptions of school bilingual programmes / Un análisis comparativo entre las percepciones del profesorado novel y experto sobre los programas escolares bilingües. **Culture and Education**, v. 28, n. 4, p. 738-770, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1237339>. Acesso em: 5 jan. 2025.

FERNÁNDEZ-RUIZ, J.; PANADERO, E. Comparison between conceptions and assessment practices among secondary education teachers: more differences than similarities (Comparación entre concepciones y prácticas de evaluación en profesores de Educación Secundaria: más diferencias que semejanzas). **Journal for the Study**

of Education and Development, v. 43, n. 2, p. 309-346, 2020.
Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1722414>.
Acesso em: 5 jan. 2025.

FLICK, U. **La gestión de la calidad en investigación cualitativa**. Madrid: Ediciones Morata, 2014.

HAMEL, J. The focus group method and contemporary French sociology. **Journal of Sociology**, v. 37, n. 4, p. 341-353, 2001.
Disponível em: <https://doi.org/10.1177/144078301128756382>.
Acesso em: 15 jan. 2025.

KVALE, S. **Las entrevistas en investigación cualitativa**. Madrid: Ediciones Morata, 2011.

LULE-URIARTE, M. N.; SERRANO-MESÍA, M. M.;
MONTENEGRO-CRUZ, N. Y. La gestión educativa: factor clave en la calidad educacional. **Revista Científica UISRAEL**, v. 10, n. 3, p. 57-71, 2023. Epub 10 dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.35290/rcui.v10n3.2023.893>. Acesso em: 5 jan. 2025.

MEROÑO, L.; CALDERÓN, A.; ARIAS-ESTERO, J.-L.;
MÉNDEZ-GIMÉNEZ, A. Primary school student and teacher perceptions of competency-based learning / Percepción de alumnado y profesorado de Educación Primaria sobre el aprendizaje de los estudiantes basado en competencias. **Culture and Education**, v. 30, n. 1, p. 1-37, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1436796>. Acesso em: 5 jan. 2025.

MEROÑO, L.; CALDERÓN, A.; ARIAS-ESTERO, J. L.;
MÉNDEZ-GIMÉNEZ, A. Prediction model for the inclusion of key competences in the primary school curriculum through the teachers' perceptions in the Region de Murcia / Modelo de predicción para la inclusión de las competencias en el currículo de educación primaria según la percepción del profesorado de la Región de Murcia. **Culture and Education**, v. 31, n. 1, p. 31-66, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1561108>. Acesso em: 5 jan. 2025.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. **Marco del buen desempeño docente**. Lima: Ministério de Educação, 2012.
Disponível em: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/informes-publicaciones/3280180-marco-del-buen-desempeno-docente>. Acesso em: 11 jan. 2025.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDU). **Resolución Viceministerial N° 00093-2020-MINEDU:**

Orientaciones pedagógicas para el servicio educativo de educación básica durante el año 2020 en el marco de la emergencia sanitaria por el coronavirus COVID-19. Lima: MINEDU, 2020. Disponível em: https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/632256/RVM_N__093-2020-MINEDU.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

MONEREO, C.; HERMANS, H. Education and dialogical self: state of art (Educación y yo dialógico: estado de la cuestión). **Journal for the Study of Education and Development**, v. 46, n. 3, p. 445-491, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02103702.2023.2201562>. Acesso em: 5 jan. 2025.

PIRES, F. T.; GOMES, S. dos S. A avaliação de desempenho docente na Educação Superior como possibilidade de resistência à implantação da cultura performativa. **Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação**, v. 32, n. 124, e0244394, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204394>. Acesso em: 5 jan. 2025.

RATHUS, Z. 'The research says ...': perceptions on the use of social science research in the family law system. **Federal Law Review**, v. 46, n. 1, p. 85-111, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22145/flr.46.1.4>. Acesso em: 15 jan. 2025.

ROBLES-FERNÁNDEZ, A.; PEDROSA, I.; SUÁREZ-ÁLVAREZ, J.; BLANCO-SALDAÑA, I.; GARCÍA-CUETO, E. Curricular change and educational quality / Cambio de plan y calidad educativa. **Culture and Education**, v. 29, n. 1, p. 97-119, 2017. Disponível em: <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1080/11356405.2016.1269503>. Acesso em: 5 jan. 2025.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. **Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones.** Madrid: McGraw Hill, 2003.

STYLIANOU, D. A. et al. Putting early algebra in the hands of elementary school teachers: examining fidelity of implementation and its relation to student performance / El álgebra temprana en manos del docente de primaria: un análisis de la fidelidad de ejecución y su relación con el rendimiento de los escolares. **Journal for the Study of Education and Development**, v. 42, n. 3, p. 523-569, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02103702.2019.1604021>.

Acesso em: 5 jan. 2025.

TORRES, E.; NAREA, M.; MENDIVE, S. Change in early childhood classroom interaction quality after a professional development programme (Cambio en la calidad de las interacciones pedagógicas en Educación Infantil tras un programa de desarrollo profesional). **Journal for the Study of Education and Development**, v. 45, n. 1, p. 220-243, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02103702.2021.1972699>. Acesso em: 5 jan. 2025.

UNESCO. **Programas de formación docente en servicio en el Perú: experiencias y aprendizajes durante el periodo 2011-2015**. Série: Aportes para la reflexión y construcción de políticas docentes. UNESCO, 2018. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260916>. Acesso em: 12 jan. 2025.

UNESCO. **Una mirada a la profesión docente en el Perú: futuros docentes, docentes en servicio y formadores de docentes**. Série: Aportes para la reflexión e construção de políticas docentes. UNESCO, 2018. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260917>. Acesso em: 12 jan. 2025.

Capítulo 2

AValiação E QUALIDADE: A DINÂMICA NECESSÁRIA AO CAMPO EDUCACIONAL

EVALUACIÓN Y CALIDAD: LA DINÁMICA NECESARIA EN EL CAMPO EDUCATIVO

GABRIELY LOLLI DE OLIVEIRA¹

Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUCC
Brasil.

<https://orcid.org/0000-0002-0022-7622>

g.briely@gmail.com

RESUMO: A avaliação e a qualidade educacional são temas centrais no debate sobre educação, servindo como instrumentos para diagnosticar e aprimorar o ensino. Este estudo analisa a interação entre esses conceitos, sem a pretensão de esgotar o tema, mas ressaltando a importância do diálogo contínuo. A pesquisa foi realizada em duas etapas: uma revisão da literatura sobre teorias e práticas de avaliação educacional e uma análise documental de políticas públicas em diferentes países. O estudo revela que a avaliação não deve ser vista apenas como um mecanismo de mensuração de resultados, mas como um processo dinâmico de aperfeiçoamento da educação. Para ser eficaz, a avaliação precisa estar alinhada às necessidades dos estudantes e ao contexto social. Os desafios impostos por um modelo capitalista e tecnicista reforçam a necessidade de repensar os métodos avaliativos, garantindo equidade e inclusão. Assim, compreender a avaliação em sua complexidade permite promover práticas pedagógicas mais eficazes e uma educação de qualidade para todos.

PALAVRAS-CHAVE: Parâmetros Educacionais; Avaliação; Ranking; Resultados; Qualidade Educacional.

1 Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Mestra em Educação pela Universidade São Francisco (USF). Atua como Técnica em Educação (TAE) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Membro dos grupos de pesquisa HiNaS – Histórias de vida, Narrativas e Subjetividades e GentES – Escola, formação e políticas.

RESUMEN: La evaluación y la calidad educativa son temas centrales en el debate sobre educación, sirviendo como instrumentos para diagnosticar y mejorar la enseñanza. Este estudio analiza la interacción entre estos conceptos, sin pretender agotar el tema, pero destacando la importancia del diálogo continuo. La investigación se realizó en dos etapas: una revisión de la literatura sobre teorías y prácticas de evaluación educativa y un análisis documental de políticas públicas en diferentes países. El estudio revela que la evaluación no debe considerarse solo un mecanismo de medición de resultados, sino un proceso dinámico de mejora de la educación. Para ser eficaz, la evaluación debe alinearse con las necesidades de los estudiantes y el contexto social. Los desafíos impuestos por un modelo capitalista y tecnicista refuerzan la necesidad de repensar los métodos de evaluación, garantizando equidad e inclusión. Así, comprender la evaluación en su complejidad permite promover prácticas pedagógicas más eficaces y una educación de calidad para todos.

PALABRAS CLAVE: Parámetros educativos; Evaluación; Ranking; Resultados; Calidad educativa.

Introdução/Introducción

Podemos observar que a avaliação e a qualidade educacional são aspectos fundamentais nas discussões dentro do âmbito da educação, tanto em nosso país quanto nos demais ao redor do mundo. Atuando como uma espécie de termômetro, permitem que professores, gestores e governantes avaliem não apenas o desempenho das escolas e dos estudantes, mas também possibilitam uma análise para que sejam feitas as melhores decisões relacionadas aos projetos políticos pedagógicos, englobando a realidade interna e externa de cada escola. Neste ensaio, exploraremos a interação entre avaliação educacional e qualidade educacional, destacando pontos importantes para refletirmos e embasarmos o diálogo. É importante salientar que não há a pretensão de esgotar o assunto. O objetivo é apresentarmos nossas compreensões e expormos ideias principais, reforçando a importância de mantermos vivo esse debate.

Para compreender a relação entre avaliação e qualidade educacional, é necessário termos em mente que não são atributos estáticos, mas sim processos dinâmicos e em constante desenvolvimento.

Conforme Calderón e Borges (2013) nos apontam, quando observamos a construção do campo da avaliação da educação, é possível compreender como as tendências atuais se movimentam para atuarem em torno dessa temática, revelando um interesse global que associa a avaliação com a promoção da qualidade da educação, constituindo até novos parâmetros de gestão dos sistemas educacionais.

Dessa forma, a avaliação educacional não deve ser colocada como uma mera ferramenta de mensuração de resultados, mas sim como um instrumento de diagnóstico e melhoria contínua. Nesse sentido, a avaliação deve estar alinhada aos objetivos educacionais, às necessidades dos estudantes e ao contexto de sociedade que se apresenta, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e para a promoção da equidade e inclusão.

Conforme Oliveira, Mota e Sousa (2022, p. 23) nos dizem

As discussões sobre os métodos de avaliação são um tanto complicadas, mas que precisa ser debatido e analisado com bastante cautela, pois o ato de avaliar não consiste só na quantidade ou na qualidade, porém em diversos aspectos, pois a nota que o aluno tira em uma determinada avaliação, não se torna mais importante do que a qualidade do conteúdo que ele conseguiu absorver. É preciso avaliar todo o contexto em que o aluno está inserido, e levar em conta todos os fatores que podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem.

Ou seja, não se trata apenas de aprovar ou reprovar. A avaliação educacional, quando feita de forma condizente, vai além disso. E, não existindo apenas uma forma de realizar a avaliação, temos três conceitos que se colocam: diagnóstico, formativo e somativo.

A avaliação educacional tem sido um dos temas centrais no debate sobre políticas públicas e qualidade da educação, especialmente em um contexto de transformações sociais, econômicas e tecnológicas. Desde os primeiros modelos avaliativos até as abordagens contemporâneas, a avaliação cumpre um papel fundamental na organização dos sistemas de ensino, na definição de estratégias pedagógicas e na promoção do desenvolvimento dos estudantes. Entretanto, a forma como essa avaliação é concebida e aplicada influencia diretamente os resultados obtidos, bem como a percepção da sociedade sobre o que significa uma educação de qualidade.

Nos diferentes sistemas educacionais, a avaliação é empregada tanto para diagnosticar dificuldades de aprendizagem quanto para mensurar o desempenho escolar de maneira ampla. Nesse sentido, as práticas avaliativas podem estar alinhadas a perspectivas quantitativas, que buscam resultados objetivos e mensuráveis, ou qualitativas, que consideram os múltiplos fatores que impactam o aprendizado, incluindo aspectos socioculturais e emocionais dos estudantes. A depender da abordagem utilizada, a avaliação pode se tornar uma ferramenta emancipatória, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos, ou um instrumento de segregação, reforçando desigualdades estruturais já presentes na sociedade.

A relação entre avaliação e qualidade educacional é complexa e multidimensional, sendo influenciada por concepções políticas, epistemológicas e pedagógicas. Para compreender essa relação, é necessário partir da definição de qualidade educacional, que não se limita apenas à eficiência do ensino ou aos índices de aprovação, mas envolve um conjunto de fatores que possibilitam o desenvolvimento pleno dos estudantes e sua inserção crítica na sociedade. Dessa forma, diferentes teóricos apontam que a qualidade educacional deve ser analisada a partir de múltiplas dimensões, como equidade, relevância curricular, condições estruturais das escolas e formação docente.

Morosini (2014) identifica três tipos principais de qualidade educacional: a qualidade isomórfica, a qualidade da especificidade e a qualidade da equidade. A qualidade isomórfica está relacionada à padronização de modelos de ensino e avaliação, refletindo um cenário em que a competitividade e a busca por rankings acadêmicos predominam. Já a qualidade da especificidade considera as particularidades de cada contexto educacional, reconhecendo que diferentes países e instituições podem adotar mecanismos próprios de avaliação e ensino. Por fim, a qualidade da equidade propõe um olhar voltado para a justiça social, assegurando que todos os estudantes tenham acesso a oportunidades educacionais justas, independentemente de sua condição socioeconômica ou cultural.

Ao analisar a relação entre avaliação e qualidade educacional, é imprescindível considerar os impactos que diferentes modelos avaliativos geram na prática docente e na trajetória dos estudantes. A avaliação diagnóstica, por exemplo, tem a finalidade de identificar dificuldades e estabelecer estratégias para a superação de obstáculos no aprendizado. Já

a avaliação formativa assume um papel processual, fornecendo feedback contínuo e auxiliando na construção do conhecimento. Por outro lado, a avaliação somativa enfatiza os resultados finais, sendo amplamente utilizada em exames padronizados e processos de certificação. A prevalência de um modelo avaliativo em detrimento de outros pode indicar a adoção de uma concepção específica de qualidade educacional, evidenciando as tensões existentes entre a busca por eficiência e a promoção da equidade.

No contexto brasileiro, as políticas educacionais têm oscilado entre diferentes perspectivas avaliativas, refletindo influências externas e demandas internas por melhoria na qualidade da educação. A implementação de avaliações em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), tem sido defendida como um mecanismo para monitorar o desempenho escolar e subsidiar a formulação de políticas públicas. No entanto, questiona-se até que ponto tais avaliações são capazes de capturar a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que se baseiam em indicadores quantitativos e, muitas vezes, desconsideram fatores estruturais que impactam a qualidade da educação.

Diante desse cenário, torna-se essencial repensar os modelos de avaliação adotados, buscando alternativas que conciliam a necessidade de monitoramento da qualidade educacional com a valorização das trajetórias individuais dos estudantes. A construção de uma abordagem avaliativa mais humanizada requer uma articulação entre diferentes agentes educacionais, incluindo professores, gestores, pesquisadores e a própria comunidade escolar. Além disso, é necessário ampliar o debate sobre as finalidades da avaliação, garantindo que ela não se limite a um instrumento de controle e classificação, mas se constitua como uma ferramenta efetiva para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

A avaliação educacional ocupa um lugar estratégico na definição da qualidade da educação, influenciando políticas públicas, práticas pedagógicas e experiências de aprendizagem. Para que a avaliação cumpra seu papel de forma equitativa e eficiente, é fundamental que seja conduzida com um olhar crítico e reflexivo, considerando as especificidades dos contextos educacionais e as múltiplas dimensões envolvidas na construção do conhecimento. Assim, ao invés de reforçar desigualdades, a avaliação pode se tornar um instrumento de

transformação, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade para todos.

Discussão teórica/Discusión teórica

A **avaliação diagnóstica**, como o próprio nome já nos diz, tem a intenção de diagnosticar e verificar as possíveis causas que estejam servindo como obstáculo para o avanço do estudante. E, a partir dessa observação, novos critérios e ações são estabelecidos, visando a melhoria contínua. Já a **avaliação formativa**, apesar de ser outro conceito, parte do diagnóstico feito primeiramente, para que, assim, os alunos sejam instruídos para aquilo que precisam aprender, com participação ativa dos professores nesse processo. Partindo do diagnóstico, a avaliação formativa obtém subsídios necessários para a construção de novas aprendizagens. Por fim, a **avaliação somativa** tem o enfoque nos resultados e não no processo de aprendizagem em si, examinando e categorizando o nível de aprendizagem dos estudantes. É o conceito com o qual estamos habituados. Se aplicado corretamente, pode vir a ser muito produtivo, pois classifica e avalia se o aluno absorveu o conteúdo ministrado por determinado período (Oliveira, Mota e Sousa, 2022).

E a qualidade educacional, como se encaixa aqui? Para compreender essa relação entre avaliação e qualidade de forma mais abrangente, é fundamental explorar, também, os conceitos de qualidade educacional. Para Dourado e Oliveira (2009, p. 203), a discussão a respeito da qualidade da educação nos remete à definição do que é **educação**.

Para alguns, ela se restringe às diferentes etapas de escolarização que se apresentam de modo sistemático por meio do sistema escolar. Para outros, a educação deve ser entendida como espaço múltiplo, que compreende diferentes atores, espaços e dinâmicas formativas, efetivado por meio de processos sistemáticos e assistemáticos. Tal concepção vislumbra as possibilidades e os limites interpostos a essa prática e sua relação de subordinação aos macroprocessos sociais e políticos delineados pelas formas de sociabilidade vigentes. Nessa direção, a educação é entendida como elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, desse modo, para a transformação e a manutenção dessas relações.

Considerando, então, a polissemia presente quando falamos sobre educação, não nos surpreende que ao direcionarmos a atenção para a qualidade educacional, caminhos diferentes se apresentam, logo, temos diferentes conceitos que atendem à diferentes demandas dos sistemas de gestão educacional. Morosini (2014), em análise da educação superior e contextos emergentes, identifica a qualidade em três tipos, segundo o tipo ideal weberiano: **a isomórfica, a da especificidade e da equidade.**

A qualidade educacional isomórfica é a mais presente nos processos avaliativos. Tal fato ocorre pois, no cenário global atual, onde a modernização, a competição e a busca por melhores resultados é cada vez mais forte, os standards se consolidam em nossa realidade, “apresentando um aprimoramento de estratégias que nos leva a refletir sobre o predomínio do processo avaliativo como um fim e não como como um meio para atingir a qualidade” (Brandenburg; Wit, 2011 *apud* Morosini, 2014).

Para a qualidade da especificidade, não há um standard único pois considera que cada país tem suas características, seu modelo de avaliação e reconhece os órgãos que realizam a avaliação de acordo com os próprios mecanismos específicos de cada lugar. Mas é preciso reconhecer o lugar que a qualidade da especificidade ocupa atualmente.

Em termos de tipo ideal, não é mais identificada a separação nítida entre os tipos de qualidade isomórfica, da especificidade e da equidade. Há uma tendência de permanecer, embora com força menor, a concepção da qualidade isomórfica e da qualidade da equidade. A tensão maior se aloca entre esses dois conceitos, porque representam visões diferenciadas de sistema educativo e de sociedade. **A qualidade da especificidade perde sua força como conceito.** (Morosini, 2014, p. 392) (grifos nossos).

Chegamos, então, a qualidade da equidade. Uma educação de qualidade deve garantir oportunidades iguais de aprendizagem para todos, independentemente de sua origem socioeconômica, gênero, etnia ou condição física. É nesse contexto que a perspectiva da equidade está centrada, indo além dos simples indicadores padrão, envolvendo estudos qualitativos e quantitativos que refratam a complexidade local (Morosini, 2014).

Percebemos que se trata de uma visão mais justa para pensarmos os sistemas educacionais, entretanto, há desafios e questões a serem superados, conforme nos aponta Morosini (2014, p. 395-397):

A avaliação da equidade não se restringe ao número de anos que um indivíduo cursou, mas se amplia para o exame das estratégias e suporte ofertados para que o indivíduo consiga sucesso na vida pessoal, estudantil e profissional. A equidade se relaciona com conclusão de um determinado nível em igualdade a outros sujeitos. Mas, uma das grandes questões que se põe é como avaliar a posse de tais atributos? Não há certeza quando a essa resposta: alguns afirmam que exames standartizados dariam conta, outros apontam que tais exames não abarcam o total da população a ser avaliada. A questão está posta e busca uma solução. (...) A qualidade da equidade, neste século, passa a ocupar um lugar importante nos estudos de avaliação, mas na perspectiva de Bourdieu ainda necessita de muitos investimentos para a clarificação do conceito entre seus defensores bem como para a quebra da hegemonia da noção de qualidade isomórfica, a predominante no campo científico.

É interessante notar como os tipos de qualidade educativa se integram nos modelos de avaliação, há conexões tanto com o modelo **positivista** quanto com o **emancipatório**. Tal integração acontece pois, conforme visto anteriormente, apesar de não existir uma separação nítida entre os tipos de qualidade, a qual mais se destaca é a isomórfica, e suas características nos aproxima do que é uma avaliação pelos moldes positivistas, enquanto a qualidade de equidade vai ao encontro de uma avaliação emancipatória.

O positivismo, também chamado de empírico-racionalista, atua onde o foco principal está na obtenção de resultados mensuráveis e na comparação dos desempenhos dos estudantes. É comumente associado a abordagens mais tradicionais de avaliação, onde as notas e classificações os principais indicadores de melhores resultados e, consequentemente, de sucesso. Para Ouimet (2002), esse tipo de avaliação é o resultado da combinação entre a apreensão intelectual do que é real e do modo objetivo de avaliar a informação que foi aprendida.

Enquanto isso, o emancipatório, ou crítico/sociocrítico, questiona a visão tradicional da avaliação como algo neutro e objetivo, algo que coloca todos em um mesmo patamar de processo avaliativo como se as realidades fossem as mesmas. Para o paradigma emancipatório,

a avaliação é vista como uma ferramenta capaz de promover a justiça social e, justamente, a emancipação dos estudantes, ao invés de somente medir seu desempenho. Álvarez Méndez (2004, p. 13) deixa essa ideia muito clara ao falar sobre uma avaliação que seja aplicada para fins de **conhecer** o estudante.

Necesitamos aprender *de y con* la evaluación. La evaluación actúa entonces al servicio del conocimiento y del aprendizaje, y al servicio de los intereses formativos a los que esencialmente debe servir. Aprendemos de la evaluación cuando la convertimos en actividad de conocimiento, y en acto de aprendizaje el momento de la corrección. Sólo cuando aseguramos el aprendizaje podremos asegurar la evaluación, la buena evaluación *que forma*, convertida ella misma em medio de aprendizaje y en expresión de saberes. Sólo entonces podremos hablar con propiedad de *evaluación formativa*.

Em suma, a relação entre avaliação educacional e qualidade educacional é complexa e multidimensional. Os desafios de uma realidade social capitalista, de um campo de ensino voltado ao tecnicismo, se apresentam e, por vezes, nos dão a ideia de que não há o que ser feito pois o cenário já está posto e definido por àqueles que possuem o poder. Porém, não podemos nos dar por vencidos.

A necessidade de uma avaliação educacional que transcenda a mera quantificação do desempenho dos estudantes é um tema recorrente nas discussões acadêmicas sobre ensino e aprendizagem. Como apontado anteriormente, a predominância da qualidade isomórfica reflete um modelo avaliativo que se alinha ao positivismo, valorizando a padronização e a mensuração objetiva dos resultados. Contudo, essa perspectiva, apesar de amplamente difundida, não atende às demandas de um sistema educacional que se pretende inclusivo e equitativo.

Dessa maneira, a qualidade da equidade surge como um contraponto essencial, pois seu foco está na garantia de condições justas para que todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprendizagem. Esse conceito se relaciona diretamente com a concepção de avaliação emancipatória, que busca não apenas medir o desempenho do estudante, mas compreender os fatores que influenciam seu processo de aprendizagem e atuar sobre eles. Nesse sentido, podemos recorrer à teoria de Pierre Bourdieu (1998), que aponta a existência de um *habitus*

escolar que favorece determinados grupos sociais em detrimento de outros, reforçando desigualdades já existentes na sociedade.

A partir dessa perspectiva, a avaliação educacional precisa ser compreendida como um instrumento que pode tanto reforçar quanto reduzir as desigualdades sociais. A adoção de instrumentos avaliativos diversificados, que contemplem diferentes formas de expressão e compreensão do conhecimento, torna-se fundamental para que o processo educativo seja de fato inclusivo. Segundo Assis e Fernandes (2009), “o conceito de avaliação é compreendido como atribuição de valor ou quantidade de alguma coisa. Tal fato nos leva à compreensão de que, para se avaliar deve-se ter que tomar, necessariamente, um posicionamento positivo ou negativo em relação ao que se avalia” (p. 3).

Para Hoffmann (2005), a avaliação educacional deve orientar-se por valores morais e paradigmas científicos, ao lidar com a complexidade do ser humano. “Os processos avaliativos não podem ser fundamentados, apenas, em princípios, critérios e regras de investigação científica e considerações metodológicas...” (p. 29).

Além disso, a concepção de avaliação emancipatória também dialoga com as ideias de Paulo Freire (1996), que defende uma prática pedagógica crítica, em que a avaliação não seja um fim em si mesma, mas um meio para promover a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo educativo. É comum o movimento de imputar à escola e aos pais a total responsabilidade pelo sucesso do aluno.

Aceitamos e lutamos por alguma coisa quando avaliamos positivamente, assim como rejeitamos outra, quando atribuímos a ela um valor negativo. O ser humano é um ser que avalia. Em todos os instantes de sua vida – dos mais simples aos mais complexos, ele está tomando posição, manifestando-se como não-neutro (Luckesi, 2006, p. 106).

É preciso, primeiramente, compreender qual a intenção daquele que avalia. Vasconcelos (2005) debate sobre o para quê da avaliação, apontando dois critérios: *avaliar para classificar e excluir; e avaliar para intervir e mudar*. Se desejamos nos aproximar de uma avaliação que seja emancipatória, é importante nos movimentarmos para escolhas que nos aproximem da segunda opção, caso contrário, persistir em uma avaliação excludente só torna os espaços de ensino cada vez mais autoritários e excludentes.

Outra questão relevante no debate sobre avaliação e qualidade educacional é a influência das políticas públicas e dos organismos internacionais na definição dos parâmetros avaliativos. Nos últimos anos, observamos um aumento significativo na implementação de avaliações externas padronizadas, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no Brasil. Tais exames, embora forneçam dados importantes sobre o desempenho dos estudantes em larga escala, não captam integralmente a complexidade do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, há o risco de reduzir o ensino a mero treinamento, o qual Ramos (2001) se opõe ao alertar que, nessa perspectiva, “a função educativa começa a ser marcada também por uma perspectiva individualizante e adaptativa da sociedade às incertezas da contemporaneidade” (p. 131).

Nesse contexto, é imprescindível questionar até que ponto tais avaliações realmente contribuem para a melhoria da qualidade educacional e quais são os impactos de sua utilização na formulação de políticas educacionais. Muitos estudiosos argumentam que os resultados desses exames acabam sendo utilizados para ranquear escolas e sistemas de ensino, reforçando uma lógica meritocrática que desconsidera as desigualdades estruturais presentes na sociedade. Como alternativa, propõe-se a construção de modelos avaliativos mais sensíveis às especificidades dos diferentes contextos educacionais, que levem em conta não apenas os produtos, mas também os processos envolvidos na aprendizagem.

Podemos destacar que a avaliação educacional não deve ser vista como um elemento isolado, mas sim como parte integrante de um projeto pedagógico mais amplo, que considere as necessidades e potencialidades dos estudantes. A busca por uma educação de qualidade passa, necessariamente, pela adoção de práticas avaliativas que sejam coerentes com os princípios da equidade e da justiça social. Isso exige um comprometimento coletivo, envolvendo gestores, professores, estudantes e a comunidade em um diálogo constante sobre os sentidos e finalidades da avaliação no contexto escolar.

Diante desse panorama, podemos concluir que a relação entre avaliação educacional e qualidade educacional é marcada por tensões e disputas conceituais. Se, por um lado, a avaliação pode servir como um instrumento de controle e manutenção das desigualdades, por outro, ela também tem o potencial de promover mudanças significativas,

desde que seja conduzida de forma crítica e comprometida com a emancipação dos sujeitos. Assim, mais do que uma simples ferramenta de mensuração, a avaliação deve ser concebida como um processo dinâmico e dialógico, capaz de contribuir para a construção de uma educação verdadeiramente transformadora.

Os sistemas de avaliação educacional no Brasil/ Los sistemas de evaluación educacional en Brasil

A avaliação educacional no Brasil é um tema de grande complexidade, permeado por diversas concepções teóricas, políticas e metodológicas. O país adota diferentes sistemas de avaliação, que se estruturam tanto no âmbito nacional quanto nos estados e municípios, e que têm como objetivo medir a qualidade do ensino, fornecer diagnósticos sobre o aprendizado dos estudantes e subsidiar a formulação de políticas públicas. Esses sistemas, entretanto, apresentam desafios e controvérsias, especialmente quando confrontados com a diversidade socioeconômica e cultural do país.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é um dos principais instrumentos nacionais de medição da qualidade educacional no país. Criado em 1990, ele abrange um conjunto de avaliações externas que incluem a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil, e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Através do SAEB, é possível traçar um panorama do desempenho dos estudantes da educação básica e monitorar a eficácia das políticas educacionais.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998, também desempenha um papel fundamental no cenário da avaliação educacional brasileira. Inicialmente concebido como um exame diagnóstico, o ENEM evoluiu para se tornar o principal meio de ingresso no ensino superior no Brasil, sendo utilizado por universidades públicas e privadas no processo seletivo. A prova é estruturada a partir de matrizes de referência que buscam avaliar não apenas o conhecimento acumulado, mas também competências e habilidades necessárias para a formação cidadã e o mercado de trabalho.

Nesse sentido, conforme citado anteriormente, sobre o risco do ensino se tornar um treinamento, Ramos (2001) também discute que os argumentos dos documentos oficiais do MEC em favor de uma formação para o trabalho e a cidadania, encobrem um fatalismo:

Diluem-se todas as expectativas de se olhar o mundo por um outro viés, de se contestar o que parece instituído e único, de se efetivar a organização coletiva que transcenda aos ideais personalistas, subjetivistas e/ou produtivistas, mas que apontem no sentido da construção de projetos sociocoletivos emancipadores. (Ramos, 2001, p. 135).

Ainda que não seja possível afirmar com precisão que as Diretrizes Curriculares Nacionais seguem integralmente a abordagem baseada em competências, é perceptível um desconforto quando esses documentos partem do pressuposto de que:

... nas condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos, a preparação de recursos humanos para um desenvolvimento sustentável supõe desenvolver a capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho. (Brasil, 1999, p. 73).

Um possível desdobramento dessa concepção é a redução do indivíduo a um mero “recurso humano”, o que implica uma lógica instrumental que o subordina às demandas do capital moderno. Esse enfoque pode levar a uma formação que prioriza a adaptação às exigências do mercado em detrimento de uma educação voltada para o desenvolvimento crítico e integral dos sujeitos. Dessa forma, corre-se o risco de esvaziar o papel emancipatório da educação, restringindo-a a uma ferramenta de capacitação técnica e de ajustamento às dinâmicas econômicas, em vez de promover a construção de saberes que possibilitem a transformação social.

Desafios e implicações das avaliações educacionais/ Desafíos e implicaciones de las evaluaciones educacionales

Apesar da relevância desses sistemas de avaliação, é necessário refletir sobre suas limitações e impactos na qualidade da educação. Um dos principais desafios é a padronização dos exames, que muitas vezes desconsidera as especificidades regionais, culturais e sociais dos

estudantes. A ênfase excessiva em testes padronizados pode reforçar um ensino voltado apenas para a obtenção de bons resultados, ao invés de promover uma aprendizagem significativa e crítica.

Outro ponto de discussão diz respeito ao uso dos resultados das avaliações para ranqueamento e responsabilização de escolas e professores, o que pode gerar efeitos adversos, como a intensificação de práticas de ensino voltadas exclusivamente para os exames e o desestímulo ao desenvolvimento de metodologias inovadoras e inclusivas.

Por outro lado, as avaliações educacionais também possuem um potencial positivo, quando utilizadas de forma reflexiva e integradas a um projeto pedagógico que valorize a formação integral dos estudantes. Ao fornecer dados sobre o desempenho escolar, esses instrumentos podem contribuir para a formulação de políticas públicas mais eficazes, auxiliando na alocação de recursos e na definição de estratégias para a melhoria da qualidade da educação.

Em seu estudo acerca do ensino por competências, nos fazendo refletir sobre o que é necessário estar em pauta em um projeto escolar, Ricardo (2010) destaca que

Aprender e compreender o mundo nesse caso consiste em trazer uma parcela deste para o universo do aluno e construir um conjunto de representações que ofereçam a possibilidade de ação sobre esse mundo (Meirieu, 1998). Sem cair em um utilitarismo estrito, ressalta o autor, isso estaria relacionado a um projeto de utilização do que se aprende e que proporcionaria ao aluno uma finalidade àquelas representações como potencialmente aptas a serem mobilizadas em novas situações. Desse modo, segundo Meirieu (1998), o conhecimento não poderia ser entendido como um produto de compra, pois toda a história de apropriação dos conhecimentos seria negada, o que levaria a reduzir o ensino ao acúmulo de informações. Negligenciar essa dimensão temporal da construção das representações sobre o mundo implica assumir a mera transmissão de saberes como elemento suficiente da aprendizagem. Nesse sentido, as competências se colocam em posição contrária à pedagogia da informação. Em uma pedagogia centrada na transmissão e na informação, buscam-se assegurar as condições de emergência dos resultados sem, contudo, preocupar-se com as operações mentais empreendidas. Uma prática educacional que adote a verificação da aprendizagem apenas em situações escolares

que supostamente a tenham gerado, bastando a repetição e a imitação, revela comportamentos e não necessariamente as operações mentais que integrariam novos elementos às estruturas já existentes. Para isso, se exige somente uma atitude receptiva dos alunos e se assume que basta tal condição para que ocorra a aprendizagem. Não é isso que se entende aqui por adesão ao projeto escolar. Além disso, a sobreposição dos saberes escolares aos conhecimentos anteriores dos alunos não garante a aprendizagem, pois os saberes oriundos das experiências pessoais estão mais próximos do mundo do sujeito, que acaba abandonando os saberes a ele transmitido tão logo esteja fora da sala de aula. (Ricardo, 2010, p. 623).

Os sistemas de avaliação educacional no Brasil desempenham um papel crucial na construção de um ensino de qualidade, mas sua eficácia depende de uma abordagem que vá além da simples medição de desempenho. É fundamental que as avaliações sejam acompanhadas por políticas educacionais que considerem as diversidades locais, promovam equidade e incentivem uma formação mais humanizada e reflexiva. Dessa forma, a avaliação poderá cumprir seu papel como ferramenta de diagnóstico e aperfeiçoamento, contribuindo para uma educação mais inclusiva e transformadora.

Considerações finais/Consideraciones finales

É necessário que não cesse o diálogo sobre avaliação e qualidade, pois a todo momento é preciso que sejamos capazes de repensar os modelos e conceitos que são propostos, considerando se eles são adequados para o contexto que estamos inseridos, para os projetos políticos pedagógicos que se constroem e, especialmente, se conversam com a trajetória dos estudantes, tanto de maneira quantitativa quanto qualitativa. A importância da avaliação se evidencia quando, através do próprio processo, são obtidos resultados que carregam “matéria-prima” para as etapas seguintes, e assim sucessivamente (Tafur Puente, 2013).

Nesse sentido, a avaliação pode ser concebida como uma ferramenta de diagnóstico, desenvolvimento e melhorias, capaz de promover uma educação de qualidade para todos. Essa concepção implica que a avaliação não pode ser vista de maneira estanque ou isolada, mas sim como parte de um ciclo dinâmico, onde a reflexão constante sobre

suas práticas e impactos permite ajustes necessários para atender às demandas educacionais.

Além disso, a avaliação deve ser compreendida como um elemento essencial na construção de políticas educacionais eficazes. Ao fornecer dados sobre o desempenho dos estudantes e as condições de ensino, ela auxilia gestores e educadores na tomada de decisões fundamentadas, contribuindo para a formulação de estratégias pedagógicas que favoreçam a equidade e a inclusão. Portanto, é imprescindível que sua aplicação considere tanto os aspectos quantitativos quanto os qualitativos da aprendizagem, garantindo que a avaliação cumpra seu papel formativo e não apenas classificatório.

Dessa forma, a promoção de uma cultura avaliativa democrática e reflexiva se torna fundamental para garantir que a avaliação cumpra sua função social, colaborando para o aprimoramento contínuo da educação e a construção de um sistema educacional mais justo e equitativo.

Isso significa que a avaliação educacional não deve ser reduzida a um instrumento meramente técnico, voltado à mensuração de desempenhos individuais e institucionais. Pelo contrário, ela deve ser concebida como um processo complexo, que envolve múltiplos agentes e dimensões, considerando os desafios estruturais da educação, as especificidades dos diferentes contextos escolares e as singularidades dos sujeitos que dela participam. Assim, mais do que fornecer diagnósticos sobre o aprendizado, a avaliação deve possibilitar a construção de caminhos para superação das desigualdades educacionais, promovendo justiça social e garantindo que todos os estudantes tenham oportunidades reais de desenvolvimento.

É preciso que os sistemas de avaliação educacional evoluam para além de modelos padronizados e unidimensionais, buscando incorporar abordagens mais holísticas e contextualizadas, que valorizem os diferentes ritmos e trajetórias de aprendizagem. Isso exige um compromisso coletivo entre gestores, docentes, pesquisadores e demais envolvidos na formulação e implementação das políticas educacionais, a fim de assegurar que a avaliação cumpra sua função de forma ética e significativa.

A avaliação não deve ser encarada como um fim em si mesma, mas como um meio para a qualificação do ensino e da aprendizagem,

incentivando a participação ativa dos estudantes e promovendo processos de ensino mais reflexivos e dialógicos. Para tanto, é fundamental investir em formação docente contínua, possibilitando que os educadores se apropriem de metodologias avaliativas diversificadas e adequadas à realidade de seus alunos.

Por fim, reafirma-se a importância de um olhar crítico sobre os sistemas avaliativos e seus impactos na qualidade da educação. A construção de uma cultura avaliativa que esteja alinhada a princípios democráticos e humanizadores requer não apenas o aprimoramento técnico das avaliações, mas, sobretudo, um compromisso com a transformação social e com a promoção de uma educação pública mais equitativa, emancipatória e inclusiva.

Referências

ALVAREZ MENDEZ, J. 2004 **Evaluar para conocer, examinar para excluir**, Madrid: Ediciones Morata S. L.

ASSIS, Renata Machado de; FERNANDES, Renata Gomes de Souza. A avaliação escolar: intencionalidade, formas e instrumentos. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí-GO., v. 5, n. 1, 2009. DOI: 10.5216/rir.v1i6.601. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/20349>. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: Semtec, 1999.

CALDERÓN, A. I.; BORGES, R. M. Avaliação Educacional: Uma abordagem à luz das revistas científicas brasileiras. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, [S. l.], v. 6, n. 1, 2016. DOI: 10.15366/riee2013.6.1.010. Disponível em: <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3849>. Acesso em: 4 mai. 2024.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. DE .. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES**, v. 29, n. 78, p. 201–215, maio 2009.

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

HOFFMANN, Jussara. **O jogo contrário em avaliação**. Porto

Alegre, RS: Mediação, 2005.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2006.

MOROSINI, M. C.. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 19, n. 2, p. 385–405, jul. 2014.

OLIVEIRA, R. G. DE.; MOTA, A. A.; SOUSA, J. A. DE.. Avaliação Educacional – Uma Breve Análise das Modalidades: Diagnóstica, Formativa e Somativa. **Cadernos da Pedagogia**, Dossiê – Avaliação Educacional: Reflexões Introdutórias, v. 16, n. 34, p. 21-28, abril 2022.

OUIMET, G.. As armadilhas dos paradigmas da liderança. **Revista de Administração de Empresas**, v. 42, n. 2, p. 8–16, abr. 2002.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RICARDO, E. C. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 605–628, maio 2010.

TAFUR PUENTE, R. M. Sobre la evaluación de instituciones educativas. **En Blanco y Negro**, v. 4, n. 1, 3 set. 2013.

VASCONCELOS, Celso Santos. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2005.

Capítulo 3

INTERDISCIPLINARIDADE NA LICENCIATURA INTEGRADA EM MATEMÁTICA E FÍSICA DA UFOPA: O QUE PENSAM OS DOCENTES

*INTERDISCIPLINARIDAD EM LA LICENCIATURA INTEGRADA
EM MATEMÁTICAS Y FÍSICA DE LA UFOPA: LA MIRADA DE
LOS DOCENTES*

AMANDA CARVALHO CANTAL DE SOUZA¹

UFOPA - Brasil

ORCID: 0009-0001-7038-7939

E-mail: mandacantal@hotmail.com

GLAUCO COHEN FERREIRA PANTOJA²

UFOPA - Brasil

ORCID:0000-0001-5670-8006

E-mail: glaucopantoja@hotmail.com

RESUMO: Essa pesquisa assume como campo de conhecimento a formação inicial de professores em Licenciaturas Interdisciplinares (LI's), e tem como objeto empírico de pesquisa a Licenciatura Integrada em Matemática e Física (LIMF) da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Objetiva-se compreender, a partir de entrevistas semi-estruturadas com sete docentes que já passaram

1 Bacharel em Antropologia pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Mestre em Educação e doutoranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da UFOPA.

2 Licenciado em Física pela Universidade Federal do Pará (2009), Bacharel em Psicologia pelo Centro Universitário da Amazônia (2024), Mestre e Doutor em Ensino de Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2011/2015). É professor associado I da Universidade Federal do Oeste do Pará, membro da comissão de pós-graduação do Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (MNPEF), editor adjunto da Revista de Enseñanza de la Física e atua no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE).

ou fazem parte do núcleo docente estruturante (NDE) do curso, em que medida as visões sustentadas por eles são coerentes com conhecimentos produzidos na literatura sobre interdisciplinaridade. As narrativas colhidas foram categorizadas, com o aporte teórico das teorizações presentes em Pombo (2005, 2008), Fazenda (2000, 2005, 2011) e Santomé (1998). Conclui-se que a visão predominante entre os entrevistados é a ideia de uma interdisciplinaridade subjetiva, relacionada com a atitude dos sujeitos, aproximando-se do que preconiza a obra da autora Ivani Fazenda. Observa-se também, a partir dos relatos colhidos, que a LIMF foi idealizada como uma Licenciatura Integrada e Interdisciplinar, em conformidade com os pressupostos preconizados pelo programa REUNI, mas não obteve sucesso na materialização da proposta, recaindo em um modelo disciplinar tradicional que fornece diplomação em duas áreas de conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade; Licenciaturas Interdisciplinaridades; Integração; Formação de professores.

RESÚMEN: Esta investigación asume como campo de conocimiento la formación inicial de docentes en Licenciaturas Interdisciplinarias (LI), y su objeto de investigación empírica es la Licenciatura Integrada en Matemática y Física (LIMF) de la Universidad Federal del Oeste de Pará (Ufopa). El objetivo es comprender, a partir de entrevistas semiestructuradas con siete docentes que ya pasaron o forman parte del núcleo estructurante docente (NDE) del curso, en qué medida las visiones sostenidas por ellos son coherentes con los conocimientos producidos en la literatura sobre interdisciplinariedad. Se categorizaron las narrativas recopiladas, con el aporte teórico de las teorías presentes en Pombo (2005, 2008), Fazenda (2000, 2005, 2011) y Santomé (1998). Se concluye que la visión predominante entre los entrevistados es la idea de interdisciplinariedad subjetiva, relacionada con la actitud de los sujetos, acercándose a lo que propugna la obra del autor Ivani Fazenda. También se observa, de los informes recabados, que LIMF fue idealizado como una Licenciatura Integrada e Interdisciplinaria, de acuerdo con los supuestos recomendados por el programa REUNI, pero no logró materializar la propuesta, recurriendo a un modelo disciplinar tradicional que otorga diplomas en dos áreas del conocimiento.

PALABRAS CLAVE: Interdisciplinariedad; Grados Interdisciplinarios; Integración; Formación docente.

Introdução

O presente artigo é fruto de pesquisas realizadas no âmbito do Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) no campo da Formação de Professores. Dentre os diferentes caminhos que levam à formação docente em nosso país, destacamos, nesse trabalho, as Licenciaturas Interdisciplinares/Integradas (LI's), cursos de nível superior que podem se constituir por duas ou mais áreas de conhecimento, ou ainda por agrupamento de temas ou eixos temáticos. Nossa investigação se volta então para o Curso de Licenciatura Integrada em Matemática e Física (LIMF) da Ufopa, objetivando compreender, a partir de entrevistas com docentes do curso, em que medida as visões sustentadas por eles sobre Interdisciplinaridade são coerentes com conhecimentos produzidos na literatura. Para isso, apresentaremos algumas perspectivas teórico-conceituais através das ideias de Pombo (2005, 2008), Fazenda (2000, 2005, 2011) e Santomé (1998).

Licenciatura Integrada em Matemática e Física da Ufopa

A Licenciatura Integrada em Matemática e Física (LIMF) é um curso da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) identificado em seu Projeto Pedagógico como uma licenciatura integrada e interdisciplinar (UFOPA, 2015). A LIMF faz parte do Programa de Ciências Exatas da universidade, localizado no campus Rondon, na cidade de Santarém-PA. Consta em seu PPC que o curso possui uma matriz curricular diferenciada que une componentes de física e matemática objetivando a formação de profissionais polivalentes para atender a demanda de professores na região do Oeste do Pará. A LIMF é um curso presencial, tem duração de 10 semestres e possui um quadro docente de 28 professores. Sua proposta integrada está relacionada ao modelo idealizado para a UFOPA, criada no contexto do programa REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras) a partir de “um sistema inovador pautado nos princípios da interdisciplinaridade, da flexibilidade curricular, da formação continuada e da mobilidade acadêmica, numa formação em ciclos” (UFOPA, 2019, p. 16).

Apesar de estar identificada em seu PPC como uma Licenciatura Interdisciplinar, não há no texto do projeto menção a autores ou teorizações que embasem a utilização do termo “interdisciplinaridade”. Esse conceito, entretanto, é amplamente discutido na literatura especializada e pode carregar diferentes conceitualizações. A busca por um maior entendimento sobre a perspectiva interdisciplinar que subjaz a LIMF e a perspectiva dos docentes que nela atuam, nos motivou a investigar, através das entrevistas realizadas, em que medida as visões sustentadas por eles sobre Interdisciplinaridade são coerentes com conhecimentos produzidos na literatura. Em nossa análise dialogaremos com as teorizações presentes em Pombo (2005, 2008), Fazenda (2000, 2005, 2011) e Santomé (1998).

O conceito de interdisciplinaridade

A compreensão sobre interdisciplinaridade é uma tarefa complexa, que vem ocasionando, ao longo do tempo, diversos debates em diferentes áreas de conhecimento. Ivani Fazenda, uma das principais pesquisadoras do assunto no Brasil, reconhece: “é impossível a construção de uma única, absoluta e geral teoria da interdisciplinaridade” (Fazenda, 2005, p.13), mas torna-se necessário se atentar para as convergências nas quais os estudiosos vêm construindo suas teorias.

Fazenda (2005) defende ser a interdisciplinaridade uma forma de atitude frente ao conhecimento, que suscita reflexões filosóficas e epistemológicas complexas. A autora define o que seria uma nova atitude frente ao conhecimento, a “atitude interdisciplinar”:

Atitude de quê? Atitude de busca de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera frente aos atos não consumados; atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo, com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo; atitude de humildade frente à limitação do próprio ser; atitude de perplexidade frente a possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de desafio, desafio frente ao novo, desafio em redimensionar o velho; atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas; atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível; atitude de responsabilidade, mas,

sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida (Fazenda, 2000, p. 154).

O que Fazenda (2000) defende é a interdisciplinaridade como uma postura e não como uma técnica. A atitude interdisciplinar não consistiria em uma forma de se organizar o conhecimento, mas sim na forma como os sujeitos envolvidos pensam o projeto educacional. Para ela “a interdisciplinaridade decorre mais do encontro entre indivíduos do que entre disciplinas” (Fazenda, 2005, p. 86), tornando sua teoria um movimento que parte do sujeito e não do conhecimento. Na efetivação de um projeto interdisciplinar necessita-se de um novo olhar para o conhecimento, olhar esse que acarreta consigo diferentes vivências do coletivo de sujeitos envolvidos no processo. É importante destacar que para a autora, o termo “integração” se diferencia de “interdisciplinaridade” à medida em que o primeiro seria apenas uma etapa do segundo. Fazenda (2011) nos diz que a integração se constitui como um movimento inicial de organização, visando alcançar a interdisciplinaridade, mas que por si só não seria efetivo, pois:

[...] Permanecer apenas na integração de conteúdos, em vez de caminhar para uma mudança ou transformação da própria realidade, pode resultar somente num novo jogo de palavras, numa nova rotulação para velhos problemas, enquanto as causas reais permanecem sem solução, ou mesmo sem questionamento (Fazenda, 2011, p. 83-84).

Pombo (2008) traz uma concepção diferente em seus estudos. Para a autora, integração e interdisciplinaridade seriam termos “sinônimos” e o uso da palavra integração serviria apenas como uma alternativa, já que o termo interdisciplinaridade estaria “gasto”. Nas palavras da autora:

Que podemos dizer? Que a palavra está gasta. Que a tarefa de falar sobre ela é difícil ou mesmo impossível. Que a palavra é eventualmente demasiado ampla. Já o dissemos! Que, porventura, melhor seria abandoná-la ou encontrar outra que estivesse em condições de significar, com precisão, as diversas determinações que, pela palavra interdisciplinaridade, se deixam pensar. Em certa medida é isso que está a acontecer com palavras como “integração” (integração europeia, integração dos saberes, estudos integrados, licenciaturas integradas, circuitos integrados), palavra que aparece constantemente

em concorrência com a palavra interdisciplinaridade (Pombo, 2008, 11-12).

Diferentemente de Fazenda (2000), Pombo (2005) nos apresenta uma perspectiva menos subjetiva e afirma que a interdisciplinaridade deve ser compreendida do ponto de vista epistemológico, a partir do conhecimento científico. Na busca de conceituar o termo mais precisamente, ela recorre às palavras pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade que defende serem, junto a interdisciplinaridade, um “continuum que é atravessado por alguma coisa que, no seu seio, se vai desenvolvendo” (Pombo, 2008). Nesse movimento de continuidade, a interdisciplinaridade é compreendida como um conceito intermediário entre os outros dois. Em um esforço de síntese, a pluridisciplinaridade seria para Pombo (2008) como um ponto inicial da organização de disciplinas, um conjunto coordenado, em uma espécie de paralelismo que, quando ultrapassado, avança no sentido de convergência e atinge a interdisciplinaridade. Por fim, um novo movimento, dessa vez de unificação, faz desaparecer a convergência gerando uma perspectiva holística que seria então a transdisciplinaridade. Pluri, inter e transdisciplinaridade seriam então diferentes níveis na tentativa de se romper o caráter estanque do conhecimento fragmentado e organizado disciplinarmente.

Santomé (1998), um grande crítico do currículo disciplinar, vem tratando da formação fragmentada como um modelo incapaz de apresentar aos estudantes uma visão holística de mundo e que, nessa perspectiva, não consegue atender às demandas sociais. Suas teorizações sobre interdisciplinaridade na educação perpassam a ideia de integração curricular, voltada, principalmente, para o currículo escolar. Há também em Santomé (1998) uma perspectiva com enfoque no conhecimento, porém, diferentemente de Pombo (2008), o autor nos apresenta uma visão mais metodológica do tema, onde a interdisciplinaridade se materializa no processo de integração do currículo e de práticas que visam a resolução de problemas:

A interdisciplinaridade é um objetivo nunca completamente alcançado e por isso deve ser permanentemente buscado. Não é apenas uma proposta teórica, mas sobretudo uma prática. Sua perfectibilidade é realizada na prática; na medida em que são feitas experiências reais de trabalho e equipe, exercitam-se suas

possibilidades, problemas e limitações (Santomé, 1998, p. 66-67).

Como uma forma de prática interdisciplinar, o autor propõe a construção coletiva de Unidades Didáticas Integradas, que seriam um agrupamento de disciplinas ou áreas de conhecimento que, unidas, visam a resolução de uma situação problema. As unidades integradas não substituem as disciplinas, mas objetivam apresentar ao aluno uma forma de mobilizar diferentes conhecimentos em um curto intervalo de tempo e podem ser consideradas um passo inicial na construção de um currículo totalmente integrado. Santomé (1998) destaca que sua proposta seria uma forma de tornar compreensível aos estudantes a coerência do currículo, já que a construção das unidades integradas deve ser feita de forma coletiva e apresenta a todos os envolvidos a interrelação entre os diferentes saberes.

Percebemos que, para além da teoria, Santomé (1998) busca maneiras de materializar a interdisciplinaridade em práticas educativas. Para isso, o autor destaca a importância da disciplinaridade, pois segundo ele, a execução de metodologias interdisciplinares perpassa por se trabalhar a interrelação entre as diferentes disciplinas e suas particularidades. Para o autor, não se trata de fundir o conhecimento especializado em algo único, mas de conectá-lo, respeitando a complexidade da ciência. É oportuno salientar que a interdisciplinaridade para Santomé (1998) visa superar o ensino tradicional, por isso suas teorizações possuem um viés de aplicação de propostas interdisciplinares na educação.

Metodologia

Para essa investigação utilizamos como fonte de dados entrevistas com os docentes que fazem ou já fizeram parte do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso. Ao total, foram convidados nove professores, selecionados a partir das portarias que dispõem sobre a composição do NDE, obtidas junto a coordenação do Programa de Ciências Exatas da Ufopa. Os selecionados foram conectados via e-mail, através da carta convite, e obtivemos sete respostas positivas para agendamento das entrevistas. Seis entrevistas foram realizadas presencialmente, no campus da Ufopa, e uma foi realizada por meio remoto, através do programa *google meet*. Aos participantes foi

apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para leitura e assinatura.

Utilizamos gravador de áudios para registro, com a devida autorização do entrevistado. Durante as entrevistas não foram utilizados questionários fechados, buscando assim um diálogo fluido com os participantes. Essa flexibilidade configura o modelo de entrevistas semi-estruturadas, que apesar de possuir um roteiro prévio, abre espaço para colocações não-planejadas, visando a dinamicidade do processo.

Para a análise dos dados coletados, optamos pelo método de Análise de Conteúdo, como proposto por Bardin (1977). Iniciamos com a realização da transcrição das entrevistas, de forma manual, sem o auxílio de softwares de transcrição automática, visando uma captação mais precisa das informações obtidas. Seguimos para uma leitura rigorosa das entrevistas já transcritas, a fim de apreender o que os dados comunicam. Podemos compreender esse movimento como parte da “pré-análise” que, segundo Bardin (1977), deve ser feita antes do início da análise em si.

Após a fase da pré-análise, iniciou-se a exploração do material, que consiste no tratamento dos dados, atribuindo-lhes significados. Segundo Bardin (1977) é nessa etapa que deve ocorrer o processo de categorização, em que enquadramos nossos dados de forma sistemática em categorias estabelecidas. Em nossa investigação, optamos pela construção de categorias *a priori*, ou seja, antes da coleta de dados e a partir da teoria utilizada. A categorização é, segundo Bardin (1977), fundamental para a interpretação dos dados obtidos e, quando bem-feita, favorece o momento da terceira fase de um ciclo de análise de conteúdo: a interpretação final dos dados coletados, que será apresentada ao longo desse artigo

Categorias de análise

Para nossa análise, optamos pela construção de categorias pré-estabelecidas em diálogo com as teorizações dos autores aqui apresentados. A escolha por um grau maior de estruturação *a priori* foi uma decisão importante, pois perpassa o nosso objetivo de apreender em que medida os dados coletados encontram consonância com a literatura. Alves (1991) considera que o estabelecimento de um organizado quadro

teórico antes da coleta de dados é necessário quando lidamos com um objeto empírico inserido em um campo em que já existe conhecimento acumulado sobre o tema. Nessa perspectiva, a “ausência de focalização e de critérios na coleta de dados frequentemente resulta em perda de tempo, excesso de dados e dificuldade de interpretação” (Alves, 1991, p. 56).

Dito isso, nosso referencial teórico nos permitiu derivar três diferentes categorias de análise: Conhecimento, Subjetividade e Método. Relacionamos a categoria “Conhecimento” aos estudos de Pombo (2005, 2008), cuja interdisciplinaridade é compreendida do ponto de vista epistemológico, a partir da produção do conhecimento científico. Nessa mesma perspectiva, o conceito de integração emerge como sinônimo de interdisciplinaridade, não havendo diferenciação entre os dois conceitos. Já a categoria “Subjetividade” decorre do que defende Fazenda (2000, 2005, 2011): a interdisciplinaridade se traduz na atitude dos sujeitos frente ao conhecimento. Esse entendimento mais subjetivo pode ser pensado através daquilo que Fazenda defende por “atitude interdisciplinar”, ou a maneira dos sujeitos se relacionarem com o conhecimento, vivendo e internalizando as práticas interdisciplinares. Essa visão abrange o auto-conhecimento, a relação com o conhecimento e a relação com o outro. A interdisciplinaridade traz então, em seu bojo, o diálogo, a troca com o outro, em uma perspectiva de coletividade e de auto-reflexão. Para a autora, a integração pode ser definida como “um aspecto formal da interdisciplinaridade” (Fazenda, 2011, p. 11), uma etapa, que necessariamente visa atingir a interdisciplinaridade.

No que concerne à categoria “Método”, esta se relaciona com um sentido metodológico de interdisciplinaridade, prevendo-a como um instrumento. Dessa forma, ela se materializa sobretudo na prática, e sua discussão visa solucionar problemas enfrentados pela sociedade moderna (Santomé, 1998), deslocando-se do debate epistemológico voltado para a produção do conhecimento científico. Nesse contexto, a integração seria um procedimento que favorece a interdisciplinaridade.

O que dizem os entrevistados

Em nossa investigação, optamos pela utilização de entrevistas na busca de analisar o conhecimento que perpassa a LIMF e a visão

dos docentes que nela atuam, no que diz respeito ao campo da interdisciplinaridade. Aqui, compreendemos que as entrevistas são uma maneira de acessar dados que não são explicitados em documentos oficiais do curso. Podemos afirmar que o uso dessa ferramenta trouxe importantes esclarecimentos sobre o que pensam os entrevistados e sobre a identidade da LIMF.

Quando perguntamos quais suas percepções sobre a identidade do curso, quatro de nossos entrevistados (docente 01, docente 03, docente 05, docente 06) alegaram compreender a LIMF como idealizada para ser uma licenciatura integrada, mas não interdisciplinar, além de demonstrarem um conhecimento de interdisciplinaridade com sentido subjetivo (IS):

A interdisciplinaridade, segundo Fazenda, ela parte do sujeito. Dele se propor a ver que tem um problema e que esse problema precisa ser transformado. (docente 01).

Interdisciplinaridade é você olhar o mundo, do jeito que o mundo é. Eu acho que isso já basta. Olhar como o olhar de uma testemunha, sem julgar, pra escutar. (docente 03).

A interdisciplinaridade, eu acho que é uma forma de você olhar para um problema, para uma situação, para a natureza. (docente 05).

Interdisciplinaridade é a inquietação em saber. É quando a pessoa não consegue ficar enquadrado em um campo do saber. Precisa ter inquietação, precisa desejar a mudança, desejar a revolução, é algo emocional, não é racional. Você não consegue entender pela razão, é uma condição humana e emocional. (docente 06).

Nessa perspectiva a integração é definida como um primeiro passo em busca de se atingir a interdisciplinaridade, em concordância com os estudos de Fazenda (2000, 2005, 2011), como elucidou o docente 05:

Eu não descreveria a LIMF como um curso interdisciplinar. *Eu descreveria um curso que tentou fazer uma proposta integrada, que seria um primeiro passo para uma proposta interdisciplinar.* Quando a gente começou a pensar o projeto pedagógico, havia muito essa discussão de se tentar fazer um curso interdisciplinar. E aí, a minha referência de interdisciplinaridade era a Ivani Fazenda, eu já tinha lido alguns livros dela. Só que muitas pessoas que faziam parte do NDE não tinham muita clareza sobre essa

ideia de interdisciplinaridade. As pessoas tinham dificuldade até de leitura dentro dessa área. A gente começou a discutir uma proposta interdisciplinar só que chegou um momento em que chegamos na conclusão de que não era possível fazer, porque a cabeça das pessoas ainda estava muito disciplinar. (docente 05 – grifo nosso).

Três docentes alegaram compreender o curso como idealizado para ser interdisciplinar, dentre eles, dois evidenciaram uma perspectiva com sentido epistemológico (docente 04 e docente 07), voltado para a organização do conhecimento (IC), afirmando compreender interdisciplinaridade e integração como sinônimos:

A ideia era que fosse interdisciplinar, a ideia de integrado é a ideia de ser interdisciplinar. Que a física se fundisse com a matemática em uma coisa só [...] Interdisciplinaridade é navegar entre os conhecimentos que me permitam transitar entre diferentes disciplinas e fazer as conexões entre elas. Ou seja, não é que eu sei matemática e eu sei física, eu sei vincular, fazer conexões de uma com a outra, de forma conjunta. (docente 04 – grifo nosso)

Pra mim integração e interdisciplinaridade eram sinônimas na época. A gente sempre usava como sinônimos na época da criação do curso. Seria uma coisa que as áreas teriam que andar em conjunto né, teriam que estar a todo momento sendo vistas em conjunto e não em paralelo. Teria que ser uma coisa com eixos temáticos, trabalhando temas, de fato, onde você conseguiria enxergar duas áreas ao mesmo tempo. Conseguir atuar com os conteúdos dentro desses temas. (docente 07 – grifo nosso).

O terceiro professor que definiu o curso como criado a partir de uma proposta interdisciplinar, expressou uma visão de interdisciplinaridade como método (IM), em concordância com as teorizações de Santomé (1998), que prevê a interdisciplinaridade como um instrumento na busca de solucionar problemas:

Minha definição de interdisciplinaridade é muito prática. Eu acredito que interdisciplinaridade é usar a matemática pra resolver problemas em outras áreas do conhecimento. Pra mim, é pegar ferramentas da matemática e aplicar em outras áreas do conhecimento. (docente 02 – grifo nosso).

Para analisar a fala de nossos interlocutores a fim de organizá-las, utilizamos os seguintes elementos: 01) O foco no indivíduo e o uso de verbos que expressam o agir dos sujeitos e sua intencionalidade, como

“olhar”, “ver”, “saber”, “desejar”, “descobrir”, foram utilizados como marcadores que sinalizam uma definição de Interdisciplinaridade como Subjetividade (IS); 02) O foco no conhecimento e na relação entre as disciplinas, expressando movimentos exteriores aos sujeitos, voltados para a forma como o conhecimento se organiza, foram utilizadas como marcadores que sinalizam uma definição de Interdisciplinaridade como Conhecimento (IC); 03) Narrativas que remetem a técnicas, aplicações e resoluções de problemas foram utilizadas como marcadores que sinalizam uma definição de Interdisciplinaridade como Método (IM). O quadro 1 sintetiza as visões de integração e interdisciplinaridade dos sete docentes entrevistados, assim como as respectivas categorias em que se enquadram:

Quadro 1: Visões de Integração e Interdisciplinaridade expostas pelos entrevistados. Fonte: a autora

Docente	Definição interdisciplinaridade	Definição Integração	Categoria	Aporte teórico correspondente
01	Atitude do sujeito em visualizar um problema	Integração como primeiro passo para interdisciplinaridade	IS	Fazenda (2000, 2005, 2011)
02	Ferramenta para resolver problemas de outras áreas	-	IM	Santomé (1998)
03	Olhar o mundo do jeito que ele é	Integração como primeiro passo para interdisciplinaridade	IS	Fazenda (2000, 2005, 2011)
04	Navegar entre disciplinas e conectá-las	Integração como sinônimo de interdisciplinaridade	IC	Pombo (2005, 2008)
05	Forma de olhar para um problema, para uma situação da natureza	Integração como primeiro passo para interdisciplinaridade	IS	Fazenda (2000, 2005, 2011)
06	Inquietação em saber	Integração como primeiro passo para interdisciplinaridade	IS	Fazenda (2000, 2005, 2011)
07	Disciplinas andando em conjunto	Integração como sinônimo de interdisciplinaridade	IC	Pombo (2005, 2008)

A partir do exposto, observa-se a predominância de uma perspectiva subjetiva de interdisciplinaridade (IS). Quando questionados sobre qual sua definição de interdisciplinaridade, obtivemos dos docentes

quatro respostas que explicitamente associaram a interdisciplinaridade a forma com a qual os sujeitos enxergam os fenômenos do mundo e sua atitude diante o conhecimento. Também quando questionados sobre qual perspectiva interdisciplinar embasa o modelo em que a LIMF foi construída, três, dentre os sete docentes, citaram a autora Ivani Fazenda como referência em suas leituras sobre interdisciplinaridade.

A perspectiva de Ivani Fazenda é a mais difundida no Brasil, como afirma Lenoir (2005), ao tratar sobre a lógica brasileira da interdisciplinaridade. Segundo o autor, a lógica em questão caminha “em direção do terceiro elemento construtivo do sistema pedagógico-didático, o docente em sua pessoa e em seu agir” (Lenoir, 2005, p. 15) e, sem dúvida, encontra nos estudos da autora sua maior representação. A visão difundida por Fazenda perpassa a análise introspectiva que o professor faz de suas práticas, e enxerga a intencionalidade interdisciplinar no fazer docente como a chave para o sucesso de uma proposta interdisciplinar. Entretanto, é preciso destacar que os relatos dos entrevistados indicam que o curso não obteve sucesso em desenvolver a proposta na qual foi idealizado:

A LIMF não é integrada. A integração não aconteceu. Ficou só o nome, não houve empenho do corpo docente, há exceções, mas não houve empenho por parte dos docentes de fazer uma integrada de fato e havia problemas enquanto os conteúdos que cada parte, matemática e física, considerava necessários para o ensino médio [...] Teve disciplinas da matemática que não abordaram a parte da física, teve disciplinas da matemática que foram preparatórias para a compreensão da parte física, mas de forma tradicional. E teve disciplinas da física que utilizaram a matemática para explicar os fenômenos físicos. Inclusive foram juntadas disciplinas da matemática e física tipo cálculo com física I, para tentar fazer uma integração, mas, mesmo assim não ficou integrado. (docente 04).

O que foi o curso de LIMF? Não conseguiu nem integrar e muito menos fazer-se interdisciplinar. Foi um curso tradicional com pretensões integradores ou interdisciplinares, mas não passaram de pretensões. (docente 06).

Muitos fatores podem estar relacionados ao insucesso da proposta. A partir das entrevistas, foi possível mapear alguns pontos principais, dentre eles: a falta de engajamento dos docentes para o desenvolvimento de um curso verdadeiramente interdisciplinar; a formação tradicional

dos docentes e a falta de identificação com a proposta interdisciplinar; a existência de relações interpessoais conflituosas no ambiente do curso; a percepção de que o modelo foi imposto, para atender às diretrizes do REUNI, e não desenvolvido em diálogo com o corpo docente.

Para nossos entrevistados, em que pese a tentativa de se criar um curso integrado/interdisciplinar, a LIMF não alcançou o seu objetivo, recaindo em um modelo de licenciatura tradicional, mas que oferece aos alunos uma formação em duas áreas de conhecimento. As diferentes visões que emergiram entre os docentes entrevistados denotam dissonâncias sobre o tema e sobre como o curso é concebido por eles, elucidando que, há, no ambiente da LIMF, uma carência de discussões para uma melhor compreensão do que seria uma licenciatura integrada ou interdisciplinar, apesar de notória aproximação, principalmente, com as teorizações propostas por Fazenda (2000, 2005, 2011) no campo da interdisciplinaridade.

Considerações finais

A investigação aqui descrita evidencia as visões sobre interdisciplinaridade dos docentes que já fizeram ou fazem parte do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Licenciatura Integrada em Matemática e Física (LIMF) da Universidade Federal do Oeste do Pará. Utilizando-nos de entrevistas semi-estruturadas como ferramenta de coleta e do método de Análise de Conteúdo para análise dos dados obtidos, buscamos compreender em que medida as visões sustentadas por eles são coerentes com conhecimentos produzidos na literatura sobre o tema. Em diálogo com as teorizações de Pombo (2005, 2008), Fazenda (2000, 2005, 2001) e Santomé (1998) construímos três diferentes categorias que abrangem o conceito de interdisciplinaridade e de integração: Interdisciplinaridade como Conhecimento (IC), Interdisciplinaridade como Subjetividade (IS) e Interdisciplinaridade como Método (IM). A cada uma dessas categorias de Interdisciplinaridade está vinculada uma diferente ideia de Integração, que também se relaciona com as teorias dos respectivos autores mencionados.

Observamos diferentes percepções entre os nossos entrevistados, tanto no que tange à suas compreensões sobre interdisciplinaridade,

como também no que diz respeito ao que pensam sobre a identidade do curso. Alguns alegaram compreendê-lo como idealizado para ser uma Licenciatura Integrada, em consonância com as teorizações de Fazenda (2005), demonstrando um conhecimento de interdisciplinaridade com sentido Subjetivo (IS), outros como uma Licenciatura Interdisciplinar, expressando compreender a interdisciplinaridade voltada para o Conhecimento (IC), ao encontro do que afirma Pombo (2008) e ainda houve um docente que expressou uma percepção voltada para o sentido de Método (IM), se aproximando das teorizações propostas por Santomé (1998).

Por fim, observamos entre quase todos a percepção de que, na prática, o curso não conseguiu materializar a proposta integrada/interdisciplinar na qual foi idealizado. Isso pode estar relacionado a diferentes fatores que necessitam ser investigados com mais profundidade, como a falta de um esforço coletivo para o desenvolvimento de um modelo interdisciplinar; a formação tradicional dos professores atuantes; conflitos nas relações que ocorrem no ambiente do curso; pouca identificação com a proposta por parte dos docentes e a percepção de que o modelo não foi desenvolvido em diálogo com os professores e sim de forma impositiva para atender às diretrizes do Programa REUNI, através do qual a UFOPA foi implementada. As narrativas colhidas indicam que o curso, apesar de identificado como interdisciplinar/integrado, se trata de uma licenciatura tradicional disciplinar que oferece aos alunos uma formação dupla em matemática e em física.

Referências

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, 1991.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 2011.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 12 ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.

LENOIR, Yves. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez/jul. 2005.

POMBO, Olga Maria. Epistemologia da interdisciplinaridade. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 9-40, set., 2008.

POMBO, Olga Maria. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc. em Revista**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 3 -15, mar. 2005.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

UFOPA. **PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional da UFOPA 2019-2023**. 2019. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proplan/documentos/2020/766ea1d5a36f6bde3acdc4b46199218e.pdf> Acesso em: 03 fev. 2025.

UFOPA. **Projeto político pedagógico do curso de licenciatura integrada em matemática e física**. 2015. Santarém-PA. Disponível em: [matematica-fisica-li-ppc\(ufopa.edu.br\)](http://matematica-fisica-li-ppc(ufopa.edu.br)). Acesso em: 03 fev. 2025.

Capítulo 4

PUBLICAR OU ADIAR? PRODUTIVISMO, PRECARIZAÇÃO E A PROCRASTINAÇÃO DAS ATIVIDADES NO COTIDIANO DOS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS

*¿PUBLICAR O POSPONER? PRODUCTIVISMO,
PRECARIZACIÓN Y LA PROCRASTINACIÓN DE LAS
ACTIVIDADES EN LA VIDA COTIDIANA DE LOS DOCENTES
UNIVERSITARIOS*

GIOVANNA BARROCA DE MOURA¹

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7970-4323>

E-mail: giovannabarroca@gmail.com

MARIA DAS GRAÇAS DE ALMEIDA BAPTISTA²

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1084-4269>

E-mail: mgabaptista2@yahoo.com.br

-
- 1 Doctoranda en Educación por la Universidad Federal da Paraíba (UFPB). Máster en Cooperación al Desarrollo por la Universidad de Valencia (España), con homologación en Ciencias Sociales por la Universidad Federal de Rio Grande do Norte (UFRN). Especialización en Salud Mental por la Facultad Integrada de Patos, Especialización en Educación Infantil por la UFPB y Especialización en Educación y Tecnologías: Docencia en la Educación a Distancia por la Universidad Federal de São Carlos (UFSCar). Grado en Pedagogía y Psicología por la Universidad Federal da Paraíba. Desde 2023 forma parte de la Red de Estudiantes y Egresados de Posgrado en Educación en Latinoamérica (REDEPEL).
 - 2 Possui Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB) e Psicóloga e Licenciada em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFPB) na Linha de Pesquisa Processos de Ensino-Aprendizagem e do Departamento de Fundamentação da Educação do Centro de Educação (UFPB) na área de Psicologia da Educação. Orientadora de Projetos PIBIC e PROLICEN acerca do tema a relação teoria e prática. Desenvolve pesquisas sobre Formação de professores; Teorias da Educação; Práxis pedagógica; Fundamentos da Psicologia Histórico-cultural; Didática na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia e Psicologia da Educação - ÁGORA.

RESUMO: A universidade pública brasileira enfrenta um cenário de intensificação do produtivismo acadêmico, impulsionado pela mercantilização da produção do conhecimento e pela adoção de modelos neoliberais. A pressão por desempenho quantitativo tem levado os professores a priorizarem publicações científicas em detrimento de outras atividades acadêmicas. Nesse contexto, este estudo investiga a relação entre produtivismo e procrastinação nas atividades pedagógicas de docentes dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A pesquisa, de abordagem qualitativa, baseia-se em entrevistas com duas professoras do Centro de Educação. Os dados obtidos revelaram que a exigência de produtividade acadêmica intensifica a sobrecarga docente, levando ao adiamento de tarefas pedagógicas. A necessidade de atender a critérios avaliativos rigorosos e a polivalência comum aos professores resultou em dificuldades na gestão do tempo e no cumprimento das atividades pedagógicas. Assim, o estudo evidencia como a pressão produtivista impacta a organização do trabalho docente, contribuindo para o adiamento de tarefas essenciais ao ensino. Compreender essa dinâmica é essencial para formular políticas institucionais que promovam um ambiente acadêmico mais equilibrado, garantindo o bem-estar dos professores e a sustentabilidade da educação superior.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho Docente; Produtivismo acadêmico; Precarização; Procrastinação no trabalho; Capitalismo.

RESUMEN: La universidad pública brasileña enfrenta un escenario de intensificación del productivismo académico, impulsado por la mercantilización de la producción del conocimiento y la adopción de modelos neoliberales. La presión por el desempeño cuantitativo ha llevado a los profesores a priorizar las publicaciones científicas en detrimento de otras actividades académicas. En este contexto, este estudio investiga la relación entre el productivismo y la postergación de las tareas pedagógicas de los docentes de los cursos de Licenciatura de la Universidad Federal de Paraíba (UFPB). La investigación, de enfoque cualitativo, se basa en entrevistas semiestructuradas con dos profesoras del Centro de Educación. Los datos recopilados revelan que la exigencia de productividad académica intensifica la sobrecarga docente, lo que lleva al aplazamiento de tareas pedagógicas. La necesidad de cumplir con rigurosos criterios de evaluación y la polivalencia exigida a los docentes resultan en dificultades en la gestión del tiempo y en la

realización de actividades pedagógicas. Así, el estudio evidencia cómo la presión productivista impacta la organización del trabajo docente, contribuyendo al aplazamiento de tareas esenciales para la enseñanza. Comprender esta dinámica es esencial para formular políticas institucionales que promuevan un entorno académico más equilibrado, garantizando el bienestar de los profesores y la sostenibilidad de la educación superior.

PALABRAS CLAVE: Trabajo docente; Productivismo académico; Precarización; Procrastinación en el trabajo; Capitalismo.

Introdução

O produtivismo convida a uma reflexão sobre a dinâmica na universidade. No contexto de um mundo globalizado e marcado pela lógica capitalista da produtividade, surgem novos cenários no âmbito laboral, caracterizados pela promoção dos processos produtivos, flexibilização do trabalho, polivalência dos trabalhadores, tecnologias inovadoras e precarização das condições laborais. Essas transformações repercutem diretamente na reestruturação e reforma dos sistemas educacionais, impactando as condições de trabalho docente, suas práticas profissionais e as dinâmicas de interação social e institucional (Meis; Velloso; Lannes; Carmo; Meis, 2003; Alvarez, 2004; Luiz, 2006; Mancebo, 2007a).

No contexto brasileiro, o uso das publicações científicas como indicadores de produtividade e mecanismos de diferenciação no campo acadêmico emergem a partir da formulação de políticas que incorporam a racionalidade das informações quantitativas. Essas políticas foram inicialmente direcionadas ao estabelecimento de critérios para a mensuração da ciência e para o financiamento de Ciência e Tecnologia (C&T) e, posteriormente, passaram a influenciar os processos de contratação e promoção de pesquisadores (Velho, 2001).

No ambiente universitário, observa-se uma implementação de estratégias que remete ao que pode ser descrito como o princípio da acumulação primitiva: um crescimento acelerado do produtivismo acadêmico, acompanhado por um aumento significativo da competitividade (Guimarães, 2008). Assim, as instituições de ensino superior são obrigadas a adaptar suas práticas laborais às novas critérios

do mercado, alinhando seus produtos às demandas do capital. Nesse contexto, a eficiência e a produtividade docente são traduzidas em indicadores e índices de desempenho, reforçando a integração entre educação e trabalho. Sob a justificativa de qualificar a força de trabalho, o docente passa a ser compreendido como um produtor de “força de trabalho competente” e de “tecnologia e conhecimento científico” (Mancebo, 2007a; Mancebo, 2007b).

A concepção de que o professor universitário deve ser cada vez mais “produtivo” não se restringe apenas à quantidade de sua produção acadêmica que inclui aulas, orientações, publicações, projetos e patentes, mas também reflete uma lógica em que a ênfase na produtividade frequentemente se sobrepõe à qualidade do trabalho desenvolvido. Além disso, essa exigência impacta a própria natureza das pesquisas financiadas, orientando-as para a maximização da reprodução do capital (Bosi, 2007).

Embora, em termos aparentes, o professor possa se orgulhar de seu alto desempenho, na realidade, ele muitas vezes não percebe que a natureza e o ritmo de seu trabalho são definidos e impostos pelas demandas do mercado. Esse cenário fomenta um ambiente de competitividade constante na academia, reforçando uma racionalidade individualista que, frequentemente, impacta negativamente a saúde física e mental dos docentes (Mello, Alves, 2017). Consequentemente, esse modelo contribui para a precarização do trabalho acadêmico, caracterizada pelo aumento da sobrecarga, pela intensificação das exigências produtivistas e pela fragilidade das condições laborais na docência.

No que diz respeito a pesquisa, a pressão pela produtividade acadêmica tem sido amplamente debatida na literatura nacional e internacional, com estudos quantitativos e qualitativos demonstrando sua relação direta com a sobrecarga de trabalho, precarização e o adoecimento docente (Borsoi; Pereira, 2013), além de impactos significativos na saúde física e mental dos profissionais (Cassandre, 2011). Nesse sentido, pesquisas destacam o aumento das manifestações de problemas de saúde mental entre docentes do ensino superior, incluindo estresse ocupacional, burnout, sofrimento psíquico e transtornos psíquicos menores. Além disso, são frequentemente relatados sintomas de mal-estar, como cansaço mental, ansiedade, esquecimento, frustração, nervosismo, angústia, insônia e depressão,

bem como problemas psicoemocionais e psicossomáticos (Gasparini; Barreto; Assunção, 2005; Luz, 2005; Lima; Lima-Filho, 2009; Borsoi, 2012; Lemos; Passos 2012; Leite, 2017).

No entanto, apesar do número crescente de investigações sobre os efeitos do produtivismo acadêmico, ainda não foram identificadas publicações que abordem especificamente a relação entre o produtivismo acadêmico, precarização e a procrastinação das atividades acadêmicas.

Nesse sentido, o ato de procrastinar suas atividades é apenas um dos diversos transtornos mentais relacionados ao trabalho (Steinert; Heim; Leichsenring, 2021), caracterizando-se pelo adiamento ou atraso de atividades até o último minuto ou após o prazo estipulado. Esse comportamento está associado à aversão a tarefas e responsabilidades, especialmente aquelas consideradas menos agradáveis (Blunt; Pychyl, 2000).

A procrastinação de forma geral possui uma prevalência mundial de aproximadamente 20% entre universitários (Ferrari; O'Callaghan; Newbegin, 2005), com tendência a aumentar (Steel, 2007). Além do desempenho acadêmico comprometido, (Kim; Seo, 2015; Steel, 2007), a procrastinação está relacionada a níveis mais elevados de estresse, depressão e ansiedade (Beutel *et. al.*, 2016). No entanto, não há estudos que abordem a relação entre produtivismo acadêmico, precarização e a procrastinação.

Existem pesquisas que sinalizam que alguns professores estão sujeitos à procrastinação em sua profissão (Laybourn; Frenzel; Fenzl, 2019; Hen, 2018; Verešová, 2013; Van Wyk, 2006). No entanto, esses resultados revelam pouco sobre as causas específicas que podem estar desencadeando esse comportamento entre os docentes, bem como os efeitos que pode ter sobre eles. O presente estudo visa dar o primeiro passo para preencher essa lacuna de conhecimento.

Dessa forma, o objetivo geral da presente pesquisa é compreender a relação entre produtividade acadêmica e procrastinação nas atividades pedagógicas de professores de cursos de Licenciatura na Universidade Federal da Paraíba.

O estudo sobre a procrastinação na prática social docente, na perspectiva do trabalho, orienta a presente pesquisa na perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico. Para Frigotto (2010)

no materialismo histórico, o conhecimento se dá na e pela práxis, e a reflexão teórica tem função da ação para transformar.

A abordagem materialista, fundamentada na dialética da realidade, revela uma realidade que traz consigo todas suas contradições, conflitos e transformações. Essa perspectiva evidencia que as ideias são, de fato, reflexos do mundo exterior e vivenciado pelos sujeitos e que, por isso, são representações do real.

Com isso, a pesquisa orientada por esse método deve abarcar o momento histórico da realidade concreta do fenômeno a ser estudado, bem como os determinantes políticos, econômicos e sociais. O fenômeno investigado é algo socialmente construído e necessita ser compreendido na dimensão da totalidade. Portanto, o materialismo histórico-dialético não é um método de redução da realidade, mas sim de reprodução da realidade no plano teórico, por meio de diferentes mediações realizadas pela atividade humana, com auxílio de categorias de análises, que emergem da dinâmica do mundo real. Esse método permite compreender as manifestações sociais (políticas, econômicas, educacionais etc.) como atividade prática e objetiva dos homens e mulheres reais organizados em um tempo histórico e em uma sociedade (Kosik, 1976).

A presente pesquisa versa, portanto, em uma abordagem qualitativa. Foi Realizado uma entrevista semiestruturada que, segundo Triviños (2019, p. 146), possibilita partir de certos questionamentos, apoiados em teorias, “compreender o campo das interrogativas que vão surgindo à medida que recebemos as respostas dos informantes.” As informações obtidas na entrevista e na observação serão analisadas com base no método da hermenêutica dialética, cujo processo de análise busca a compreensão e a interpretação dos textos, das falas e dos depoimentos “como resultado de um processo social (trabalho e dominação) e um processo de conhecimento (expresso em linguagem) ambos os frutos de múltiplas determinações, mas com significado específico” (Minayo, 1996, p. 227).

Esta pesquisa foi realizada com duas docentes ativas no Centro de Educação. A primeira participante, a Professora A, é do sexo feminino e, atualmente, ela ensina três disciplinas na graduação e uma na pós-graduação. A segunda participante, a Professora B, também do sexo

feminino, está dedicada exclusivamente ao curso de Pedagogia, onde leciona três disciplinas.

As professoras foram convidadas a participar da pesquisa e, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme o Código de Ética (Resolução 466/12), foram entrevistadas com a devida autorização. É importante salientar que este estudo obteve parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa.

Entre a quantidade e a qualidade: o significado do produtivismo acadêmico

A produção científica é uma atividade intrínseca à vida acadêmica, desempenhando um papel fundamental na socialização do conhecimento gerado por meio da pesquisa. Entendida como o resultado materializado do conhecimento científico produzido e disseminado por meio das publicações, a produção científica subsidia a construção de novos saberes, em um processo contínuo e cumulativo (Guimarães, 2008).

Embora a produtividade científica seja um indicativo relevante da contribuição de um pesquisador para a construção e a disseminação do conhecimento, ela também pode estar sujeita as contradições. Um exemplo disso é o chamado “produtivismo acadêmico”, que se define como uma busca por publicações que privilegia, predominantemente, a quantidade em detrimento da qualidade, muitas vezes impulsionada pelas pressões decorrentes do fenômeno da pressão por publicação (PoP) (Guimarães, Hilário, Grácio, 2024).

Nesse contexto, a produtividade científica, derivada da quantidade e regularidade das publicações, configura-se como um desdobramento natural da atividade acadêmica, visto que os pesquisadores buscam divulgar os resultados de suas investigações. Assim, considerando a trajetória de um pesquisador, a produtividade pode ser analisada sob duas perspectivas: quantitativa, referente ao volume de publicações em determinado período, sendo exemplificada como uma esteira de pesquisa e qualitativa, abrangendo aspectos como regularidade, coerência temática e diversidade dos meios de divulgação (Guimarães, Hilário, Grácio, 2024).

No entanto, esse crescimento vertiginoso na quantidade de publicações não reflete necessariamente um avanço proporcional na qualidade e no impacto social das pesquisas. O produtivismo acadêmico, muitas vezes, leva os pesquisadores a priorizarem a publicação em detrimento do ineditismo, qualidade, ética e da relevância de seus estudos. Muitas pesquisas acabam sendo fragmentadas em vários artigos, conhecido como “ciência salame”, que consiste no fatiamento de uma pesquisa, com a apresentação dos resultados em vários artigos separadamente, aumentando as métricas individuais. Dessa forma, a corrida pelo número de publicações pode resultar em um cenário no qual a quantidade se sobrepõe à qualidade, comprometendo o real avanço do conhecimento científico.

Esse modelo produtivista pode comprometer a formação de novos pesquisadores, que podem internalizar a ideia de que uma quantidade de publicações deve ser priorizada, muitas vezes em detrimento da efetiva contribuição de suas pesquisas para o avanço da área do conhecimento na qual estão inseridos (Trein; Rodrigues, 2011).

Nesse contexto, o produtivismo acadêmico parte-se do pressuposto de que diversos fatores motivaram os pesquisadores a publicar seus trabalhos na forma de artigos científicos. De acordo com Mabe (2012), essas motivações podem ser sintetizadas em seis razões principais: (a) garantir visibilidade ao divulgar uma ideia de maneira pioneira; (b) garantir a segurança na comunicação dessa ideia; (c) persuadir os leitores sobre a validade e a generalização dos resultados obtidos a partir de um método científico; (d) obter a facilidade de seus pares acadêmicos; (e) receber reconhecimento por suas contribuições; e (f) registrador público e de forma permanente de seu trabalho.

Como consequência, os professores pesquisadores estão intensificando, flexibilizando, precarizando, individualizando e competindo entre si pelo desempenho da produção acadêmica, levando-os a acelerar suas atividades e prolongar o tempo no trabalho. Moosa (2024) destaca que as principais vítimas do produtivismo acadêmico são aquelas cuja experiência na academia é marcada por consequências adversas que superam os benefícios percebidos.

Alguns estudos têm avaliado os efeitos da produtividade acadêmica por meio de entrevistas e análises qualitativas, apontando a pressão por publicação como fator de sobrecarga (Lemos; Passos, 2009)

e geradora de sofrimento e adoecimento (Borsoi; Pereira, 2013) estando intrinsecamente relacionada à saúde física e mental dos profissionais (Cassandre, 2011). Portanto, trata-se de um dos aspectos psicossociais geradores de estresse ocupacional (Kinman, 2001).

Diante desse cenário, na próxima seção, realizaremos uma entrevista com duas professoras a fim de compreender de maneira mais detalhada os efeitos do produtivismo acadêmico em suas trajetórias profissionais.

Explorando o campo de pesquisa e o trabalho docente na universidade

Baseando-se nas reflexões anteriores e a falta de estudos sobre essas questões entre produtivismo acadêmico e procrastinação professores universitários, foi conduzida uma pesquisa em uma universidade pública situada na cidade de João pessoa. Essa investigação contou com a participação de dois professores do centro de educação. Para entender os fatores que influenciam o produtivismo acadêmico e a procrastinação nas atividades acadêmicas, os participantes foram convidados a responder um questionário. O questionário incluiu perguntas destinadas a delinear seu perfil social e profissional, seguido por questões mais específicas relacionadas às suas atividades acadêmicas.

A professora “a” é do sexo feminino e possui formação em pedagogia, com mestrado e doutorado em educação. Atualmente, ministra três disciplinas na graduação em pedagogia: metodologia do trabalho científico e planejamento educacional. A professora “b”, também do sexo feminino, é formada em psicologia, com mestrado e doutorado em psicologia social. Leciona três disciplinas no curso de pedagogia, além de atuar como orientadora na pós-graduação em psicologia social.

Para a análise dos dados obtidos, utilizamos as categorias analíticas de contradição e totalidade, que são essenciais para pesquisas fundamentadas no materialismo histórico-dialético.

A primeira pergunta aborda as atividades realizadas pelos docentes dentro da universidade. Em resposta, a professora “a” destacou as seguintes atividades:

atualmente estou envolvida em projetos de extensão, ensino e pesquisa, atuando nos dois últimos como coordenadora. na extensão, sou professora formadora de um projeto de extensão que resultou na parceria entre UFPB e PMJP até 2025, e está voltado à formação de professoras que atuam na educação infantil (berçário e maternal I e II) da rede municipal de ensino de João Pessoa. na dimensão do ensino, além das aulas na graduação, coordeno projeto de monitoria. na pesquisa, coordeno e supervisiono as atividades desenvolvidas por 2 estudantes (1 bolsista e 1 voluntária) - PIBIC cujo objetivo de investigação está voltado à compreensão das estratégias que as professoras da pré-escola, da rede municipal de ensino de João Pessoa, desenvolvem, quando utilizam imagens em sua prática docente.

A professora B relatou que suas atividades incluem:

meu cotidiano na universidade inclui ministrar aulas semanais, orientar alunos de graduação e pós-graduação, coordeno projetos de pesquisa, participo de reuniões departamentais, parecer de resumos e artigos, escrevo artigos, estudo temáticas de interesse, participo de bancas de defesas, e outras.

Quando analisadas sob a perspectiva das categorias de contradição e totalidade, as atividades acadêmicas revelam a complexa interação entre as múltiplas dimensões do trabalho docente e seu contexto social mais amplo. As contradições nas exigências e responsabilidades dos docentes, bem como as oportunidades para superar essas condições, são evidenciadas nas narrativas das professoras.

Assim, a atuação de um professor universitário brasileiro é ampla e diversificada, variando conforme a área de especialização e o nível de inserção institucional. As atividades incluem o ensino em graduação e pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*), a realização de pesquisas (local e nacional, com ou sem financiamento), a gestão acadêmica e a extensão universitária.

As atividades acadêmicas desempenhadas pelas professoras “A” e “B” demonstram a complexidade e a multiplicidade das responsabilidades que recaem sobre os docentes. Esse aumento das atribuições é interpretado como uma estratégia de gestão que começou a se consolidar durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (Farias, 2010), resultando no acúmulo de tarefas, pressão e na sobrecarga de trabalho dos professores.

De acordo com Mancebo (2009), muitas das atividades desempenhadas pelos docentes frequentemente não são contabilizadas nos registros oficiais. Essas tarefas adicionais incluem a participação em órgãos colegiados, a busca de recursos para projetos, o atendimento a demandas de órgãos reguladores e avaliadores e a elaboração de pareceres. Para cumprir essas exigências, os professores ampliam sua jornada de trabalho, e, com o auxílio da internet, acabam transformando seu tempo pessoal em tempo de trabalho. Dessa maneira, o aumento das responsabilidades atribuídas aos professores resulta na intensificação do trabalho acadêmico (Mancebo, 2009).

Além disso, diversas funções que antes eram de responsabilidade dos técnicos-administrativos foram transferidas para os professores, particularmente para aqueles envolvidos em pesquisa. Três exemplos ilustram essa tendência: (1) a emissão de pareceres, que agora é realizada eletronicamente tanto para agências de fomento quanto para revistas científicas; (2) o preenchimento de planilhas de notas de alunos online; e (3) a apresentação dos programas das disciplinas por meio de formulários digitais, que demandam a elaboração detalhada dos objetivos e estratégias dos cursos oferecidos (Sguissardi; Silva, 2009).

Nesse sentido, o professor deve reconhecer sua posição dentro do sistema capitalista sem aceitar a perspectiva distorcida que o capital promove. Apesar de sua inserção no mercado de trabalho capitalista, o professor possui a capacidade intrínseca de desafiar e transformar a estrutura social. Ao negar sua identidade de trabalhador, ele abdica de seu potencial de resistência e contestação, limitando-se a um mero replicador da ideologia dominante e alienando tanto a si mesmo quanto seus alunos (Borges, 2020).

No cenário atual, o professor universitário enfrenta um processo crescente de intensificação e precarização de suas atividades. Ferenc, Brandão e Baraúna (2015) destacam que a precarização permeia todas as dimensões do trabalho acadêmico, afetando a saúde e o bem-estar dos docentes nas instituições de ensino superior. Esse fenômeno contribui significativamente para o aumento das condições adversas de trabalho, refletindo um ambiente acadêmico cada vez mais desgastante.

Quando indagadas sobre as repercussões da intensificação do trabalho, a professora “A” descreveu que o ambiente produtivista resulta em “tensão e ansiedade”. Similarmente, a professora “B” relatou que a

intensificação de suas atividades leva ao estresse e à ansiedade. Ambas destacaram que essas pressões não apenas prejudicam suas atividades acadêmicas, mas também exacerbam a procrastinação, perpetuando um ciclo de sobrecarga e desgaste profissional.

É crucial analisar as doenças entre professores universitários não como fenômenos isolados, que se originam apenas de aspectos biopatológicos individuais, mas como construções enraizadas nas dinâmicas amplas do capitalismo e suas relações de trabalho. Para entender adequadamente o adoecimento dos docentes, é necessário considerar tanto os fatores intrínsecos ao trabalho acadêmico quanto as influências externas relacionadas ao sistema capitalista.

Segundo Borges (2020), o adoecimento no trabalho docente é amplamente moldado por fatores estruturais, como a precarização e a intensificação das condições de trabalho. Esses fatores contribuem para um processo de alienação que se manifesta por meio de ideologias que moldam a percepção da atividade docente. Modelos meritocráticos, focados em competências e profissionalismo, exacerbam essa alienação ao promover uma visão distorcida do trabalho acadêmico, alinhada às exigências do mercado e às lógicas capitalistas.

Em uma análise conduzida por Rebolo e Urt (2022) sobre o adoecimento de professores universitários, foram examinados 19 trabalhos acadêmicos, incluindo dissertações e teses, que revelam um crescimento significativo nas investigações sobre o tema. Desde o primeiro estudo, realizado em 2000, até 2012, foram identificadas apenas 6 pesquisas, enquanto entre 2014 e 2018, o número de estudos sobre o assunto aumentou para 13. A análise também mostrou uma quase equivalência entre dissertações (10) e teses (9), indicando uma distribuição equilibrada de pesquisas entre diferentes níveis acadêmicos.

As autoras sugerem que o adoecimento docente está frequentemente ligado a condições de trabalho adversas, como a intensificação e sobrecarga de atividades, precarização das condições laborais, novas exigências e a mercantilização das universidades, além de fatores como o clima organizacional e as relações interpessoais.

Ao ser questionada sobre a carga de trabalho, a professora “A” afirmou:

Estou há 8 anos como docente efetiva da UFPB. Nos primeiros 5 anos, mantive um ritmo acelerado e, por vezes, sem um olhar

atento às minhas condições físicas e psicológicas para desenvolver um trabalho de qualidade. Porém, nos últimos 3 três anos, tenho reconsiderado minha atuação e, apesar de desenvolver muitas atividades acadêmicas, considero-me sensível a “ouvir” o meu corpo, o que é possível ou não de realizar etc. Em geral, é preciso aprender a dizer “não” para alguns trabalhos pelos quais não somos pagos por ele. Reconhecer que trabalhar mais de 40 horas semanais em atividades infundáveis que percorrem os finais de semana, desqualificando a si mesmo como pessoa humana que também necessita de lazer, descanso e fortalecimento de vínculos com outras pessoas (familiares e amigos), é uma atitude de desafeto que produzirá consequências psicológicas sérias no futuro. Na minha opinião, é importante entregar um trabalho de qualidade à sociedade, cumprindo com nossas obrigações de servidora pública, mas respeitando nossas limitações (físicas, psicológicas, materiais etc.).

Em contraste, a professora “B” expressou:

Atualmente, acho justa a quantidade de disciplinas recebidas em meu departamento. No entanto, acho que a demanda por publicação para pesquisa alta, exigindo uma dedicação muito além do docente. Considero que a inserção na pós-graduação demanda bastante, e também no que tange a orientação de aluno. Há uma demanda alta por reuniões departamentos e envolvimento em comissões.

Para a professora “A”, o tempo emergiu como um fator crucial na execução de suas atividades acadêmicas e científicas. É importante destacar que o tempo adicional dedicado não resulta em aumento de remuneração; ou seja, o tempo “extra” investido pela professora não se traduz em benefícios financeiros ou salariais. Além disso, essas horas adicionais raramente são consideradas nos processos avaliativos aos quais os pesquisadores são submetidos.

Conforme observa Bosi (2007, p. 1514), essa “[...] dinâmica tem representado, na rotina do trabalho docente, não apenas uma assimilação desse padrão de produção (que em realidade é de produtividade), mas uma *necessidade* de criar as condições para a realização dessa produção.” A conformidade com normas e exigências produtivas leva o pesquisador a estabelecer condições que garantam, e até ampliem, sua produtividade acadêmica, o que frequentemente demanda um aumento no tempo dedicado ao trabalho.

Outro ponto relevante nas declarações das professoras é a quantidade de atividades que desempenham, apesar de considerarem que a expansão dessas responsabilidades é adequada ao seu papel profissional. Essa situação pode ser analisada através do conceito de contradição de Cury (1986). Segundo o autor, a contradição é o motor do desenvolvimento, pois “cada coisa exige a existência do seu contrário” (Cury, 1986, p. 30), em um processo contínuo de superação do estágio anterior e construção de um novo.

A negação, profundamente conectada à contradição, é vista como um elemento essencial nas transformações dos objetos de estudo. De acordo com Cheptulin (2004, p. 128), “o sujeito descobre que a passagem do objeto de um estado qualitativo a outro ocorre por meio da negação dialética.” Esse processo não se limita a destruir o objeto por suas contradições, mas também a criar um novo estado, resultante da negação e incorporação do estado anterior.

Antunes (2020, p. 26) reforça essa visão ao afirmar que, embora o trabalho seja necessário, “[...] devemos recusar o trabalho que explora, aliena e infelicita o ser social, tal como o conhecemos sob a vigência e o comando do trabalho abstrato.” Ele acrescenta que “o trabalho que estrutura o capital é destruturante para a humanidade” (Antunes, 2020, p. 26), evidenciando uma contradição inerente à forma como o trabalho é organizado sob o sistema capitalista.

Assim, a intensificação das atividades pode ser compreendida como um fator que, ao ser enfrentado pelas professoras, engendra uma contradição fundamental na dinâmica do trabalho docente. Essa contradição tem o potencial de gerar um novo estado de adequação e reconfiguração das tarefas acadêmicas, refletindo um processo contínuo de adaptação e reavaliação.

Quando indagada sobre quais atividades acadêmicas são mais frequentemente adiadas e os motivos para tal adiamento, a professora “A” respondeu:

Percebo que a produção da escrita científica (artigos) é o que me faz postergar na maioria das vezes. Penso que a postergação desses artigos é resultante de alguns entraves que encontro na análise de dados da pesquisa ou mesmo a dificuldade em finalizar o texto por imaginar que ele está, de fato, pronto para ser submetido a um periódico ou evento científico. Na minha opinião, a sensação

de inacabamento de tarefas está muito presente na vida de vários professores e/ou pesquisadores.

A professora “b” relatou que as atividades mais frequentemente adiadas incluem: “dar pareceres sobre pesquisas, processos e avaliar artigos em periódicos, devido à alta carga de trabalho acadêmico e às demandas pessoais, como filhos e afazeres domésticos.”

A postergação de tarefas, impulsionada pelas exigências do produtivismo acadêmico, configura nosso terceiro e último indicador. Segundo as professoras, essa prática fomenta uma cultura de avaliação quantitativa no ambiente acadêmico. Esse modelo de avaliação, que emergiu como uma diretriz governamental nos anos 1990, continua a moldar o cenário atual. Como discutido anteriormente, os ajustes políticos nessa área continuam a evoluir, indicando que a agenda política ainda está em transformação e sujeita a novas reconfigurações.

A professora “A” adia a escrita de seus artigos por considerar que eles ainda não alcançaram o nível de qualidade desejado. A avaliação e classificação de um trabalho acadêmico são frequentemente determinadas pelo periódico em que é publicado, bem como pelo evento em que é apresentado. Mancebo (2009, p. 120), ressalta que “a produção docente é mensurada, tipificada e classificada por critérios quantitativos, cada vez mais refinados, abrangentes e exigentes.”

O produtivismo acadêmico, enraizado nas instituições de ensino superior públicas, é um reflexo das políticas mercantilistas que transformam a educação em uma mercadoria, em vez de um direito social. Essas políticas são reforçadas pelas legislações educacionais, especialmente aquelas que regem os processos avaliativos.

Essas legislações determinam que a “produção” seja um critério central nos instrumentos avaliativos, exigindo dos docentes a conformidade com normas que priorizam a quantidade sobre a qualidade. Segundo Dias Sobrinho (1998), essa abordagem valoriza o produto final em vez do processo, promovendo um paradigma de avaliação fabril, onde a busca incessante por resultados quantitativos se sobrepõe à qualidade do trabalho realizado.

4 Considerações finais

A presente pesquisa buscou compreender a relação entre o produtivismo acadêmico, a precarização do trabalho docente e a procrastinação das atividades pedagógicas, com base em entrevistas realizadas com professoras do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. O estudo evidenciou como a crescente pressão por produtividade impacta a organização do trabalho docente, intensificando a sobrecarga e dificultando a gestão do tempo.

O produtivismo acadêmico, impulsionado pela mercantilização do conhecimento e pelas políticas neoliberais, tem levado os docentes a priorizarem publicações em detrimento de outras atividades essenciais, como a preparação de aulas e o acompanhamento dos estudantes. A necessidade de atender a critérios quantitativos rigorosos não apenas compromete a qualidade do ensino e da pesquisa, mas também contribui para a precarização das condições de trabalho, caracterizada pelo acúmulo de funções, aumento da carga horária e falta de apoio institucional adequado.

Nesse cenário, a procrastinação emerge como um sintoma dessa dinâmica, refletindo o esgotamento dos docentes frente às demandas excessivas. As professoras entrevistadas relataram dificuldades em equilibrar as exigências do produtivismo acadêmico com as atividades pedagógicas cotidianas, frequentemente adiando tarefas consideradas menos prioritárias dentro do modelo de avaliação vigente.

Os resultados obtidos ressaltam a necessidade de um debate mais amplo sobre as condições de trabalho docente e a estrutura de avaliação da produtividade nas universidades. Políticas institucionais que promovam um ambiente acadêmico mais equilibrado, com critérios de avaliação que considerem a complexidade do trabalho docente e não apenas sua produção quantitativa, são essenciais para garantir o bem-estar dos professores e a sustentabilidade da educação superior.

Portanto, compreender a intersecção entre produtivismo, precarização e procrastinação é fundamental para repensar as práticas acadêmicas atuais e fomentar mudanças que priorizem não apenas a eficiência, mas também a qualidade e a humanização do trabalho docente.

Referências

ALVAREZ, D. **Cimento não é concreto, tamborim não é pandeiro, pensamento não é dinheiro! Para onde vai a produção acadêmica?** Rio de Janeiro: Myrrha, 2004.

ANTUNES, R. **O privilégio do serviço: o novo proletariado de serviços na era digital.** São Paulo: Boitempo, 2020.

BEUTEL, M. E. et al. Procrastinação, angústia e satisfação com a vida em toda a faixa etária - um estudo de comunidade representativa alemã. **Plos One**, v. 11, n. 2, 2016. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4752450/>. Acesso em: 13 jul. 2024.

BLUNT, A. K.; PYCHYL, T. A. Aversividade de tarefas e procrastinação: uma abordagem multidimensional para a aversividade de tarefas em diferentes estágios de projetos pessoais. **Personal Individ Diff.**, v. 28, p. 153-167, 2000. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00091-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00091-4). Acesso em: 13 jul. 2024.

BORGES, K. P. **Trabalho, precarização e ensino docente.** Curitiba: Appris, 2020.

BORSOI, I. C. F. Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de Ensino Superior. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 1, pág. 81-100, jun. 2012. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172012000100007. Acesso em: 10 fev. 2025.

BORSOI, I. C. F.; PEREIRA, F. S. Professores do ensino público superior: produtividade, produtivismo e adoecimento. **Univ Psicol.**, v. 12, n. 4, pág. 1213-1235, 2013. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1657-92672013000400018. Acesso em: 03 fev. 2025.

BOSI, A. de P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educ. Soc.**, v. 28, n. 101, pág. 1503-1523, set./dez. 2007.

CASSANDRE, M. P. Saúde dos docentes dos cursos de stricto sensu: os danos causados pelas imposições do processo avaliativo. **Rev.**

Subjetiv., v. 2, p. 779-816, 2011.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa Ômega, 1982.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional da educação superior: fontes externas e fontes internas. Avaliação: **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação**, Campinas, v. 4, p. 29-35, dez. 1998.

FARIAS, L. de M. **O trabalho docente nas instituições públicas de ensino superior: intensificação do produtivismo acadêmico na UFPA**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/2740>. Acesso em: 11 jul. 2024.

FERRARI, J. R.; O'CALLAGHAN, J.; NEWBEGIN, I. Prevalência de procrastinação nos Estados Unidos, Reino Unido e Austrália: atrasos de excitação e evitação entre adultos. **North American Journal of Psychology**, v. 7, p. 1-6, 2005.

FERENC, A. V. F.; BRANDÃO, A. C. P.; BRAÚNA, R. de C. de A. Condições de trabalho docente em uma universidade pública. **Rev. Eletrônica Educacional**, v. 14, p. 358-384, jul.-dez. 2015.

FRIGOTTO, G. **A abordagem da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. Á. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 2, p. 189-199, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000200003>. Acesso em: 10 fev. 2025.

GUIMARÃES, J. A. C. A dimensão teórica do tratamento temático da informação e suas interlocuções com o universo científico da International Society for Knowledge Organization (ISKO). **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, Brasília, v. 1, pág. 77-99, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/rici>.

v1.n1.2008.940 . Acesso em: 03 fev. 2024.

GUIMARÃES, J. A. C; HILÁRIO, C. M.; GRÁCIO, M. C. C. As dimensões do produtivismo acadêmico e seu efeito danoso na atividade científica. **Em Questão**, v. 30, p. e138768, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1808-5245.30.138768>. Acesso em: 03 fev. 2025.

HEN, M. Causas da procrastinação em um local de trabalho educacional único. J. Anterior. **Entrev. Comunidade**, v. 46, n. 3, pág. 215-227, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10852352.2018.1470144> . Acesso em: 14 jun. 2024.

KINMAN, G. Pressure Points: A review of research on stressors and strains in UK academics. **Educ. Psychol.**, v. 21, n. 4, p. 473-492, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/01443410120090849>. Acesso em: 11 fev. 2025.

KIM, K. R.; SEO, E. H. A relação entre procrastinação e desempenho acadêmico: uma meta-análise. **Personal Individ Diff.**, v. 82, p. 26-33, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038> . Acesso em: 13 jul. 2024.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAYBOURN, S.; FRENZEL, A. C.; FENZL, T. Procrastinação, emoções e estresse do professor: um estudo qualitativo. **Front. Psychol.**, v. 10, n. 2325, 2019.

LEITE, J. L. Publicar ou perecer: a essência do produtivismo acadêmico. **Rev. Katálisis**, Florianópolis, v. 2, p. 207-215, atrás. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02592017v20n2p207>. Acesso em: 10 fev. 2025.

LEMONS, M. de C.; PASSOS, J. P. Satisfação e frustração no desempenho do trabalho docente em enfermagem. **REME – Rev. Enferm.**, v. 1, pág. 48-55, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/rem.e.v16i1.50339>. Acesso em: 10 fev. 2025.

LIMA, M. de F. E. M.; LIMA-FILHO, D. de O. Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. **Ciências & Cognição**, v. 3, pág. 62-82, nov. 2009. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1806-58212009000300006&script>

=sci_abstract. Acesso em: 10 fev. 2025.

LUZ, M. T. Prometeu acorrentado: análise sociológica da categoria produtividade e as condições atuais da vida acadêmica. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 1, pág. 39-57, jun. 2005. Disponível em : <https://doi.org/10.1590/S0103-73312005000100003>. Acesso em: 10 fev. 2025.

LUIZ, R. R. Avaliação de produtividade acadêmica: uma proposta de quantificação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 6, pág. 300-312, dez. 2006. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/112/106> . Acesso em: 23 jan. 2025.

MABE, M. Does journal publishing have a future? **Publicação Acadêmica e Profissional**, p. 413-440 , 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/B978-1-84334-669-2.50017-2>. Acesso em: 10 fev. 2025.

MANCEBO, D. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 99, pág. 466-482, atrás. 2007b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200009>. Acesso em: 23 jan. 2025.

MANCEBO, D. Trabalho docente: subjetividade, sobre implicação e prazer. **Psicol. Reflexo. Crit.**, Porto Alegre, v. 1, p. 74-80, 2007a. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722007000100010>. Acesso em: 23 jan. 2025.

MANCEBO, D. **Trabalho docente**: novos processos de trabalho e resistência coletiva. In: Associativismo e sindicalismo docente no Brasil. Rio de Janeiro, 2009.

MEIS, C. et al. A crescente competição na ciência brasileira: ritos de passagem, estresse e esgotamento. **Revista Brasileira de Pesquisa Médica e Biológica**, Ribeirão Preto, v. 9, p. 1135-1141, conjunto. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bjmbr/a/X9Fby6spKPD7B9mt4PcSHsF/?lang=en>. Acesso em: 23 jan. 2025.

MINAYO, M. C. de S. **Desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1996.

MOOSA, I. A. **Publique ou pereça**: origem, evolução e questões conceituais. Em: Publique ou Pereça. Edward Elgar Publishing, 2024.

p. 1-19.

REBOLO, F.; URT, S. da C. Saúde e apoio de professores universitários: uma revisão integrativa de teses e dissertações produzidas no Brasil. **Revista Educação**, v. 47, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644453279> . Acesso em: 08 jul. 2024.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. **Trabalho intensificado nas Federais**: pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

STEEL, P. A natureza da procrastinação: uma revisão meta-analítica e teórica da falha autorregulatória quintessencial. **Psychol. Bull.**, v. 133, p. 65-94, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>. Acesso em: 13 jul. 2024.

STEINERT, C.; HEIM, N.; LEICHSENRING, F. Procrastination, Perfectionism, and Other Work-Related Mental Problems: Prevalence, Types, Assessment, and Treatment—A Scoping Review. **Front. Psychiatry**, v. 12, n. 736776, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.736776>. Acesso em : 13 jul. 2024.

TREIN, E.; RODRIGUES, J. O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento mercadoria. **Revista Brasileira de Educação**, v. 48, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S141-24782011000300012>.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: uma pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2019.

VAN WYK, L. **The relationship between procrastination and stress in the life of a high school teacher**. 2006. 112 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Recursos Humanos) – Universidade de Pretória, Departamento de Gestão de Recursos Humanos, Pretória, 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2263/29333>

VELHO, Léa. Estratégias para um sistema de indicadores de C&T no Brasil. **Parcerias Estratégicas**, v. 13, p. 109-121, 2001. Disponível em: https://www.riicyt.org/wp-content/uploads/2019/09/IVTaller_Indicadores_velho.pdf . Acesso em: 04 fev. 2025.

VEREŠOVÁ, M. Procrastination, Stress and Coping among Primary School Teachers. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 106, pág. 2131-2138, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2013.09.001>.

sbspro.2013.12.243. Acesso em: 05 jun. 2024.

MELLO, F. M.; ALVES, A. E. S. O Produtivismo acadêmico como expressão da precarização do trabalho docente. **Revista Binacional Brasil Argentina**, v. 6, n. 1, p. 73-86, 2017.

Capítulo 5

DIFERENTES CONTEXTOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM POR MEIO DA INOVAÇÃO EDUCACIONAL NA AMÉRICA LATINA

*DIFERENTES CONTEXTOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE
A TRAVÉS DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN AMÉRICA
LATINA*

THATIANE CARNEIRO SOTANO MACHADO¹

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Brasil

<https://orcid.org/0009-0001-8180-9535>

thatiane.csm@puccampinas.edu.br

MÔNICA PICCIONE GOMES RIOS²

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Brasil

monica.rios@puc-campinas.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-8029-6395>

-
- 1 Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (início em 2024), sob orientação da professora Dra. Mônica Piccioni Gomes Rios, vinculada à Linha de Pesquisa em Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/PUC-Campinas). Bolsista da FAPESP. Possui especialização em Educação Patrimonial pelo Centro Universitário de Tecnologia de Curitiba (2023), graduação em Licenciatura em História (2023) e graduação em Direito (2004), ambas pela Universidade Paulista. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História, Projeto de Vida e Preservação e Conservação do Patrimônio Material e Imaterial.
 - 2 Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004) e Mestra em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992). Possui especialização em Avaliação à Distância pela Universidade de Brasília (1999); graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Filosofia, Ciências e Letras Senador Fláquer (1982) e graduação em Química pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Oswaldo Cruz (1982). Atualmente é professora da Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-Campinas do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação e do Curso de Pedagogia. Integra o grupo de pesquisa GRAPSE - Grupo de Avaliação, Políticas e Sistemas Educacionais do PPGE-PUC-Campinas

RESUMO: Os distintos contextos socioculturais na América Latina constituem um impulso essencial para a implementação de ferramentas político-pedagógicas voltadas à inovação educacional. Nesse sentido, este estudo enfatiza a educação patrimonial como eixo central para análise e reflexão. Atualmente, as perspectivas educativas são relativizadas, utilizando-se de métodos mais inclusivos, fundamentados na democratização cultural e na interdisciplinaridade, ensejando a celebração das múltiplas identidades e memórias. A educação patrimonial desempenha um papel vital ao conectar os estudantes com suas raízes culturais e ao promover uma compreensão mais profunda das diferentes heranças culturais, aumentando as chances de uma cultura de paz aficionada no imaginário social. O objetivo da presente pesquisa visa compreender os diferentes contextos de aprendizagem via educação patrimonial, com uma perspectiva inovadora educacional. Utiliza-se de método qualitativo, com análise de material textual e de projetos realizados entre educadores e discentes. Objetiva-se integrar a valorização e o sentimento de pertencimento ao patrimônio cultural regional, promovendo, simultaneamente, uma cultura de paz. O resultado confirma os benefícios aos estudantes e suas comunidades, exigindo o compromisso contínuo com a pesquisa e o desenvolvimento de novas metodologias educativas, além do envolvimento das comunidades locais. Com o reconhecimento protagonista dos estudantes, espera-se promover uma educação formativa de cidadãos.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas; América Latina; Cultura de Paz; Educação Patrimonial; Inovação Educacional.

RESUMEN: Los distintos contextos socioculturales en América Latina constituyen un impulso esencial para la implementación de herramientas político-pedagógicas orientadas a la innovación educativa. En este sentido, este estudio enfatiza la educación patrimonial como eje central para el análisis y la reflexión. Actualmente, las perspectivas educativas son relativizadas mediante métodos más inclusivos, fundamentados en la democratización cultural y en la interdisciplinariedad, propiciando la celebración de las múltiples identidades y memorias. La educación patrimonial desempeña un papel vital al conectar a los estudiantes con sus raíces culturales y al promover una comprensión más profunda de las distintas herencias culturales, aumentando las posibilidades de una cultura de paz arraigada en el imaginario social. El objetivo

de la presente investigación es comprender los diferentes contextos de aprendizaje a través de la educación patrimonial, desde una perspectiva innovadora en educación. Se emplea un método cualitativo, con análisis de material textual y de proyectos realizados entre educadores y estudiantes. Se busca integrar la valorización y el sentido de pertenencia al patrimonio cultural regional, promoviendo simultáneamente una cultura de paz. El resultado confirma los beneficios para los estudiantes y sus comunidades, exigiendo un compromiso continuo con la investigación y el desarrollo de nuevas metodologías educativas, además del involucramiento de las comunidades locales. Con el reconocimiento protagónico de los estudiantes, se espera promover una educación formativa de ciudadanos.

PALABRAS CLAVE: Políticas Públicas; América Latina; Cultura de Paz; Educación Patrimonial; Innovación Educativa

Introdução

A percepção do vínculo América Latina remete à origem histórico-geográfica da formação de cada Estado Nacional da área. Com os movimentos de independência e emancipação entre as colônias, consolidou-se a fragmentação hispano-americana. Não obstante, ainda que, tardiamente, o Brasil tenha conhecido a república, não se manteve alheia ao processo da revolução sociocultural que dominou a região. Assim, as especificidades, a alternância de poder entre liberais e conservadores, o esboço do modo de produção capitalista e a descolonialidade ensejaram força de união entre emergentes países – com povos subalternizados – que compõem a América Latina, ainda que de forma incipiente.

Adiante, em solo francês, um movimento intelectual conquistou espaço para revolucionar e ressignificar a leitura da herança europeia constituída na América e no mundo: a Escola dos Annales, que, com seus princípios, somente mais tarde impactaria efeito na sociedade contemporânea e em suas instituições, sobretudo na área da educação. Nesse contexto, destacam-se as ferramentas apontadas para a consolidação da inovação educacional: interdisciplinaridade, multiculturalismo, valorização da micro- história, representatividade e protagonismo.

Após a Segunda Guerra Mundial, especialmente com a criação da ONU, cria-se o imaginário da cultura de paz, que compreende a possibilidade para além da coexistência de povos distintos, senão a interculturalidade entre si. Fomentou-se a ideia de expressão pacífica e democrática do existir do sujeito e de sua comunidade, com extensão às instituições primárias formativas de seres humanos e, consequentemente, de cidadãos, uma vez que a institucionalização é indissociável do contexto social.

A construção histórico-social, conforme argumenta Damião (2017), deve ser compreendida a partir das transformações socioculturais e epistemológicas que moldaram a percepção do indivíduo sobre si e sobre o meio. Nesse sentido, excluindo-se a alternância política de interesses, a construção histórico-social apresentou-se inclinada e favorável a uma nova forma de compreensão de si, do outro e do meio habitado. Portanto, pedagogicamente, esses valores lapidados e incorporados ao processo de ensino e aprendizagem na América Latina alcançaram bons resultados no combate ao etnocentrismo, promovendo a valorização das diferentes heranças culturais de povos estigmatizados pelo apagamento ao longo dos séculos. Como extensão, a educação patrimonial se faz importante para a preservação, reconhecimento e perpetuação da cultura material e imaterial dos povos latino-americanos, possuidores de similaridades em suas trajetórias autônomas. O desenlace da reprodução de narrativas eurocêtricas não busca a negação ou diminuição dos fatos; ao contrário, abrange um discurso inclusivo, ressignificado, descolonizado e democrático, com personalidades protagonistas e produtoras da própria cultura.

Marco teórico

A Escola dos Annales (1929-1989) teve um papel fundamental na renovação da historiografia, ao desafiar as narrativas tradicionais e ampliar o escopo da análise histórica para além dos acontecimentos políticos e militares. Como destaca Burke (2011, p. 80), essa escola “expandiu o campo da história por diversas áreas”, promovendo uma abordagem interdisciplinar que envolveu geografia, sociologia, antropologia e economia. O questionamento da historiografia tradicional possibilitou uma reação ao positivismo, que predominava

nos âmbitos político, social, histórico e educacional, abrindo espaço para a micro-história, o multiculturalismo e a interdisciplinaridade. Dessa forma, os *Annales* romperam com as narrativas excludentes, que muitas vezes resultavam no apagamento de culturas, favorecendo uma perspectiva mais ampla e integradora da história.

Embora as propostas revolucionárias tenham emergido em um contexto europeu, sua recepção na América Latina favoreceu a construção de novos referenciais de protagonismo e representatividade para grupos historicamente marginalizados. De acordo com Almeida (2021), os processos de etnogênese de povos indígenas e afrodescendentes evidenciam sua capacidade de reelaborar identidades e redes de sociabilidade, mesmo diante das mais violentas situações de contato. Esse fenômeno não apenas reconfigurou as narrativas históricas, mas também possibilitou que esses grupos se reconhecessem no contexto social, assumindo um papel ativo na construção de suas próprias identidades e narrativas históricas, permitindo que assumissem ou rejeitassem as identidades que lhes eram atribuídas conforme seus interesses políticos e culturais. Com o tempo, o sistema educacional absorveu essa nova perspectiva, incorporando-a ao ensino formal e possibilitando a valorização das múltiplas culturas e dos contextos regionais. Assim, o reconhecimento das especificidades dos grupos minoritários passou a ser uma demanda do espírito do tempo contemporâneo, reforçando a importância de um discurso historiográfico descolonizado e inclusivo.

Com a consolidação da democracia nos países da América Latina, especialmente após a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88), fortaleceu-se um movimento voltado à promoção da educação cidadã, no qual a inovação das ferramentas escolares, fundamentada na interdisciplinaridade, foi interpretada como um pilar essencial para a perpetuação desse imaginário democrático. Nesse contexto, tornou-se necessário consolidar, no imaginário social, uma matriz de percepções e ações que condicionasse, desde a infância, comportamentos voltados à participação ativa, à reflexão crítica e à capacidade de transformação da realidade. Assim, a educação passou a ser concebida como um espaço de formação de sujeitos questionadores e agentes de ações antrópicas, em conformidade com o conceito de *habitus* e *campo*, conforme formulado por Bourdieu (1983).

Conforme Bourdieu (1984), o conceito de *habitus* diz respeito às disposições, estilos de vida, maneiras e gostos incorporados, enquanto o campo corresponde a um espaço social dotado de estrutura própria, autonomia relativa e uma lógica específica de funcionamento, estratificação e regulação das relações entre os agentes sociais. Nessa perspectiva, a educação desempenha um papel fundamental na formação dos *habitus*, pois suas práticas e métodos influenciam percepções e comportamentos desde a infância, contribuindo para a consolidação de valores e referências culturais.

Frigotto (2008) argumenta que a interdisciplinaridade se impõe tanto como uma necessidade quanto como um desafio, especialmente no que tange aos aspectos materiais, histórico-culturais e epistemológicos. Segundo o autor, “a questão da interdisciplinaridade, ao contrário do que se tem enfatizado, especialmente no campo educacional, não é, sobretudo, uma questão de método de investigação e nem de técnica didática, ainda que se manifeste enfaticamente neste plano. [...] A questão da interdisciplinaridade se impõe como necessidade e como problema fundamentalmente no plano material histórico-cultural e no plano epistemológico” (FRIGOTTO, 2008, p. 41). Nesse sentido, a abordagem interdisciplinar torna-se essencial para evitar a fragmentação do conhecimento, promovendo uma visão integrada da realidade e contribuindo para a formação de cidadãos críticos e socialmente engajados.

A esses princípios somam-se as legislações que reforçam a importância de um processo educacional inclusivo e adequado às especificidades da América Latina. No contexto brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), alinhada à Constituição Federal de 1988, estabelece diretrizes que encorajam práticas pedagógicas flexíveis e adaptáveis às diferentes realidades do país. Ao enfatizar a interdisciplinaridade, a BNCC estimula educadores e discentes a explorar e valorizar saberes diversos, promovendo o diálogo entre múltiplas áreas do conhecimento e incentivando a construção coletiva do aprendizado.

Além disso, destaca-se a relevância da Portaria nº 137/2016 do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), que aponta a educação patrimonial como um instrumento fundamental para a implementação de métodos inovadores no ensino. Essa portaria introduz o conceito de Inventário Participativo, um mecanismo que visa

dar voz à população na identificação e preservação dos bens culturais, permitindo que a comunidade participe ativamente da seleção e da musealização de elementos que representam sua identidade e história coletiva.

A Educação Patrimonial desempenha um papel fundamental no fortalecimento do pertencimento cultural, ao mesmo tempo em que contribui para a preservação das memórias e dos legados sociais. Esse processo favorece a valorização da diversidade e o respeito à pluralidade cultural, promovendo uma relação ativa entre indivíduos e seu patrimônio. Conforme Horta (1999), trata-se de “um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo” (HORTA, 1999, p. 4). Dessa maneira, a Educação Patrimonial estimula o engajamento das comunidades na valorização e salvaguarda de seus bens culturais, consolidando laços identitários e reforçando o respeito à diversidade.

Portanto, a articulação entre a interdisciplinaridade, a formação cidadã e a valorização do patrimônio cultural constitui um eixo central para a inovação educacional na América Latina. Esse processo requer um olhar atento às especificidades socioculturais da região, bem como o compromisso com políticas educacionais que incentivem o pensamento crítico e a participação ativa dos sujeitos na construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva.

Desenho metodológico

A necessidade de uma educação inovadora nos países latino-americanos, voltada para a construção de uma cultura de paz inclusiva e intercultural, destaca a importância da educação patrimonial como ferramenta essencial nesse processo. No contexto escolar, a abordagem requer o reconhecimento da existência tanto da cultura material quanto da imaterial, permitindo que o patrimônio se torne um elemento significativo na formação cidadã. Nesse sentido, a musealização se apresenta como um campo relevante para análise, pois compreende ações de aquisição, pesquisa, conservação e comunicação, conferindo aos bens culturais um novo estatuto dentro dos espaços museais (CURY, 2005). Esse processo possibilita que a cultura empírica seja interpretada

como um elemento de representatividade, desde que respeitados os procedimentos de tratamento e os significados dos objetos e bens culturais.

O patrimônio imaterial, diferentemente do material, exige um tratamento específico para sua salvaguarda, o que se reflete na organização de quatro categorias distintas de registros: saberes, celebrações, lugares e formas de expressão. No Brasil, esses registros abrangem manifestações culturais diversas, como a capoeira, o Círio de Nazaré, a Feira de Caruaru e a literatura de cordel, consolidando-se como referências fundamentais da identidade nacional. Conforme Horta (1999), a Educação Patrimonial deve ser compreendida como “um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo”.

Diante da histórica marginalização dos povos indígenas e negros na América Latina, torna-se ainda mais urgente o reconhecimento e a valorização de seus saberes tradicionais. O processo de musealização do patrimônio imaterial tem um papel essencial nesse sentido, pois, ao ser incorporado a espaços expositivos, esse patrimônio adquire novos significados e visibilidade social (CURY, 2005). A escrita tem sido um meio essencial para a projeção dos saberes orais dos povos indígenas além de suas fronteiras, permitindo a valorização e a preservação de suas tradições culturais. Conforme aponta Kopenawa, a oralidade é a base da transmissão dos conhecimentos ancestrais dos Yanomami, mas a escrita tornou-se uma ferramenta fundamental para garantir que suas palavras alcancem outras nações e sejam preservadas no tempo. Segundo ele, “são essas palavras que pedi para você fixar nesse papel, para dá-las aos brancos que quiserem conhecer seu desenho. Quem sabe assim eles finalmente darão ouvidos ao que dizem os habitantes da floresta, e começarão a pensar com mais retidão a seu respeito?” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 66). Dessa forma, a prática da escrita não apenas reforça a interculturalidade, mas também assegura que a memória coletiva dos Yanomami seja amplamente divulgada e respeitada.

Figura 1- IPHAN <http://portal.iphan.gov.br>

Dessa forma, objetivando um estudo qualitativo, sem desprezar elementos quantitativos, da aplicação da inovação educacional, por meio majoritário da educação patrimonial, aos diferentes contextos socioculturais constitutivos da América Latina, far-se-á a análise de revisão bibliográfica de uma pesquisa específica da área de educação patrimonial, seguida da apresentação de dois projetos: A Interdisciplinaridade como Necessidade e como Problema nas Ciências Sociais, de Gaudêncio Frigotto (2008), e Educação, Cosmovisão e Identidade: Uma Proposta de Design Curricular desde a Visão das Nações e Povos Indígenas Originários, desenvolvida pelo Bloque Educativo Indígena Originário e pelo Comité Nacional de Coordinación (CNC-CEPOs, 2008). O primeiro aborda a necessidade da interdisciplinaridade como princípio estruturante do conhecimento e da educação, enquanto o segundo propõe um currículo fundamentado na identidade cultural dos povos indígenas da Bolívia. A partir desses referenciais, ilustram-se as similaridades e mútuas colaborações entre nações latino-americanas.

A pesquisa qualitativa adotada neste estudo não descarta a relevância dos dados quantificáveis, mas prioriza a compreensão da realidade em sua complexidade, possibilitando um olhar crítico voltado à transformação social. No contexto educacional, essa abordagem

permite não apenas descrever fenômenos, mas interpretá-los de forma aprofundada, subsidiando a formulação e a redefinição de políticas públicas voltadas à inovação educacional. Como apontam Silva, Júnior, Silva e Nunes (2022), a pesquisa qualitativa exige do pesquisador uma interação constante com o objeto de estudo, favorecendo a obtenção de respostas para desafios educacionais e proporcionando uma compreensão mais ampla das dinâmicas que compõem a realidade investigada.

A tríade de princípios observados resgata a autonomia dos sujeitos estudantes, a participação social e a dialogicidade, alinhando-se à perspectiva interdisciplinar como necessidade e como desafio epistemológico na educação contemporânea (Frigotto, 2008). A pesquisa revista para fins de compreensão do papel da inovação da educação demonstra um estudo realizado com 15 instituições de ensino da rede pública brasileira. A aplicação da educação patrimonial buscou interligar o sujeito e suas percepções ao patrimônio, sugerindo um elo protagonista de representatividade. Como demonstrado pelos dados, há uma escolha majoritária pelos ambientes físicos como espaços privilegiados para essa finalidade: a própria escola, museus e o espaço público da cidade em comunidade local. Assim, verifica-se a valorização do reconhecimento do indivíduo em formação com sua comunidade e com a instituição museu, consolidada e presente no imaginário da possibilidade de perpetuação dos feitos de uma determinada cultura. Esse processo se apresenta como um rompimento com a narrativa tradicional etnocêntrica dominante e demonstra a autopercepção da produção cultural ativa.

O método é ainda pouco explorado na América Latina, no entanto, apresenta-se de forma plausível para fins de promoção de cultura de paz, com a instrução de estudantes de faixa etária em formação básica de habilidades cognitivas e socioemocionais, no âmbito escolar. Vale ressaltar que os métodos aplicados por docentes podem ser ressignificados, sem perderem a qualidade inovadora.

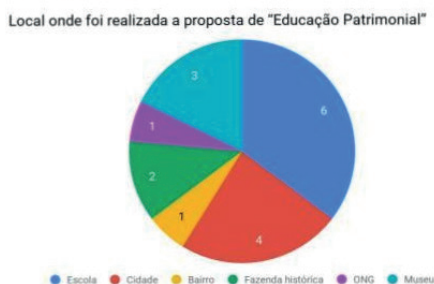
No contexto boliviano, um exemplo relevante da interseção entre inovação educacional e identidade cultural é a proposta curricular desenvolvida pelo Bloque Educativo Indígena Originário, que enfatiza a necessidade de uma educação comunitária, intercultural e descolonizadora (CNC-CEPOs, 2008). Essa abordagem incorpora saberes ancestrais como forma de construção de um currículo que respeite a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas originários, articulando-

os aos avanços da ciência e tecnologia contemporâneas. A proposta boliviana ilustra a importância de um currículo enraizado na realidade sociocultural dos estudantes, enfatizando a complementaridade entre tradição e modernidade. Esse modelo ressalta que o saber escolar deve ser compreendido como uma ferramenta para a emancipação, e não apenas para a reprodução de conteúdo distantes da realidade do aluno.

A interligação entre os contextos brasileiros e bolivianos na aplicação da educação patrimonial demonstra a potência da inovação educacional para a construção de novas formas de aprendizagem e pertencimento, favorecendo um ambiente de ensino que reconhece e valoriza as múltiplas identidades presentes no espaço escolar. Esse processo vai ao encontro da ideia de que a interdisciplinaridade não é apenas um método de ensino, mas um imperativo histórico-cultural que deve permear a formação educacional para possibilitar a transformação social (Frigotto, 2008).

Figura 2 - CLIO: Revista de Pesquisa Histórica - CLIO (Recife. Online), ISSN: 2525-5649, vol. 38, p. 107-127, Jan-Jun, 2020 <http://dx.doi.org/10.22264/clio.issn2525-5649.2020.38.1.02>

Gráfico 3: Locais onde são desenvolvidas as propostas de educação patrimonial



Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados de pesquisa.

A diversidade dos locais onde ocorreram as propostas nos leva questionar o consenso de que a educação patrimonial seria uma metodologia para abordar o patrimônio. Ora, a especificidade desses locais, reunindo instituições de educação formal e informal, sugere metodologias múltiplas, que considerem as condições de trabalho, os tempos e os pressupostos de cada instituição. Assim, diferentes metodologias podem ser (re)criadas para

A relação entre Brasil e Bolívia, historicamente marcada por interações culturais e intercâmbios populacionais, reflete-se também nas políticas educacionais voltadas ao reconhecimento das identidades indígenas e afrodescendentes. A valorização da memória e do patrimônio

histórico-cultural em ambos os países converge para uma perspectiva de educação patrimonial que transcende a mera preservação material, tornando-se uma ferramenta essencial na construção da identidade dos estudantes. Esse processo fortalece o pertencimento e ressignifica as narrativas dominantes, promovendo um ensino que contempla diferentes matrizes civilizatórias e suas respectivas cosmovisões.

No Brasil, a educação patrimonial tem sido empregada como estratégia para consolidar a memória coletiva e integrar os estudantes ao reconhecimento de sua história, especialmente no que tange às populações indígenas e afro-brasileiras. A Lei nº 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena e africana nas escolas, evidencia esse esforço. No entanto, a eficácia dessa política está atrelada à capacidade das instituições de ensino em desenvolver práticas inovadoras que aproximem os estudantes do patrimônio histórico-cultural de forma significativa. A educação patrimonial, ao interligar espaços museológicos, centros culturais e territórios de memória às práticas pedagógicas, permite uma aproximação concreta dos estudantes com a sua ancestralidade, promovendo a ressignificação dos espaços e a ruptura com discursos eurocêtricos cristalizados no currículo escolar.

Na Bolívia, a proposta curricular apresentada pelo Bloque Educativo Indígena Originario e pelo Comité Nacional de Coordinación (CNC-CEPOs) enfatiza uma abordagem intracultural, intercultural e descolonizadora, na qual os saberes indígenas ocupam papel central no processo educativo. A valorização dos conhecimentos ancestrais e sua incorporação ao currículo escolar demonstram um compromisso com a construção de um modelo educativo que respeita as epistemologias originárias e busca a equidade de representatividade cultural no ensino. A cosmovisão andina, especialmente o respeito à Pachamama, não se limita a um elemento simbólico, mas estrutura um conjunto de práticas agrícolas, cerimoniais e comunitárias que são transmitidas como formas de conhecimento fundamentais para a sustentabilidade e o bem-viver.

A semelhança entre os princípios educacionais de ambos os países, notadamente o caráter intercultural e a promoção de uma identidade nacional plural, evidencia a possibilidade de cooperação na construção de um ensino inovador baseado na educação patrimonial. O intercâmbio entre práticas pedagógicas brasileiras e bolivianas pode potencializar metodologias que estimulem o protagonismo dos estudantes na valorização de seu patrimônio cultural. Projetos

de pesquisa-ação voltados à documentação da memória coletiva e à criação de espaços educativos interativos demonstram-se eficazes para aproximar os estudantes de suas raízes, garantindo que o ensino da história e da cultura indígena e afrodescendente não se restrinja à teoria, mas se concretize em vivências significativas.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade, como destacada por Frigotto (2008), torna-se indispensável para a construção de um currículo dinâmico e dialógico, que ultrapasse as barreiras disciplinares tradicionais e permita a compreensão da totalidade dos processos históricos e sociais. O desafio posto às políticas educacionais no Brasil e na Bolívia não se limita à inserção de conteúdos sobre a diversidade cultural, mas à reformulação das práticas pedagógicas para que essas perspectivas se tornem estruturantes no ensino. A superação da visão fragmentada do conhecimento requer a adoção de abordagens interdisciplinares que articulem história, antropologia, sociologia e arte, possibilitando que a educação patrimonial seja compreendida não como um tema isolado, mas como um eixo formador dentro do currículo escolar.

Ao analisar as experiências brasileiras e bolivianas no campo da educação patrimonial, observa-se que a promoção da identidade cultural está diretamente relacionada ao fortalecimento da cidadania e à mitigação das desigualdades sociais. O reconhecimento da diversidade como elemento estruturante do ensino não apenas combate processos de marginalização, mas também fomenta uma cultura de paz e respeito às diferenças. Assim, a interseção entre inovação educacional e patrimônio cultural revela-se uma estratégia eficaz para a construção de uma educação que não apenas transmite conhecimento, mas forma cidadãos críticos e conscientes de sua história e de seu papel na sociedade.

Dessa forma, a aproximação entre Brasil e Bolívia na construção de políticas educacionais pautadas na valorização do patrimônio histórico-cultural não se dá apenas por fatores geográficos ou migratórios, mas pela convergência de princípios que visam à transformação social por meio da educação. A análise dos projetos educacionais em ambos os países sugere que a inovação pedagógica, quando ancorada na memória coletiva e na valorização dos saberes tradicionais, potencializa a formação integral dos estudantes, garantindo que a escola cumpra seu papel não apenas como espaço de ensino, mas como instância de construção identitária e de reconhecimento da diversidade.

Análise de resultados

A interdependência entre as nações, nesse contexto, configura-se como uma vantagem estratégica, promovendo alianças e parcerias voltadas à valorização do patrimônio cultural e à construção de um ensino mais inclusivo e participativo. A conexão entre estudantes de diferentes contextos socioculturais fomenta habilidades essenciais, como liderança, autonomia, desenvolvimento socioemocional e senso de justiça. Essas competências, adquiridas no contato direto com práticas patrimoniais e museológicas, contribuem para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Os resultados da pesquisa apontam para uma correlação positiva entre os objetivos estabelecidos e os meios empregados, evidenciando a relevância da educação patrimonial para a valorização das culturas diversas presentes na América Latina. O ensino pautado em práticas patrimoniais, tanto materiais quanto imateriais, possibilita que o estudante desenvolva competências fundamentais, como identificação, preservação, sensibilização, apropriação e participação ativa nos processos históricos e culturais de sua comunidade. Dessa forma, ao reconhecer-se como parte integrante do patrimônio, o estudante reafirma seu vínculo com a coletividade e amplia sua autovalorização.

A implementação dos projetos práticos permite visualizar, de maneira concreta, a aplicação de princípios como interdisciplinaridade, multiculturalismo, representatividade, protagonismo estudantil, cultura de paz e participação social. O impacto dessas iniciativas transcende o ambiente escolar, fortalecendo os laços entre a educação e a comunidade e estimulando o engajamento dos estudantes na preservação e na ressignificação de seu próprio patrimônio. O efeito imediato dessas ações é positivo, pois gera no estudante a percepção de que sua atuação possui relevância no tempo presente, promovendo uma participação cidadã ativa. Além disso, essas experiências criam micro-histórias cotidianas que, ao mesmo tempo em que questionam o passado, deixam registros materiais e imateriais para a construção de um futuro mais equitativo e plural.

As ferramentas de medição adotadas, em consonância com a abordagem qualitativa da pesquisa, corroboram os objetivos inicialmente propostos, validando a eficácia da educação patrimonial

como estratégia de ensino inovadora. O alinhamento metodológico entre os dados coletados e as premissas qualitativas estabelecidas reafirma a importância da educação patrimonial para o fortalecimento da identidade cultural e para a formação de indivíduos mais reflexivos e engajados em suas comunidades.

Diante dos achados da pesquisa, constata-se que a educação patrimonial não apenas contribui para a valorização da diversidade cultural, mas também potencializa processos de aprendizagem significativos, estabelecendo um diálogo entre passado, presente e futuro. A ressignificação do patrimônio cultural em sala de aula permite que os estudantes compreendam a importância da preservação, apropriação e transmissão de saberes e memórias, promovendo uma educação que extrapola os limites do ensino formal e se integra à vivência cotidiana.

Assim, a relação entre inovação educacional e patrimônio cultural revela-se como um caminho promissor para a construção de uma sociedade mais inclusiva e consciente de sua diversidade. A análise dos resultados demonstra que, ao articular a educação patrimonial com práticas pedagógicas ativas, os sistemas educacionais podem não apenas estimular o protagonismo dos estudantes, mas também consolidar a cultura de paz e a coesão social, fundamentais para o desenvolvimento sustentável e democrático das nações latino-americanas.

Conclusão

Os contextos socioculturais diversos que compõem a América Latina representam um terreno fértil para a implementação de ferramentas educacionais inovadoras, especialmente por meio da educação patrimonial, pois possibilitam o resgate da história, da memória e da cultura material e imaterial de povos historicamente marginalizados nessas regiões. O reconhecimento da riqueza cultural latino-americana, aliado a políticas públicas voltadas à inovação educacional, fortalece o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais significativo e alinhado às realidades locais.

Para que essas inovações sejam efetivas, faz-se necessária uma revisão periódica das políticas educacionais, considerando a participação ativa de gestores, professores, estudantes e da comunidade. O envolvimento coletivo permite a construção de estratégias pedagógicas

mais inclusivas e representativas, garantindo que a educação patrimonial se consolide como um eixo estruturante do ensino e não apenas como um tema complementar.

Ao integrar a educação patrimonial ao cotidiano escolar, promove-se o desenvolvimento do *habitus* cultural e social dos estudantes, estimulando o protagonismo estudantil e favorecendo a interculturalidade, o multiculturalismo e a interdisciplinaridade. Esses princípios, quando aplicados em contextos educacionais e comunitários, contribuem para a valorização da identidade individual e coletiva, permitindo que os sujeitos se reconheçam como parte de um patrimônio compartilhado. O fortalecimento desses laços culturais e sociais ressignifica as relações entre passado, presente e futuro, ampliando a percepção de pertencimento e promovendo o engajamento na preservação e na produção cultural.

A construção de uma sociedade mais justa e inclusiva passa, necessariamente, pela educação como ferramenta de transformação social. A educação patrimonial, ao dialogar com diferentes epistemologias e experiências históricas, torna-se um instrumento essencial na formação de cidadãos críticos e conscientes de sua responsabilidade na construção de uma cultura de paz. Esse ideal, permeado pela equidade e pelo respeito à diversidade, não se estabelece apenas no campo teórico, mas deve ser traduzido em práticas concretas que garantam a democratização do acesso ao conhecimento e à valorização das múltiplas identidades que compõem a América Latina.

Dessa maneira, a união e a cooperação entre os diversos atores sociais e educacionais, mediados por uma educação comprometida com a inclusão e a equidade, configuram-se como a via mais adequada, tanto do ponto de vista legal quanto pedagógico, para a consolidação de um ensino transformador. A construção de uma cultura de paz, nesse contexto, não se dá apenas pela mitigação da violência escolar, mas pela promoção de espaços de diálogo, reconhecimento mútuo e valorização das diferenças, elementos fundamentais para a cidadania ativa e para o fortalecimento democrático das sociedades latino-americanas.

Referências

BOLIVIA. **Educación, cosmovisión e identidad**: una propuesta de diseño curricular desde la visión de las naciones y pueblos indígenas originarios. Tercera reimpresión. Bloque educativo indígena originario/CNC,- CEPOs, 2013.

BOURDIE, Pierre. **A economia das trocas simbólicas** (Sérgio Micelli). São Paulo: Perspectiva, 1983.

BOURDIE, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1974.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales** (1929-1989): a revolução francesa da historiografia. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

FOUCAULT, Michel. A escola, a imprudência do ensinar. In: KOHAN, W. O.; GONDRA, J. (Orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 93-104.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Trad. Raquel Ramalhe. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRIGOTTO, G. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**, Unioeste, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, 1º sem. 2008.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade pessoal**. Oeiras: Celta, 1994.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN, 1999.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Artigos e Teses

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. DA INVISIBILIDADE ÉTNICA À ETNOGÊNESE: histórias e identidades de índios e negros em abordagem articulada e comparativa. **História (São Paulo)**, v.40, e2021006, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-4369e2021006>

ARAÚJO, Thiago M.S. **A Escola no Estado Plurinacional da Bolívia (2005-2019)**. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil, 2020.

CURY, Marília Xavier. **Exposição**: concepção, montagem e avaliação. São Paulo: Annablume.

DAMIÃO, Abraão Pustrelo. **A construção histórico-social da modernidade e da(s) pós-modernidade(s)**: rupturas e resistências do discurso moderno. Marília, 2017.

Dorrico, J. (2019). A literatura indígena contemporânea brasileira: a oralidade no impresso na obra a queda do céu: palavras de Um Xamã Yanomami de Davi Kopenawa e Bruce Albert. **Revista Língua&Literatura**, 20(36), 132–150.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Investigações em educação patrimonial e ensino de História (2015- 2017). **Revista de Pesquisa Histórica CLIO**, v. 38 n. 1 (2020): Jan-Jun. Dossiê: Os desafios da pesquisa a partir do olhar do professor (a)-pesquisador (a): reflexões teórico-metodológicas sobre o campo do Ensino de História.

FLORÊNCIO, Sônia Rampimetet al. **Educação patrimonial**: histórico, conceitos e processos. Brasília, DF: Iphan/DAF/Cogedip/ Ceduc, 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Educacao_Patrimonial.pdf. **CLIO: Revista de Pesquisa Histórica - CLIO** (Recife. Online), ISSN: 2525-5649, vol. 38, p. 107-127, Jan-Jun, 2020 <http://dx.doi.org/10.22264/clio.issn2525-5649.2020.38.1.02>.

SANTOS, A. F. C. e SOUSA, C. P. de. Educação para a paz: análise das condições culturais de desenvolvimento no Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 2, p. 638-658, maio/ago. 2019

SILVIA, Dinair Andrade da. Mapa conceitual. A formação do Estado Nacional na América Latina. In: **Histórias das Américas**. Disponível em: <https://historiadasamericas.com/a-formacao-do-estado-nacional-da-america>. Publicado em 04/08/2020.

SILVA, D. C. da; JÚNIOR, F. R. F. M., SILVA, T. M. R. e NUNES, J. B. C. Características de pesquisas qualitativas: estudo em teses de um programa de pós-graduação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38.

Capítulo 6

REPRESENTAÇÃO LGBTIQ+ NO TIK TOK PARA DESENVOLVIMENTO PESSOAL

REPRESENTACIÓN LGBTIQ+ EN TIKTOK PARA EL DESARROLLO PERSONAL

CLAUDIO IVÁN MONTES DE OCA GABRIEL¹

Universidad Autónoma de Zacatecas - México.

Número de Registro ORCID: 0009-0005-7831-8435

E-mail: claudioimdo@yahoo.com

CARLA BEATRIZ CAPETILLO MEDRANO²

Universidad Autónoma de Zacatecas - México.

Número de Registro ORCID. 0000-0002-0810-8919

E-mail: ccapetillo@uaz.edu.mx

RESUMO: O México está enfrentando um momento histórico em que a violência está presente em muitas áreas, inclusive nos espaços educacionais; do ensino fundamental ao superior, o bullying, seja ele cometido entre alunos ou por professores ou funcionários acadêmicos, está presente nas escolas. A homofobia é uma das causas mais frequentes do bullying, que afeta a maneira como os jovens se percebem, além de transformar os espaços educacionais em lugares inseguros para eles, afetando seu desempenho escolar, motivando-os a abandonar os estudos e, em casos extremos, a

-
- 1 Mestrado em Pesquisa Humanística e Educacional na área de Comunicação e Práxis da Universidade Autónoma de Zacatecas (UAZ). Graduado em Jornalismo com diploma em Habilidades Avançadas da Língua Inglesa e diploma em Fotojornalismo pela Universidade de Morelia (UDEM); Voluntária e ativista com comunidades migrantes (EUA) e membro da Organização Civil Pride Zacatecas, em defesa dos direitos da comunidade LGBTIQ+, membro da REDEPEL desde 2024. Criadora de conteúdo, jornalista em rádio, jornal e televisão.
 - 2 Docente investigador de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Líneas de investigación Comunicación, Educación y Cultura. Investigación en educación, Formación de estudiantes y docentes en Posgrados en Educación

cometer suicídio. Como resultado, crianças e adolescentes sentem a necessidade de se identificar e de se sentir representados, razão pela qual recorrem a conteúdos da Internet por meio de plataformas de entretenimento e redes sociais como o TikTok. Este capítulo busca analisar a importância da representação da diversidade sexual, que, quando não incluída no conteúdo educacional, os jovens buscam em outras mídias, como a Internet. Atualmente, o acesso às redes sociais facilita a criação de grupos, o acompanhamento de modelos e a influência de criadores de conteúdo que compartilham suas experiências, além de terem a oportunidade de compartilhar suas próprias experiências.

PALAVRAS-CHAVE: LGBTIQ+; tiktok; representação educacional; bullying.

RESUMEN: México enfrenta un momento histórico en el que la violencia está presente en muchos ámbitos, incluidos los espacios educativos; desde la educación primaria hasta la superior, el acoso escolar, ya sea cometido entre alumnos o por docentes o personal académico, el acoso escolar está presente. La homofobia es una de las causas más frecuentes de acoso, lo que afecta la manera en cómo los jóvenes se perciben a sí mismos, además de que transforman los espacios educativos en lugares inseguros para ellos, lo que afecta su desempeño escolar, motiva a la deserción y en casos extremos al suicidio. Ante ello, surge entre las infancias y adolescencias la necesidad de buscar identificarse y sentirse representados, por lo que recurren a contenidos en internet mediante plataformas de entretenimiento y redes sociales como TikTok. En el presente capítulo se busca analizar la importancia de la representación de la diversidad sexual, que al no incluirse en los contenidos educativos, los jóvenes buscan en otros medios como internet. Hoy en día, el acceso a las redes sociales les facilita generar grupos, seguir modelos y verse influenciados por creadores de contenido que comparten sus vivencias, a la vez que tienen la oportunidad de compartir las propias.

PALABRAS CLAVE: LGBTIQ+; tiktok; representación; educativo; acoso.

Introdução/Introducción

La discriminación contra las personas en razón de su orientación sexual o identidad de género en los espacios educativos es un problema que afecta el rendimiento escolar y el aprendizaje de los alumnos que pertenecen a la comunidad Lésbico, Gay, Bisexual, Travesti, Transgénero, Transexual, Intersexual, Queer, entre otras expresiones de género y orientaciones sexuales, (LGBTIQ+).

Según los informes de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el acoso homofóbico, lesbofóbico, bifóbico, transfóbico (en lo sucesivo LGBTIQ-fóbico) tiene un impacto significativo en la educación y el aprendizaje. Esto lleva a muchos alumnos desde edades tempranas, hasta la juventud a pensar en la deserción escolar o en cambiar de escuela; también les lleva a tener bajo rendimiento, evitar algunas áreas en los centros educativos y tener problemas para concentrarse en clase.

El Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes, en 2019 informó que, en México, 61% de estudiantes que pertenecen a la comunidad LGBTIQ+ manifestaron la existencia de acoso LGBTIQ-Fóbico en las instituciones a las que acudían. Asimismo, 92 por ciento de las y los adolescentes LGBTIQ+ fueron víctimas de insultos.

De acuerdo con el Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes (2019), se entiende por homofobia el rechazo, estigmatización o discriminación ante conductas consideradas homosexuales, este concepto se ha expandido conforme se obtienen definiciones para más orientaciones sexuales e identidades de género, por lo que ahora se habla de LGBTIQ-fobia, en un esfuerzo para visibilizar a toda la diversidad sexual y las violencias que reciben.

Una persona LGBTIQ-fóbica, es aquella que siente repudio, molestia o ira cuando ve comportamientos considerados femeninos en un hombre o comportamientos considerados masculinos en una mujer, asimismo comportamientos que se salen de la heteronorma, también cuando una persona expresa afecto a otra de su mismo género; la persona LGBTIQ-fóbica puede llegar a ser violenta física o verbalmente. Al ser lugares en los que niñas, niños y jóvenes pasan gran parte de su diario

vivir, los espacios educativos en donde más se detectan este tipo de conductas discriminatorias y violentas (Corona & Mazín, 2020).

En México 61 por ciento de las y los estudiantes LGBTIQ+ señalaron que existen agresiones físicas o verbales contra personas de la diversidad sexual, según el Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes (2019). Asimismo, 92 por ciento de los adolescentes LGBTIQ+ han sido víctimas de insultos por su orientación sexual además de por su apariencia física, vestimenta, o por no ajustarse a los estereotipos de género. Esto afecta la manera en cómo los adolescentes se perciben a sí mismos. Asimismo, se expone que el no poner control sobre este tipo de agresiones, transforma los espacios educativos en lugares inseguros para los alumnos LGBTIQ+ , lo que implica una afectación directa a su desempeño escolar, incluso impulsa la deserción y en casos extremos el suicidio.

De acuerdo con la Comisión Ejecutiva de Atención a Víctimas (CEAV, 2016), el problema se intensifica entre alumnos de secundaria. Además, según la Primera Encuesta Nacional Sobre Violencia Escolar Basada en la Orientación Sexual, Identidad de Género y Expresión de Género Hacia Estudiantes, LGBT en México, citada por el gobierno de este país para describir el acoso LGBTIQ+fóbico, puntualiza que 82.4 por ciento de los estudiantes LGBTQ+ se sienten inseguros debido a sus características personales; 55 por ciento se sienten inseguros en su centro de estudios debido a su orientación sexual; 41.7 por ciento, por cómo expresaban su género y 39.7 por ciento debido al peso o al tamaño de su cuerpo (Fundación Arcoiris, 2017). Esto al describirse como un clima hostil estudiantes LGBTIQ+, puede ser un factor que incida en la capacidad de un estudiante para participar e involucrarse en el centro de estudios., pues 61.5 por ciento de estos estudiantes evitaron espacios comunes en sus escuelas; de los cuales, en específico 32.7 por ciento, evitaron el baño; 20.9 por ciento la clase de educación física; 18.3 por ciento las instalaciones deportivas y campos y 14.9 por ciento espacios para el desayuno como la cafetería ya que se sentían incómodos o inseguros (Fundación Arcoiris, 2017).

Por otra parte, de acuerdo también con la Fundación Arcoiris (Baruch, Pérez, Valencia & Rojas, 2017), sentir inseguridad o incomodidad en el centro de estudios puede afectar negativamente la capacidad de estudiantes para lograr el éxito académico. También especifica que 32.8 por ciento de los estudiantes que pertenecen a la

población LGBTIQ+, faltaron al menos una vez a clase debido a la incomodidad o a la sensación de inseguridad.

Otro de los señalamientos que afectan más a este grupo de estudiantes es que 48.8 por ciento, manifestaron escuchar con frecuencia palabras LGBTIQ-fóbicas que les dicen sus compañeros y/o el personal escolar.

Otro de los elementos a considerar es que 67 por ciento de los estudiantes que experimentaron victimización por su orientación sexual, reportaron mayores niveles de depresión, mientras que 55.3 por ciento, experimentaron mayores niveles de baja autoestima (Baruch et al., 2017).

Con estos datos, y con proyección a abordar la Agenda 2030, se crea en México la nueva escuela mexicana, que expone la necesidad de garantizar que las personas que se consideran parte de la comunidad LGBTIQ+ tengan los mismos derechos humanos y libertades que los demás, así como fomentar la reeducación de la sociedad para reducir los crímenes de odios y la discriminación. También busca que la educación sea inclusiva, equitativa y con perspectiva de género y que fomente una educación sexual integral. Sin embargo, Díaz (2020) refiere que en la actualidad México se enfrenta a un desafío: evitar la influencia religiosa en el currículum formal. Esto con el fin de obtener acciones concretas que ayuden lograr a una educación en sexualidad y género. No obstante, para ello se necesita formación docente e intervención con los padres y madres de familia para que dejen de oponerse a la inclusión de estos temas en los programas educativos.

Al publicarse los programas educativos en México, la Asociación Nacional de Padres de Familia rechazó de manera directa los nuevos libros de texto gratuitos, ya que estos tenían algunas novedades como estar redactados con el denominado “lenguaje inclusivo”, el cual incluye términos como “elles” y “todxs” con la intención de visibilizar la diversidad y para abarcar a todas las expresiones de género; grupos conservadores de tutores y padres de familia calificaron como una “aberración” y acusaron de promover una supuesta “agenda de ideología de confusión de género” que buscaba inducir a los menores a la práctica de la masturbación y el travestismo (Vera, 2023).

Esto, sin duda, representa un obstáculo también para la implementación de posibles mecanismos o protocolos que defiendan

a los estudiantes LGBTIQ+ en educación básica (Corona & Mazín, 2020).

La Unesco y la Comisión nacional de derechos humanos (Unesco & CNDH, 2018) identifican que los actos de LGBTIQ-fobia en los entornos educativos, tienen su origen en la falta de información y comprensión sobre temas de relacionados con la sexualidad, el género, la orientación sexual y la identidad de género. Este desconocimiento fomenta la creación de mitos, prejuicios y concepciones equivocadas que perpetúan las actitudes discriminatorias. Además, tanto estudiantes como docentes suelen mostrar resistencia a aprender sobre estas temáticas, lo que se traduce en una negación o rechazo hacia la diversidad. Esta resistencia se ve reforzada por la normalización de conductas homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas y sexistas en la sociedad. La Unesco también señala la persistencia de una doble moral en torno a estos temas, lo que dificulta la aceptación y valoración de las diversas formas de expresión de identidad y deseo.. Para contrarrestar esta situación, el organismo internacional, subraya la importancia de promover la valoración positiva de la diversidad, así como de fomentar valores, igualitarios y libertades asociadas con la democracia y la convivencia pacífica. En ese orden de ideas se hace un llamado a construir una cultura basada en el respeto a los derechos humanos donde se reconozca y se celebre la pluralidad de identidades y las expresiones (UNESCO & CNDH, 2018, p. 19). Por ello resulta fundamental implementar programas de sensibilización y capacitación que abordan estas temáticas desde una perspectiva de derechos humanos, tanto en las instituciones educativas como en otros espacios comunitarios, ya que este fenómeno no se limita al ámbito educativo, sino que refleja una realidad social más amplia en la que la desinformación, y los prejuicios se convierten en barreras para la inclusión.

El caso de la Universidad Autónoma de Zacatecas

En Zacatecas, México, esta problemática no es ajena, ya que los estudiantes enfrentan situaciones de discriminación que incluyen humillaciones, degradación, agresiones, y exclusión por parte de sus compañeros e, incluso, de sus profesores. Un caso emblemático es la recomendación 05/2024, emitida por la Comisión de Derechos

Humanos del Estado de Zacatecas (CDHEZ, 2024) dirigida a la Universidad Autónoma de Zacatecas, específicamente a la Unidad Académica de Medicina Humana y Ciencias de la Salud. En este documento, se evidencia en casos de estudiantes pertenecientes a la comunidad LGBTIQ+ que han sido objeto de comentarios, homofóbicos y agresiones por parte de sus docentes, llegando a extremos como el suicidio de un estudiante homosexual a causa de hostigamiento sufrido.

La CDHEZ (2024) concluye que estos actos constituyen una serie de violencia que atentan contra la dignidad humana de los estudiantes, quienes son víctimas de insultos, humillaciones y agresiones, motivadas por su género, orientación sexual, identidad y expresión de género. Lo más grave es que estas acciones provienen de quienes tienen la responsabilidad de formarles académica y profesionalmente. La recomendación surgió tras el trágico suicidio de un estudiante, cuyos compañeros denunciaron, a través de manifestaciones y medios periodísticos, los constantes ataques homofóbicos y comentarios machistas por parte de profesores.

En respuesta la CDHEZ instó a la universidad e implementar, en un plazo máximo de tres meses, un plan integral para prevenir, atender, sancionar y erradicar las violencias, incluyendo aquellas basadas en la orientación sexual, la expresión de género y la identidad de género. además se solicitó que, en un plazo de un mes, se estableciera un mecanismo de atención y seguimiento de casos de violencia docente, garantizando que los estudiantes cuenten con herramientas accesibles para denunciar estas situaciones ante las autoridades correspondientes.

Asimismo, la Comisión recomendó armonizar la legislación universitaria con las reformas constitucionales en materia de derechos humanos, asegurando que los derechos de la comunidad estudiantil sean reconocidos y protegidos. También se enfatizó la necesidad de capacitar al personal docente, administrativo y estudiantil, en temas como derechos humanos, prevención de violencias, igualdad, y no discriminación, con especial, atención en las problemáticas relacionadas con la orientación sexual, identidad y expresión de género.

Finalmente, se destacó la importancia de diseñar un mecanismo con perspectiva de derechos humanos y enfoque diferenciado que permita identificar y abordar las diversas situaciones de riesgo y vulnerabilidad

que enfrentan las víctimas, garantizando ajustes razonables para su protección y bienestar.

Marco de referencia

Para este capítulo, que se aborda también en la tesis de maestría titulada “Los Influencers LGBTIQ+ de TikTok como agentes de comunicación/educación de una sociedad tolerante e inclusiva”, se hace apoyo de teorías como la influencia social, representación, teoría queer.

Pérez-Gómez (1998) señala que la escuela es un medio de transmisión cultural, pero enfrenta desafíos ante la influencia de los medios digitales, en ese sentido, plataformas como TikTok pueden ser herramientas que coadyuven en la educación, aunque también pueden ser distractores. Los jóvenes buscan en línea la información que no les proporcionan en la escuela, eso incluye la relacionada con la identidad, el género y la sexualidad, por lo que es importante integrar la cibercultura en los procesos educativos.

La cibercultura entendida como la aparición de formas culturales nuevas en línea (Ardévol, 2003, como se cita en Rodríguez et al., 2020), entre ellas se incluyen los movimientos sociales y las comunidades, en este caso, al referir a una comunidad LGBTIQ+ las plataformas ofrecen espacios seguros para hacer conexión, tener visibilidad y también para el activismo. Por su parte Lévy (2010) refiere que la cibercultura democratiza el acceso a la información, pero también plantea el desafío de la sobresaturación de información y la seguridad digital. Dicho lo anterior, TikTok, al ser una plataforma de entretenimiento y educativa, también es una red que permite a los jóvenes interactuar con afines, construir círculos y comunidades en línea y en torno a intereses compartidos, sin embargo, no está exento de generar conflictos y debates en algunos temas.

Butler (1997) cuestiona las normas del género y la sexualidad al argumentar que el género es una práctica performativa influenciada por normas sociales; asimismo, indaga sobre como el lenguaje ofensivo puede ser resignificado para empoderar a las comunidades marginadas, como la comunidad LGBTIQ+. Al aparecer en TikTok, creadores de contenido que hablen abiertamente de su sexualidad y su expresión de género de una manera empoderante, los jóvenes pueden encontrar en

los videos información con la que pueden identificarse y a no sentir vergüenza de sí mismos.

La cultura, la diversidad y la comunicación están intrínsecamente ligadas en la era digital. Plataformas como TikTok ofrecen nuevas formas de expresión y organización, lo que permite a la comunidad LGBTQ+ desafiar las normas hegemónicas del género y la sexualidad y construir identidades colectivas. Por ello la integración de la cibercultura en los procesos educativos es crucial al momento de fomentar una sociedad más inclusiva y diversa.

Ahor bien, en términos de representación, Hall (1997), plantea que los medios de comunicación y cultura, no sólo muestran el reflejo de la sociedad sino que también ayudan a construirla. En ese sentido, permite que los jóvenes que pertenecen a la comunidad LGBTQ+ puedan identificarse con creadores de contenido y verse influenciados por ellos. Cuando comparten sus experiencias, los creadores en TikTok, también coadyuvan a que las personas que no se consideran parte de este colectivo, puedan construir un nuevo criterio sobre lo que es ser gay, lesbiana, bisexual, trans, travesti, intersexual, queer, entre otros; esto, a su vez, al dar visibilidad es un aliado en la lucha contra la discriminación y los estigmas.

La comunidad LGBTQ+ en la cibercultura se beneficia en plataformas como TikTok ya que al fomentar la visibilidad y la representación los creadores de contenido actúan como modelos a seguir, influenciadores en la percepción pública y en la aceptación de la diversidad sexual y de género. Bandura (1986) establece que las personas aprender al observar a otros, especialmente a figuras con las que se identifican, en ese sentido, los tiktokers son esos agentes de socialización que promueven actitudes de aceptación e inclusión. La interacción con sus seguidores o audiencias refuerza la idea de que la identidad es negociable y flexible lo que contribuye a desnaturalizar el discurso heteronormativo y hegemónico.

De tal manera que los creadores de contenido que pertenecen a la diversidad sexual y que publican sus videos en TikTok, se valen de su influencia en un contexto de cibercultura para dar representación a la vez que educan a través de la performatividad desafiando el género, la sexualidad, la heteronorma y la hegemonía para abrir paso a nuevas

formas de pensamiento y resignificar lo que, desde sus vivencias personales, significa ser parte de la comunidad LGBTIQ+.

Diseño metodológico

Aunque para la tesis de la cual se deriva este capítulo, se hace uso de una metodología biográfico-narrativa, es importante señalar que para esta parte de la investigación se optó por una revisión bibliográfica debido a que permite contextualizar el fenómeno de la representación LGBTIQ+ en la cibercultura. De acuerdo con Gil (2008, p. 50), “la revisión de la literatura proporciona una visión general del estado del conocimiento de un tema específico”. En ese orden de ideas, el análisis de los autores mencionados en el marco teórico ayudan a profundizar la manera en la que la performatividad, la influencia social y la representación ayudan a construir identidades en un contexto de cibercultura.

Asimismo, esta revisión de la bibliografía coadyuva a fundamentar y sostener la importancia de la educación y la comunicación en un contexto en el que la discriminación contra la sexualidad diversa continúa en la sociedad para promover la inclusión y la tolerancia.

Según Lakatos y Marconi (2003, P. 67), “el estudio de referencias teóricas permite la construcción de un marco conceptual que guíe el desarrollo de la investigación y la interpretación de datos”. Por ello se hace apoyo en fuentes que establezcan una base argumentativa que respalde la importancia y la validez de los influencers como agentes de cambio.

Al tratarse de un fenómeno relativamente reciente la revisión bibliográfica ayuda a detectar tendencias y perspectivas anteriores lo que resulta importante para entender como evoluciona la representación de la comunidad LGBTIQ+ en los medios de comunicación y las plataformas digitales.

Interpretación de resultados

El significado de algo se puede construir a través de la representación en el que los medios de comunicación, incluidos los

digitales muestran un reflejo de la realidad aunque también ayudan a construirla. En ese sentido, el consumo de contenido en plataformas como TikTok permite que los jóvenes puedan identificarse con influencers y/o creadores de contenido que comparten sus experiencias en línea a través de videos entretenidos. Este tipo de representaciones coadyuva con la lucha contra la discriminación y los estigmas al dar visibilidad a una parte de la sociedad históricamente marginada.

TikTok es una plataforma que permite narrativas que desafían la heteronorma y cuestionan los estereotipos. Ya que la identidad no se adquiere de manera innata y tampoco es estática, sino que cambia, se construye y performa a través del lenguaje y las interacciones sociales. En esta plataforma los jóvenes que pertenecen a la comunidad LGBTQ+ experimentan, prueban y sobre todo, se sienten aceptados y libres de compartir experiencias, narrar vivencias e identificarse con iguales. De tal manera que se ha convertido, no sólo en una red social sino en una fuente de información.

Los jóvenes aprenden viendo a otros, ponen en práctica lo que les identifica y que toman como ejemplo, en ese sentido los influenciadores tienen una responsabilidad de ser un referente en la normalización de preferencias, identidades y orientaciones sexuales y de género.

Los consumidores o la audiencia observa cómo los influencers o creadores de contenido se enfrentan al odio, celebran su identidad y crean comunidades de apoyo, lo que puede ser una fuente de inspiración para enfrentarse al mundo al asumir su identidad de género u orientación sexual. También aprenden a validarse y encuentran herramientas para enfrentar la discriminación. Para algunos usuarios, TikTok se convierte en una puerta a la autoaceptación y el reconocimiento de que no están solos, ya que ofrecer lo que otros medios tradicionales les negaron: diversidad.

Ciertamente, también implicar riesgos como el capitalismo digital, el cual monetiza la visibilidad y puede transformar la representación en un producto comercial superficial, lo que terminaría por reducir la experiencia LGBTQ+ a estéticas consumibles. También puede poner en riesgo la profundidad educativa de estas narrativas y convertir la lucha por la inclusión en una moda pasajera. Es por ello que resulta esencial y vital que los influencers y creadores de contenido

mantengan su enfoque crítico sobre cómo estas plataformas perpetúan o desafían desigualdades estructurales.

Por ello es importante tener presente en la educación, que la representación en redes sociales ofrece a los jóvenes del siglo XXI un espacio para construir identidades en un mundo marcado por la incertidumbre y el cambio constante. Se debe partir de reconocer esta realidad para poder potenciar el poder educativo de las representaciones en las redes sociales y así, de esta manera, construir una sociedad más inclusiva y resiliente.

Conclusiones

Tras una revisión bibliográfica sobre el impacto del acoso LGBTIQ-fóbico en los espacios educativos en el aprendizaje de los estudiantes, destacan coincidencias entre autores como la necesidad de implementar protocolos, y también capacitación al personal docente y administrativo. De igual manera es necesario trabajar de la mano con padres y madres de familia para orientar en temas de diversidad sexual. Para esto se puede hacer uso de herramientas como TikTok, que mediante videos cortos, digeribles y de fácil comprensión se puede conectar con las audiencias para lograr empatías mediante el intercambio de experiencias, parara ello los creadores de contenido que comparten sus vivencias pueden sensibilizar a las personas y construir nuevos significados sobre lo que es pertenecer a la comunidad LGBTIQ+.

Los estudios revisados coinciden también en que las agresiones por razones de orientación sexual, expresión o identidad de género, impactan en el aprendizaje y en la autoestima, así como en la seguridad, integridad, convivencia y desarrollo personal de los estudiantes.

Ante estos desafíos, es importante sumar voluntades y trabajar de la mano, entre instituciones, sociedad civil organizada, padres y madres de familia, medios de comunicación, plataformas, creadores de contenido, docentes y estudiantes a fin de generar espacios seguros para todas y todos.

Derivado del análisis de los anteriores estudios mencionados se coincide en las siguientes sugerencias o aportaciones:

Cipriani y Petroni (2011) y Vaggione (2012) coinciden y ponen énfasis en que es importante la educación con una perspectiva de

diversidad sexual y de derechos humanos. Esto significa que es necesario incluir temas sobre orientación sexual, identidad de género. Así como el respeto a las libertades y a la diversidad. Estos temas es importante incluirlos en asignaturas relacionadas con la educación cívica y ética o áreas de las ciencias sociales, a fin de sensibilizar a las niñas, niños y adolescentes sobre inclusión y lograr reducir los prejuicios.

Otra de las aportaciones en las que coinciden es en la necesidad de capacitar a docentes y personal educativo en prevención de violencia homofóbica. Como propone Meyer (2009), por ejemplo, que los docentes, cuenten con la capacitación que les dé herramientas para identificar y responder de manera asertiva y rápida contra el acoso LGBTIQ-fóbico, de esta manera se podrá crear un ambiente seguro y de apoyo para la comunidad estudiantil (Salinas-Quiroz & Lozano-Verduzco, 2017).

Asimismo, resulta vital realizar políticas de cero tolerancia a este tipo de acoso, es decir, implementar normas y reglamentos escolares, que expresen claramente la prohibición de toda forma de discriminación, agresión o acoso en contra de personas por su orientación sexual, expresión o identidad de género, pues se ha demostrado que las escuelas que cuentan con este tipo de políticas de cero tolerancia a la discriminación experimentan menos incidentes de bullying (Russell, et al., 2010). Estas políticas sugiere, deben ser difundidas y conocidas entre estudiantes, personal académico y padres de familia.

Es necesario también establecer espacios seguros y grupos de apoyo para los estudiantes que manifiesten pertenecer a algún grupo de la diversidad sexual y que cuenten con centros de asesoría, esto propicia un entorno seguro para estudiantes LGBTIQ+ quienes podrán contar con un lugar donde expresarse sin temor, lo que a su vez ayudaría a fortalecer la resiliencia y reducir el aislamiento de estos jóvenes, en otras palabras, alentar la creación redes de apoyo entre estudiantes (Furlan & Eroles, 2017).

También destaca la necesidad de hacer un mecanismo de evaluación para medir y monitorear el ambiente escolar, pues permite a las escuelas entender la gravedad del fenómeno y responder de manera adecuada ante los casos de homofobia, lesbofobia, transfobia o bifobia. Esta estrategia también puede ser de utilidad para las instituciones ya que permite generar y adaptar estrategias que no sólo respondan

cuando se presenten los casos, sino también que prevengan ante el acoso (Kosciw et al., 2018).

Otro punto importante es trabajar con las familias mediante talleres o actividades que capaciten sobre la diversidad sexual y la no discriminación. Esto sería la clave para generar un ambiente inclusivo, dentro de las aulas y los espacios educativos, a la vez que se fomenta desde los hogares y se promueve así una mayor comprensión y aceptación de la diversidad sexual.

Otro de los planteamientos es la realización de campañas de sensibilización, para ello se pueden aprovechar días específicos como el día contra la homofobia, el mes del orgullo LGBTIQ+, entre otros, que permitan realizar actividades diversas como culturales, conferencias, talleres y otras, que permitan dar visibilidad a la diversidad y normalizar la presencia de estudiantes que se consideren parte del colectivo para de esta manera reducir el estigma contra ellos (Fresán et al., 2015).

La participación de los activistas, entre ellos algunos creadores de contenido y profesionales puede ser también de gran ayuda en la elaboración de programas para buscar comprender, sensibilizar y capacitar sobre respeto, inclusión y apoyo mediante un trabajo interinstitucional y comunitario.

Referências

BANDURA, A. **Fundamentos sociales del pensamiento y la acción:** una teoría cognitiva social. Eaglewood Clidds: Prentice-Hall, 1986.

BAUMAN, Z. **Los retos de la educación en la Modernidad Líquida.** Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.

BARUCH, R.; PÉREZ, R.; VALENCIA, J.; ROJAS, A. **2ª encuesta nacional sobre violencia escolar, basada en la orientación sexual, identidad y expresión de género hacia estudiantes LGBT en México.** Fundación Arcoiris, 2017. Disponible en: www.fundacionarcoiris.org.mx.

BUTLER, J. **Lenguaje, poder e identidad.** Madrid: Editorial Síntesis, 1997.

CASTAÑEDA, M. **La nueva homosexualidad.** Paidós, 2018.

CIPRIANI, J.; PETRONI, L. **Educación, diversidad sexual y derechos humanos en América Latina: experiencias y perspectivas.** FLACSO Argentina, 2011.

COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS DEL ESTADO DE ZACATECAS. **Expediente CDHEZ/281/2023 Recomendación 05/2024.** Zacatecas, 2024. Disponible en: https://cdhezac.org.mx/Recomendaciones/2024/reco_05_2024.pdf.

COMISIÓN EJECUTIVA DE ATENCIÓN A VÍCTIMAS. **Siete de cada diez personas LGBT fueron discriminadas en espacios educativos; en secundaria, la mayor incidencia:** CEAV. 11 abr. 2016. Disponible en: <https://www.gob.mx/ceav/prensa/siete-de-cada-diez-personas-lgbt-fueron-discriminadas-en-espacios-educativos-en-secundaria-la-mayor-incidencia-ceav>.

CORONA-VARGAS, E.; MAZÍN, R. **Diversidad sexual y educación en México, impacto de la no conformidad con expresiones de género y atracciones sexuales en la inclusión y bienestar escolar: el caso particular de las infancias y adolescencias trans en México** [Documento de programa o de reunión]. UNESCDOC, Biblioteca digital, 2020. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374767>.

DÍAZ, A. **Los nuevos contenidos oficiales de la educación sexual en México: la laicidad en la mira.** Diálogos sobre educación, 2020. DOI: 10.32870/dse.v0i21.660.

FRESÁN, A.; VEGA, A.; GARCÍA, D. Experiencias escolares de adolescentes con atracción por el mismo sexo en México: Un análisis desde la perspectiva de la violencia y la discriminación en el ámbito escolar. **Salud Mental**, v. 38, n. 4, p. 297-306, 2015.

FUNDACIÓN ARCOIRIS. **Encuesta nacional sobre bullying homofóbico escolar en México 2017.** Fundación Arcoiris, 2017. Disponible en: <http://www.fundacionarcoiris.org.mx/wp-content/uploads/2017/08/Reporte-Encuesta-Bullying-2017-final.pdf>.

FURLAN, A.; EROLES, M. A. Diversidad y convivencia en las escuelas secundarias de Buenos Aires: Relatos de experiencias de estudiantes LGBTQ. In: PIZZORNO, N.; TENA, S. (Eds.). **Juventudes, diversidad sexual y políticas públicas en América Latina.** CLACSO, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRENNY, J.; PATTERSON, K.; MAXFIELD, D.; MCMILLAN, R.; SWITZLER, A. **Influencer**: the new science of leading change. McGraw Hill, 2020.

HALL, S. **Representación**: representaciones culturales y prácticas significantes. London: Sage Publications, 1997.

KOSCIW, J. G.; GREYTAK, E. A.; ZONGRONE, A. D.; CLARK, C. M.; TRUONG, N. L. **The 2017 National School Climate Survey**: The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation's schools. GLSEN, 2018.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. **Fundamentos de la metodología científica**. 5. Ed. Sao Paulo: Atlas, 2003.

LÉVY, P. **Cibercultura**: informe al consejo de Europa. Barcelona: Anthropos Editorial, 2007.

MEYER, E. J. **Gender, bullying, and harassment**: Strategies to end sexism and homophobia in schools. Harvard Education Press, 2009.

RUSSELL, S. T.; HORN, S. S.; KOSCIW, J. G.; SAEWYC, E. M. Safe Schools Policy for LGBTQ Students. **Social Policy Report**, v. 24, n. 4, 2010.

SALINAS-QUIROZ, F.; LOZANO-VERDUZCO, I. Las violencias en contra de las personas LGBTI: una mirada desde el contexto escolar mexicano. **Revista Interamericana de Psicología**, v. 51, n. 2, p. 204-218, 2017.

SISTEMA NACIONAL DE PROTECCIÓN DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES. **¿Qué es el bullying homofóbico?** 2019. Disponible en: www.gob.mx/sipinna/es/articulos/que-es-el-bullying-homofobico?idiom=es.

UNESCO. COMISIÓN NACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS. **El bullying homofóbico y transfóbico en los centros educativos**. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREAL/Unesco, 2018. Disponible en: www.cndh.org.mx.

VAGGIONE, J. M. **Religión, política y sexualidad**: la regulación del cuerpo en el ámbito educativo latinoamericano. Sexuality Policy

Watch, 2012.

VERA, R. **Frente por la familia, amaga contra libros de texto:** “provocaremos una detonación nacional”. Proceso, 13 ago. 2023. Disponible en: www.proceso.com/nacional/2023/ocho/13/frente-por-la-familia-amaga-contralibros-D-texto-provocaremos-una-Detonación-nacional-312651.html#.

Capítulo 7

DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: QUAL É O OBJETO PRETENDIDO PELO CAMPO?^{1, 2}

*POLÍTICAS EDUCATIVAS BRASILEÑAS: ¿CUÁL ES EL OBJETO
QUE PRETENDE EL CAMPO?*

GABRIEL FRANCO PIOVESANA³

Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Brasil.

<https://orcid.org/0000-0001-9690-524X>

E-mail: gabrielfrancopio@gmail.com

SAMUEL MENDONÇA⁴

Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Brasil.

<https://orcid.org/0000-0002-2918-0952>

E-mail: samuelms@gmail.com

RESUMO: Este ensaio busca investigar os objetos que a Política Educacional se presume a analisar, quais sejam, um objeto de investigação e um objeto sobre o qual as políticas educacionais versam e que está relacionado ao universo educacional e social.

- 1 Derivada da dissertação intitulada “Educação para o Desenvolvimento Sustentável como política pública no município de Jundiaí, SP” para obtenção do grau de Mestre no programa “Mestrado em Educação”. Dissertação ainda não defendida.
- 2 Agência financiadora: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Esta investigação vincula-se ao Grupo de Pesquisa PhiloEduS – Filosofia, Educação e Sustentabilidade.
- 3 Bolsista FAPESP em regime de dedicação integral. Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas e membro do Grupo de Pesquisa Filosofia, Educação e Sustentabilidade (PhiloEduS).
- 4 Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e da Faculdade de Direito da PUC-Campinas e Visiting Scholar no Teachers College da Columbia University em 2025. Líder do Grupo de Pesquisa Filosofia, Educação e Sustentabilidade (PhiloEduS).

Pelo menos o objeto de investigação da Política Educacional é caracterizado como múltiplo, e assim o objetivo deste ensaio é oferecer um direcionamento para sua reflexão com base em uma fundamentação freireana. Usufruindo de três políticas educacionais recentes, a Base Nacional Comum Curricular e as Leis nº 13.415 e 14.945, que tratam do Ensino Médio, em conjunto com duas argumentações de autores do século XX, focaliza-se na operação do conceito de competência como forma de identificar que uma política formalizada é uma forma particular de mediação com o cotidiano. A aproximação que uma política causa com o objeto sobre o qual versa direciona o ser humano, ser social e histórico, para a expansão ou reelaboração desse objeto. A investigação em Política Educacional teria na emancipação e na humanização um embasamento conceitual para precisar seu objeto de investigação.

Palavras-chave: Freire; Política Educacional; Humanização; Emancipação.

RESUMEN: Este ensayo busca investigar los objetos que la Política Educativa supone analizar, a saber, un objeto de investigación y un objeto que se ocupa en las políticas educativas y que se relaciona con el universo educativo y social. Al menos el objeto de investigación de la Política Educativa se caracteriza por ser múltiple, por lo que el objetivo de este ensayo es ofrecer una orientación para su reflexión a partir de una fundamentación freireana. Aprovechando tres políticas educativas recientes, la Base Curricular Común Nacional y las Leyes nº 13.415 y 14.945, que tratan de la Educación Media, junto con dos argumentos de autores del siglo XX, se centra en la operatividad del concepto de la competencia como una forma de identificar que una política formalizada es una forma particular de mediación con la vida cotidiana. La aproximación que una política provoca con el objeto sobre el que trata dirige el ser humano, ser social y histórico, para la ampliación o reelaboración de este objeto. La investigación en Política Educativa tendría en emancipación y humanización un razonamiento conceptual para precisar su objeto de investigación.

PALABRAS CLAVE: Freire; Política Educativa; Humanización; Emancipación.

Introdução

Este capítulo de livro pretende realizar um breve ensaio de modo a investigar o objeto que a política educacional se presume a investigar. de tal maneira, serão levantados dois conjuntos de exemplos: o primeiro deles se prestará a elencar duas ponderações para a política educacional a partir de ribeiro (1938; 1988) e santos (1979); o segundo exemplo tratará da base nacional comum curricular (BNCC) e da reforma do ensino médio (REM), articulando ambos os documentos, com base em uma argumentação freireana, em torno do conceito de competência. Assim sendo a conjuntura metodológica, vale ressaltar que o trabalho se pauta na considerações de que a Política Educacional possui um processo histórico e relacional de diferenciação que busca, até certo ponto, uma autonomia que a permita investigar as lógicas específicas que a integram e que se estabelecem no seu horizonte consensual, isto é, no horizonte fundamental de seus pesquisadores.

É nesse sentido que obras como a de ribeiro (1938; 1988) e alves (1937) ganham relevância, explicitando a contextualização histórica de constituição da Política Educacional (Stremel, 2016). José Querino Ribeiro tem interesse particular na Administração da Educação, e Stremel (2016) apontará esse último campo como parte da expressão teórica do que se tem por Política Educacional no Brasil. Santos (1979), por sua vez, toma dianteira como uma das primeiras interpretações panorâmicas da política social no país, destacando disputas relevantes. Assim sendo, aqui é necessário afirmar a Política Educacional como parte integrante da Política Pública, sendo a segunda algo pelo menos maior e mais abrangente que a primeira. Igualmente vale salientar: o tratamento tangencial do objeto de estudo da Política Educacional figura como uma de suas principais fragilidades se se deseja pensar enquanto campo bourdieusiano. E, logo quando se consultam as pesquisas latino-americanas sobre o possível objeto da política educacional, observa-se a multiplicidade arraigada nas análises realizadas (Mainardes, 2018; Melo, 2020).

Talvez seja nesse sentido que a BNCC (Brasil, 2018) e a REM (Brasil, 2017; 2024), analisadas segundo uma preocupação ontológica que transita a obra freireana como um todo, possam oferecer uma reflexão. Se a Política Educacional faz parte da Política Pública, então é interessante delimitar nesse texto que a primeira se prestará ao estudo do

estatuto e da conjuntura de princípios e pressupostos que circunscrevem as políticas educacionais e das políticas educacionais em si, estas últimas entendidas como documentos nacionais, discursos e práticas que enquadrem, materializem, constituam ou mudem o contexto educativo de um dado país. Tem-se cautela, justamente pela necessidade de maior aprofundamento, do modo como documentos internacionais participam da delimitação da Política Educacional nacional, mesmo que seja possível a comparação em termos de fundamentos e de acontecimentos – o caso da produção de bases nacionais comuns por outros países, por exemplo.

Uma primeira visualização do Século XX

Santos (1979) é enfático ao trazer ponderações sobre a conjuntura social e política em que a política social brasileira encontrava-se no século XIX e XX. A assertiva principal: o governo brasileiro, seja ele nos moldes imperiais, seja nos moldes republicanos, terá evidente dificuldade em trabalhar um balanço aceitável – também pautado em uma disputa – entre o processo acumulativo do país e a equidade. Aqui, é interessante entender a equidade como uma extensão, presumivelmente progressiva, de direitos àqueles que deles ou não dispunham ou dispunham parcamente, e portanto há uma luta pelo acesso mínimo a condições materiais de existência e pela participação no processo acumulativo. Em outros termos, soturnos inclusive, denotados mesmo após regulamentos terem atingido o processo de acumulação entre 1931 e 1934, a postura de parte significativa das políticas pós-1930 conciliará duas frentes: avançar a acumulação, inclusive mediante intervenção estatal em casos necessários; conjugar um controle sobre iniquidades sociais que não comprometesse o processo acumulativo e, se possível fosse, o legitimasse em termos argumentativos e materiais.

A situação conta com diversos exemplos no que se refere às questões legais. O seguro por acidentes de trabalho apenas se vinculará com a previdência social na forma da Lei nº 5.316 em 1967. O marco desse vínculo estará nas ponderações de que acidentes de trabalho configuram riscos sociais decorrentes diretamente do processo acumulativo que o acompanha. O que se alastra como uma conformidade para a década em questão – 1960 – não estava espelhado por outras leis e argumentos

usufruídos politicamente. O Decreto-Lei nº 3.724 de 1919 se respaldava em uma teoria objetiva do risco profissional, evadindo colocações sobre o processo acumulativo e identificando os acidentes de trabalho como riscos inerentes ao trabalho em si, e resguardava a responsabilidade potencial do empregador sobre os riscos de trabalho em casos de negligência ou incompetência do empregado (Santos, 1979).

Em termos gerais, a mudança argumentativa pode ser considerada recente – isso sem contar que um escrito de mais de quatro décadas alerta para a contemporaneidade com que reformas recentes, tal como a trabalhista, podem permanecer com a mesma dificuldade, ou seja, suscitar um equilíbrio disfarçado entre a equidade e o processo acumulativo, em que a primeira mais tende a satisfazer o segundo ao invés de tender para uma expansão potencial para todos os brasileiros⁵. A condição descrita por Santos (1979) irá se agravar de tal forma no Brasil que o autor suscitará um conceito, o de cidadania regulada, para entender um determinado acesso a direitos, a condição para tal acesso e a consequente cidadania acoplada jurídica e socialmente. Com o governo instituído pós-1930, eleva-se um aparato de regulamentação estatal e institucional a partir de bases ocupacionais: a extensão da cidadania, e dos direitos galgados com ela, está diretamente condicionada pelo reconhecimento de uma dada ocupação por lei. Ampliando-se a descrição, a extensão do que se entendia por cidadania em meados do século XX no Brasil está delimitada pela regulamentação de novas ocupações ou profissões ou pela ampliação dos direitos àquelas profissões ou ocupações que já são reconhecidas legalmente, antes que pela expansão dos valores inerentes à condição de um indivíduo como membro de uma comunidade ou pertencente a uma determinada nacionalidade.

Já as descrições de Santos (1979) para o século XIX são fatídicas ao condizer com uma noção de indivíduos como pessoas autorreferenciadas, juridicamente iguais e autônomas mediante o mercado, dentro do qual é possível que sejam feitos acordos os quais interessavam apenas às partes acordadas. Essencialmente em uma utopia meritocrática, o problema da igualdade está restrito às possibilidades de acesso a recursos de um

5 Como será observado, essa condição, qual seja, a expansão dos direitos constitucionais extensiva e potencialmente para todos os brasileiros é condição última para a manutenção da própria cidadania e da democracia, haja vista a dimensão educativa que quaisquer políticas necessitam para a sua manutenção.

indivíduo a fim de que pudesse competir favoravelmente a si⁶. Com a regulamentação social iniciada, há efetivamente um contraponto: a conjuntura legal, em consonância com políticas públicas decorrentes, é capaz de tornar explícito um dos problemas presentes na territorialidade brasileira. Esse parece ser um recurso que se repete nas políticas públicas e educacionais, perante uma moção de que, tornado um problema evidente, o esperado seria uma organização conjuntural – envolvendo os indivíduos e setores pertinentes – na emancipação humana em relação ao problema. Ou seja, não é o fato questionável que uma política pública, e, assim sendo, as políticas educacionais, atacam um problema já bem delimitado e passível de solução⁷, senão que o fato de que as políticas empreendidas em cada caso participam do problema sobre o qual versam e se tornaram uma forma condensável mínima de lidar com a condição humana em sociedade.

É em contradição a esse sentido que Ribeiro (1938; 1988) conceba a Política da Educação, que está representada a partir de um caráter executivo – ou seja, ante a assunção de determinar os meios e o estilo de ação – em correlação direta aos objetivos e fundamentos estabelecidos pela Filosofia de Educação. O papel da Administração da Educação é oferecer o entremeio entre ambas, instrumentalizando-as. Isso significa para a Política da Educação presta uma atuação pautada em considerações sobre a miríade de ações pertinentes aos objetivos e ideais contingentes à conjuntura atual, sendo indispensável se embasar em fundamentos, documentos ou normas já existentes a fim de torná-los praticáveis e de conceber novas políticas. Um exemplo pode ser dado conforme a pergunta que se segue: determinado objetivo será atingido ao aplicar uma maneira intervencionista de ser ou ao se fortalecer o princípio de estado mínimo?

Um ponto vale se salientar aqui. A noção administrativa de Ribeiro (1938; 1988) irá endossar tanto fundamentos hipotético-dedutivos relativos à ciência como um horizonte funcionalista que o autor usufrui para estabelecer a sua noção educacional. Inclusive, e vale a ressalva, neste trabalho não será comentada a derrocada fayolista que o autor apresenta. Assim, importa-se comentar que O funcionalismo

6 Considerações semelhantes podem ser extraídas da circulação de ideias pedagógicas em ambos os séculos XIX e XX de Saviani (2021).

7 Até porque autores do mesmo século de Santos (1979) já buscam questionar a factibilidade da assertiva racional sobre o processo político. Ver Lindblom (1959; 1979).

se dá enquanto matriz de pensamento perante a causalidade funcional, que oferece credibilidade científica aos fenômenos sociais ou naturais estudados, e a explicação da funcionalidade e dos propósitos objetivos que tais fenômenos se cumprem em um processo de sobredeterminação – os fenômenos são interdependentes e precisam estar interligados de alguma maneira, e o sentido aparece na dependência que estabelecem a um dado sistema funcional. É assim que Ribeiro (1938) irá justificar a vida enquanto um processo de oferecimento de resistência contra e de vitória sobre as forças que atuam perpetuamente em volta de algo ou de alguém. Ou, ainda, quando Ribeiro (1938) justifica a positividade da disputa com base na adaptação que um indivíduo possui em relação àquilo que o circunscreve.

É plausível que, mediante essa análise, Ribeiro (1938; 1988) argumente que a partir de uma determinada vantagem, seja em termos do que é posto como natural, ou naturalizado, ou do que é vantajoso em consideração à natureza humana, haja a formação de agrupamentos humanos, dado que o curso normal das sociedades é baseado na complexificação e nas leis objetivas de desenvolvimento. Tais agrupamentos vêm no curso da formalização de objetivos comuns e da conjugação de esforços para atingir tais objetivos – provavelmente, a administração se manifesta de modo a canalizar a coordenação e a cooperação nas atividades humanas a fim de cumprir os objetivos previstos e garantir a harmonia entre as partes. O trecho abaixo parece ofertar uma pista para emblemática justificativa de Ribeiro (1938, p. 22), em que a cooperação se funda para além do controle individual, isto é:

[...] No facto de não terem os indivíduos em geral, uma capacidade grande para dividir a atenção, nem para apanhar com certa facilidade o conjunto das operações necessárias à realização de uma obra, desde que esta exceda a um certo limite.

Sendo a pista: na sua condição como ser humano, e sendo a humanidade um imensa variação de tipos, o agrupamento enquanto fenômeno observável e histórico traz consigo a forma mais tênue de garantir a conservação de uma espécie como um todo mais ou menos delimitável – a subsunção de partes a uma categoria de análise é marca do funcionalismo; é o que acontece, na Biologia, nas análises taxonomistas, em que os indivíduos de uma espécie somente são entendidos e reconhecidos ante as características e comportamentos

delegados para a espécie do qual participam. Ou seja, o ato de agrupar se traduz em um fenômeno condizente com determinada natureza – em termos do que está posto para ser realizado, ou de destino, ou do que é mais suficiente em termos de funcionalidade – e passível de reprodução ao longo de uma concepção linear de tempo, dado que o agrupamento advoga pela condição humana ao atender necessidades imperativas. A complexificação de uma sociedade corresponderá a uma teleologia qualquer. O eixo adaptativo e de conservação que, em última instância, é uma adaptação daquilo que é social: Reação a estímulos, oferecimento de resistência e desempenho de atividades. Ou seja, as observações do autor incorporam “[...] seus efeitos nas suas próprias definições. Encontramos então uma causalidade circular em que um efeito também é causa de sua causa e uma causa é também efeito de seu efeito” (Figueiredo, 2008, p. 29-30). Não se importam as transladações teóricas, os campos atingidos e o que é distorcido.

A cimeira dessa discussão pode estar também em outra passagem na qual o autor discute o provável surgimento da escola, que é um advento com propósito, entre outros pertinentes de se citar, de sistematizar o conhecimento. A percepção de algo como passível de sistematização somente ocorre ante determinada complexidade social e em sociedades com algum nível satisfatório de diferenciação. Tais complexidade e diferenciação implicam em uma perceptível insuficiência da comunicação pelos processos de participação direta na vida social e em um mínimo de acúmulo e multiplicação de experiências de um grupo que podem ser selecionadas como passíveis de repetição, pois refletem o que foi programado e legitimado em termos do que é útil e relevante e comunicam as sutilezas da especialização das funções, da subdivisão de tarefas e da institucionalização. Assim, a escola dispõe, em tempo hábil, o que é necessário para a integração dentro de uma sociedade complexa, o que no Brasil, no século em que Querino se encontrava, poderia significar tomar o bem caminhar da ciência e os propósitos de intensificação das dinâmicas da sociedade e da industrialização, confiando à escola, ante determinada sistematização, a relevância direta na retroalimentação do progresso⁸. Talvez, a homenagem que Ribeiro (1938; 1988) faz ao progresso se deve, entre outros fatores, ao resultado

8 Talvez essa proposta de análise tenha na teoria da modernização, que arranca de ramificações como a de Durkheim e Parsons o fundamento de que sociedades diferenciadas e complexas criam uma necessidade de Educação em massa, um respaldo.

lógico e empírico oriundo da linearidade das ações humanas – ou seja, os seres humanos estão sempre em débito com o progresso toda vez que tomam uma ação ou uma decisão. É um devir com um fim em si mesmo (Ribeiro, 1988, p. 23, grifos do autor):

[...] Abstraindo todas as discussões que o termo *progresso* envolve, tomamo-lo aqui no sentido de resultado da multiplicação das necessidades e exigências sociais conseqüentes do aumento quantitativo e qualitativo dos contatos entre grupos humanos, por meio de inúmeras técnicas modernas de comunicação, que intensificaram a dinâmica das sociedades. O termo *progresso* serve-nos, pois, para sintetizar os resultados da vida intensa e multiforme criada pelas sociedades altamente diferenciadas como a nossa. Serve-nos ainda para expressar um conceito hoje pacificamente admitido, segundo o qual a escola é mais consequência do que a causa do *progresso*, como admitiram ingenuamente alguns românticos do século passado.

Diante dessas condições, a Política Educacional se esvai na caracterização prevista por querino Ribeiro, a de explicar meios e estilos. Se esvai porque Ribeiro (1938; 1988) não irá oferecer uma possibilidade efetiva para que a Política Educacional se disperse de uma figura centralizadora – ou do Estado, ou do administrador-burocrata – ou, ainda, para que seja possível questionar valores, a ordem social vigente ou até mesmo padrões de ação. A separação do autor entre Filosofia de Educação, Administração da Educação e Política da Educação está, por excelência, atendendo à racionalização que será exigida por diferentes matrizes de pensamento com respeito às Políticas Públicas – isso sem contar em quem são as figuras a que o autor confia a produção de ideais na Filosofia de Educação. Esse condicionamento não é mostrada por Santos (1979), em que a menção de direitos trabalhistas, lutas sindicais e outros movimentos incandesceram as políticas sociais como núcleo articulador precisamente para um ato de ser mais, ou seja, a consciência de que há um mínimo de materialidade exigida para que os indivíduos possam exercer sua cidadania e que, ulteriormente, é necessário expandir a condição de cidadania para todos.

Das competências e a dimensão educativa da política pública

A percepção de que a política apresenta uma dimensão educativa já foi colocada em outro escrito (Saviani, 2008) e pelo menos é de se ressaltar que também outros autores condicionam a democracia e sua respectiva continuidade, bem como a cidadania e a respectiva extensão dos direitos existentes, a um caráter educacional engendrado pelo regime de governo em questão (Freire, 2001a; 2001b; Rego, 2008). Esta seção gostaria de consolidar-se tomando em conta breves comentários com base em Paulo Freire que auxiliariam a perceber a defesa da primeira seção, qual seja, a de que as Políticas Públicas, de maneira geral, e as Políticas Educacionais, mais especificamente, conduzem a formas relativas de recrudescer um problema e, conforme o curso das ações, conduzir para a emancipação e para a humanização. Entretanto e aparentemente, a BNCC (2018) e a REM (2017; 2024) poderiam conduzir a uma contradição explícita dessa defesa tendo em vista a desaprovação retida na tríade de políticas – seja porque a terceira versão da BNCC abarcou as competências como uma Arca de Noé, não tão abruptamente quanto fundamenta, seja porque a Lei nº 13.415 (Brasil, 2017) se realizava após um período de insatisfação popular ante a aplicação retroativa da legislação que resultou na destituição da presidenta Dilma Rousseff de seu cargo no executivo. Em outras palavras, se as políticas Educacionais possuem quaisquer pretensões interventivas e de transformações substanciais do que se concebe como social e educacional, o que as competências, em parte desaprovadas academicamente, em parte desaprovadas publicamente, denotam sobre o assunto?

Uma constatação inicial: a aspiração para se universalizar o acesso à educação está disposta em inúmeras – senão todas as – nações e geralmente seu embasamento teórico e legal está consolidado em fundamentos constitucionais. Em uma pesquisa sobre o tema, Meyer, Ramirez e Soysal (1992) buscam contestar análises feitas sobre o fenômeno da escolarização em massa. Cruzando dados oferecidos sobre o número de matrículas dos períodos de 1870 a 1980 de mais de 120 países, os autores debatem a veracidade e inclusive o impacto de fatores como urbanização, religião, dentre outros, no processo de expansão da escolarização. Surpreendentemente, as propriedades desenvolvidas por teorias tradicionais e funcionalistas não couberam como bons

preditivos para justificar e explicar a expansão da educação em massa. Ao invés disso, o que os autores dispõem como central para o processo é a ligação de um determinado país com um modelo de Estado-Nação que estivesse coordenado a partir dos fundamentos modernos de Estado – e, portanto, conforme os princípios de organização e soberania – e de Nação – e, assim sendo, com o princípio de individualidade. Sumariamente, a sociedade está composta de indivíduos, representados pelo caráter universal da sociedade e pelo universo simbólico responsável pela ligação de todos em termos de uma suposta soberania e de supostos propósitos da coletividade erigida sob a figura do Estado. O Estado-Nação planeja se desenvolver, e para tanto há um cenário minimamente competitivo com o qual deve coadunar.

A constatação do parágrafo anterior é um ponto de partida inicial, se assim puder ser chamado, para o debate sobre competências – e ele incide, entre outras questões, no indivíduo autorreferenciado, já presente em Santos (1979). Outro ponto de constatação em continuidade ao primeiro é o fato de que, se as competências induzem a um foco individualizado no processo de aprendizagem, nem elas são novas no debate educacional (Gonçalves; Guerra, 2018) nem o foco individualizado parece ser exclusivo da educação ou apenas se dar nos versos expressos na Política Educacional. Nessa linha de argumentação, a positividade da diferença é marca central do que se perfaz enquanto política, mas não no sentido de justificar a posição ocupada por tais e quais indivíduos como fruto de suas capacidades naturais, senão que o fomento principal dessa linha, o da competitividade, parece estar diretamente condicionado pelo cenário trabalhista e, acima de tudo, econômico. Em outras palavras, as coligações que as competências possuem e estabelecem com o âmbito empresarial, no atual formato em que se manifesta, isto é, em uma evidente assunção do embate contra o tradicional conceito de qualificação e, a depender do autor, orientada por mistos modelos conceituais ou pela polissemia, ademais levando-se em conta as reviravoltas que o trabalho e as consolidações das leis trabalhistas brasileiras têm passado durante o século XXI, são motivos que tornam muitos autores suspeitos com sua aceitação plena (Deluiz, 2001).

Se outros documentos tratam as competências de forma tímida, a BNCC foi um marco conceitual em relação a sua conceituação e sua respectiva organização nos componentes curriculares. Agora, se

havia dúvidas sobre o foco na formação profissional como um dos horizontes educacionais brasileiros na BNCC, a REM (Brasil, 2017) atende essencialmente a esse quesito, disponibilizando como um dos Itinerários Formativos plausíveis de serem cursados mediante oferecimento pelo estabelecimento de ensino. Outro passo importante é que a revisão realizada pela Lei nº 14.945 (Brasil, 2024) apenas parece atender à parte das exigências de mudanças, sejam acadêmicas ou práticas, relacionadas ao Ensino Médio brasileiro. Em outras palavras: um ponto definitivo que foi alterado é a quantidade de horas destinada para a formação geral básica; contudo, a lei de 2024 não vai ao fundo de outros apontamentos, como os ditos profissionais de notório saber – até porque a operacionalização de ambas a BNCC e a REM se tornaria possivelmente desconfigurada perante alguma alteração substancial em pontos nevrálgicos como o referido.

Como exposto, certas críticas à BNCC e à REM irão elencá-las com a fundamentação da ortodoxia liberal que, de um modo ou de outro, comunica-se com o capitalismo. Pela via de um sistema econômico ou pela via filosófica, de qualquer modo, a tríade (Brasil, 2017; 2018; 2024) calca no indivíduo as chances de superação de uma determinada condição, considerando aqui que a BNCC e, por consequência, o Ensino Médio reservam-se a um posicionamento crítico sobre a realidade. Diga-se que tal condição é a destruição ambiental. Ora, se a contradição exposta por uma via materialista histórico-dialética entende que o germe de compreensão histórica é guiado pelo princípio de que a base da ordem social e de seu funcionamento se dá no momento em que se debruça sobre o modo como os seres humanos estabelecem relações de produção e sobre como produzem, circulam e intercambiam a sua vida material – a distribuição social de classes, ou estamentos, e a distribuição dos produtos se orientam pelo que se produz, pelo modo como se produz e pela maneira de permuta –, e se, nessas condições, as modificações sociais terão causas últimas não na crescente compreensão da verdade ou na razão, e sim nas transformações dos modos de produção e de intercâmbio, pouco caso é feito com respeito à oposição já existente ao sistema posto e às consequências ambientais causadas⁹. Perceba-se abaixo o trecho em que a BNCC conceitua competência:

9 Um exemplo preciso pode ser dado. Tem-se que a descarbonização é um princípio, inclusive para a economia, do século XXI, mas nacionalmente planeja-se a abertura de uma dita Margem Equatorial por parte das ações da Petrobras. Talvez seja plausível

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

Essa noção – e não somente ela, mas outros trechos do documento que não serão citados e, mais especificamente, o itinerário formativo de formação técnica e profissional – torna forçosa a aplicação, em algum nível ou realidade, do conteúdo e das habilidades elencadas para determinado componente curricular. Ponderando que a BNCC não pretende se verificar como um currículo *stricto sensu*, a gangorra entre o que é universal para o Brasil e o que é aplicável em cada caso escolar fica ainda mais inconsistente quando se considera que o que se tenha por conteúdo programático em determinado componente curricular não seja diretamente aplicável, considerando certas noções científicas ou filosóficas – e portanto a Base necessitaria de uma melhor explanação sobre quais são os horizontes conceituais a partir dos quais está falando, ou minimamente um melhor posicionamento sobre questões sociológicas e filosóficas¹⁰.

Parte do que é caro para a noção de competência na BNCC é o posicionamento crítico e contextualizado que é exigido constantemente, seja na tarefa do professor, seja do aluno em formação. E aqui já é um bom espaço para iniciar a retroativa freireana. Dois pontos centrais que permeiam a obra freireana: (i) a humanização reside no ato na consciência de um ser humano sobre si e sobre sua condição social, e por conseguinte indica veementemente a superação de modelos postos, ou naturalizados, e impostos; (ii) a emancipação é um processo de mudança que exige, por excelência, uma atuação relacionável do ser humano. Em outras palavras, o ato de ser humano somente faz sentido na medida em que a contextura e as circunstâncias históricas existentes interagem com a concretude do ato porque há uma evidente solicitação

argumentar que não necessariamente mais petróleo implica na produção de mais itens poluidores, mas a localização da abertura dos poços de extração combinada com a demora com que o aumento na venda diária de barris será economicamente sentida podem ser outras preocupações basais que denotam, além de tudo, desgastes com parte da base eleitoral do atual governo brasileiro.

10 Em adição, mais pesquisas precisariam ser feitas sobre o processo de adequação curricular que cursos do Ensino Superior precisam passar a fim de interpretar a nova conjuntura político-educacional do país e entender seu papel nela.

de que o ser humano se relacione com algo – democracia e vida pública – ou alguém – outro ser humano. Tais questões já estão presentes em Educação e atualidade brasileira (Freire, 2001a), um escrito inicial do autor. Com base na humanização e na emancipação, é possível postular que a primeira necessidade do ser humano é a figura do outro¹¹ com quem estabelecerá interação. Não há ser humano sem: uma elaboração de uma presença no mundo, o que perpassa a dispersão de concepções determinísticas ou imperativos naturais a fim de engendrar a história, ou seja, agir materialmente e inteligir sobre o mundo a partir de ações estruturais e filosoficamente ligadas; (ii) a assunção do inacabamento e da finitude, o que torna constante uma vocação para o ser mais e um compromisso com a existência circunstancial de cada um (Freire, 2011, p. 37).

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere.

As colocações do autor são uma pista indispensável, em última instância, para quaisquer moções críticas. Já são conhecidas, e algumas delas podem até se configurar como consensuais, variadas críticas ao capitalismo (Harnecker, 2000). Existe, então, impedimento para a não modificação da prática concreta? Pelo contrário, o embate do autor em Pedagogia da Autonomia (Freire, 2011) e em À Sombra desta Mangueira (Freire, 2019) contra o neoliberalismo se expressava de maneira tão atualizada na sua época como parece ter se agravado nos dias atuais. O impedimento da modificação da prática concreta dos seres humanos existe onde não há tempo problematizado, ou seja, nas sociedades ou agrupamentos ou nações onde o fechamento para o inacabamento humano opera de tal maneira em que o que é social e histórico é intitulado como ahistórico – parte crucial para a tese do fim da história – ou se torna natural ou parte de um progresso inexorável. Tal é a condição prévia de um discurso fatalista. A operação de uma crítica

11 A ideia de figura do outro está associada com, por exemplo, as conquistas dos povos americanos. “O outro” é uma figura abjeta, que não se encaixa na concepção de Modernidade do europeu, sendo, portanto, um excluído, um ser humano não pertencente a uma ordem de pensamento – ou seja, aos moldes europeus de gênero, ciência, economia e assim sucessivamente (Dussel, 1995). Aqui, busca-se subverter esse conceito de modo a expandi-lo.

implica diretamente no comprometimento do ser humano com a sua presença no mundo. Em outras palavras, a crítica pressupõe mudança.

Essa questão coloca um paradoxo com caráter de entrave à BNCC (2018) e à REM (2017; 2025): ou o que se considera como crítica não procede de maneira a atingir o ápice do seu pressuposto, pois os três documentos oficiais atingiriam diretamente a si mesmos com um determinado posicionamento crítico; ou a atividade única da escola perante esse posicionamento exige igualmente, de outras conjunturas, um posicionamento de convalidação – de nada adianta só a educação ser crítica se outros setores aderem àquilo que é criticado; ou a proposta crítica de ambos os documentos é circunstancial, isto é, é pontual e não estrutural ou conjuntural – é fatalista. E, seja por essa condição do ato da crítica nos documentos, seja por outras considerações pertinentes, a BNCC e a REM perfazem justamente o potencial de recrudescer um problema e clamá-lo em direção ao diálogo público – tal é o caráter que presumivelmente as Políticas Públicas e as Educacionais deveriam enviesar.

A questão pode ser colocada, ainda, de outra maneira: a suscitação de um problema e a decorrente participação neste problema por parte de uma política deve direcioná-lo àquilo que se tem por democrático no Brasil de modo a proporcionar e estabelecer as bases da humanização e emancipação necessárias à superação dos fundamentos estruturais ou conjunturais relativos ao problema. Essa é uma das principais réguas freireanas (2001b): vias de supostas soluções para o que é eminentemente brasileiro, no século XXI, significam a manutenção de direitos já existentes, e que são de diferentes ordens, e sobretudo a sua respectiva expansão para aqueles que não os acessam, fator que exige, prontamente, uma base material de atuação. Tal é a condição para a existência de um objeto para a Política Educacional, seja em termos acadêmicos ou práticos. Isso sim significa o foco, em uma parte conceitual, no indivíduo, mas somente mediante o sentido que esse indivíduo adquire pela sociabilidade presente em si e no grupo social a que pertence. Daí a necessidade da dimensão educativa da política, qual seja, a de debate e revisão daquilo já engendrado – é compreensível entender que nos dois séculos em que a obra freireana caminhou (Scocuglia, 2019), nem a cidadania nem a democracia devem se desregrar da capacidade que a política oferece para transmutar a prática concreta dos indivíduos.

Conclusões

Em termos práticos, tem-se que o referido objeto de uma Política Educacional reside naquilo sobre o que ela versa. A argumentação até aqui empreendida colocará que, por exemplo, os direitos educacionais e seus respectivos programas ou políticas não devem ser desgastados ou diminuídos, senão que mantidos, ampliados e, se preciso for, substituídos perante revisões substanciais de seu conteúdo social e histórico. Em termos acadêmicos, a identificação do objeto de investigação da Política Educacional, múltiplo por excelência em consideração às ponderações de teses, dissertações e outras pesquisas, seria melhor delimitado se se beneficiasse das noções de humanização e emancipação. Isso já elimina a possibilidade de uma análise que se centralize no Estado e denota a participação e a intervenção que indivíduos estão sujeitos a realizar direta ou indiretamente sobre o objeto prático da Política Educacional¹².

Na sua essência, a noção conferida por esse foco disporá da retratação que a política converge para o ser humano, condecorando o significado e o sentido que somente são disponibilizados ante a sociabilidade, que encontra em uma dupla afirmação uma argumentação: em termos políticos, é muito difícil definir ou encontrar um conceito transhistórico ou transparadigmático, mais valendo se permitir a análise centrar, se há efetivamente uma intenção de mudança, no inacabamento humano e nos sistemas que partilham desse inacabamento – exemplos sendo o econômico e o religioso; pelo menos em ambos os séculos XX e XXI, o que se presume da política é que ela precisa oferecer, se se pretende que exista algum objeto de pesquisa, uma mínima materialidade para os atos de ser e existir humanos. Uma teoria política que incida sobre qualquer objeto mas que, por suas próprias vias, não dissolva os problemas do processo acumulativo, não tem outro potencial prático que não a exclusão e a discriminação. Uma política deve, ulteriormente, consolidar a vocação do ser humano para ser mais, o que diretamente questiona a desumanização e requisita uma proporção comunitária daquilo sobre o que a política versa. Por exemplo, Se o sentido de um direito só se dá quando interposto socialmente, ou seja, no ato de ser social e histórico do indivíduo humano, a questão reside em como esse

12 Diferentes teorias postulam e investigam a ação e o nível de intervenção dos indivíduos. Ver, por exemplo, a desenvoltura intelectual de Stephen Ball (1994; 2007; 2017) e a ideia de Burocracia de Nível de Rua.

direito se dá, se ele se consolida em todos aqueles que pretende atingir e como responde aos sistemas com que se coliga.

São assertivas que se aproximam de um humanismo marxista e apontam para problemas já congregados para uma democracia. Este ensaio advoga que seria um ato de reiteração, ou até mesmo passível de interpretação como uma continuidade cuidadosa da exploração do ser humano sobre o ser humano, a formalização de políticas que não proponham grandes transfigurações sociais nos sentidos perfeitos pela exposição deste escrito – e este talvez seja um ponto de encontro para o caráter impopular de políticas neoliberais e suas consequências econômicas e trabalhistas. A radicalidade humana exige uma transformação das práticas cotidianas individual e coletiva e da realidade. O que foi até aqui exposto talvez seja uma pista para a intenção de concretizar a dialética constitutiva entre teoria e prática a qual se refere Saviani (2017) ao investigar o estatuto epistemológico da Política Educacional. E, a par de um certo pluralismo epistemológico, não enquanto corrente ou escola de pensamento, mas como condição ética do ser humano no século XXI, a crítica mais severa à proposta deste ensaio caminhará efetivamente na sua factibilidade em suscitar ou não um horizonte de conscientização do ser humano e, sobretudo, em materializar uma prática, em autores e leitores, condizente com suas alegações teóricas.

Referências

BALL, S. J. **Education Plc**: private sector participation in public sector education. London: Routledge, 2007.

BALL, S. J. **Education reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. **The education debate**. 3. ed. Bristol: Policy Press, 2017.

BRASIL. **Lei no 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei

nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, 2017. p. 7.

BRASIL. **Lei no 14.945**, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de def diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Diário Oficial da União, 01 de out. 2024. Seção 1, p. 5.

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

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do Senac**, v. 27, n. 3, p. 12-25, 2001.

DUSSEL, E. D. **The Invention of the Americas**: Eclipse of “the Other” and the Myth of Modernity. The Continuum Publishing Company: Nova Iorque, 1995.

FIGUEIREDO, L. C. M. **Matrizes do pensamento psicológico**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 16. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez/IPF, 2001 (2001a).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz & Terra, 2011.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001 (2001b).

GONÇALVES, A. M.; GUERRA, D. Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular e Parâmetros Curriculares Nacionais: continuidades e conservação. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n. 3, p. 27-39, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4025/tpe.v21i3.45382>.

HARNECKER, M. **Os conceitos elementares do materialismo-**

histórico. 3. ed. São Paulo: Global Editora, 2000.

LINDBLOM, C. E. Still Muddling, Not Yet Through. **Public Administration Review**, v. 39, n. 6, p. 517-526, 1979.

LINDBLOM, C. E. The Science of “Muddling Through”. **Public Administration Review**, v. 19, n. 2, p. 79-88, 1959.

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-20, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230034>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/njDMt6PjSDLjzByjpXwr4zh/>. Acesso em: 01 jan. 2025.

MELO, D. M. **As políticas públicas de educação enquanto campo multidisciplinar**. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

MEYER, J. W.; RAMIREZ, F. O.; SOYSAL, Y. N. World Expansion of Mass Education. **Sociology of Education**, v. 65, n. 2, p. 128-149, 1992.

REGO, W. L. Aspectos teóricos das políticas de cidadania: uma aproximação ao bolsa família. **Lua Nova**, n. 73, p. 147-185, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-64452008000100007>.

RIBEIRO, J. Q. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1988.

RIBEIRO, J. Q. **Fayolismo na administração das escolas públicas**. São Paulo: Linotechnica, 1938.

SANTOS, W. G. **Cidadania e justiça**: a política social na ordem brasileira. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

SAVIANI, D. Epistemologias da política educacional: algumas precisões conceituais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, p. 1-5, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.2.002>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10477>. Acesso em: 01 jan. 2025.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCOCUGLIA, A. C. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 7. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2019.

STREMEL, S. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

Capítulo 8

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: PANORAMA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS (2014-2024)

*RELACIONES ÉTNICO-RACIALES Y LA EDUCACIÓN
MATEMÁTICA: PANORAMA DE LAS PRODUCCIONES
ACADÉMICAS (2014-2024)*

VALDINEIA RODRIGUES LIMA¹

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Brasil.

<https://orcid.org/0000-0002-8605-1348>

E-mail: valdineia@unifesspa.edu.br

ANA CLÉDINA RODRIGUES GOMES²

Universidade Federal do Pará
Brasil.

<https://orcid.org/0000-0002-7152-4237>

E-mail: ana.cledina@ufpa.br

RESUMO: Em 2003 foi aprovada no Brasil a Lei n.º 10.639, que trouxe a obrigatoriedade da inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino. Isso remete

-
- 1 Doutoranda em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará (atual). Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (2022). Graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (2018). Membro do Grupo de pesquisa Educação e Decolonialidades da/na Amazônia e do Grupo de Estudos em Modelagem Matemática (GEMM).
 - 2 Pós-doutoramento pela Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho (2019). Doutora em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2013). Mestra em Educação, pela Universidade Católica de Brasília (2006). Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará (UFPA), docente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM) da UFPA. Líder do Grupo de Pesquisa Decolonialidades e Educação da/na Amazônia.

a um grande movimento, nos espaços acadêmicos e escolares, voltado à formação de professores e produção de materiais didático-pedagógicos. Passadas mais de duas décadas desde a sua aprovação, fica certa inquietação, quando se percebe a indiferença de muitos professores diante da temática. Essa inquietação levou à problemática deste estudo: Como a Educação Matemática, por meio das teses e dissertações, têm abordado as relações étnico-raciais em suas pesquisas? O objetivo deste texto é apresentar o panorama geral das produções acadêmicas que abordaram a temática étnico-racial e a Educação Matemática, no período de 2014 a 2024 no Brasil. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, por meio do estado da arte, de abordagem qualitativa. Os resultados mostram as pesquisas centradas na região sudeste do Brasil, o debate sobre a questão racial se fez presente nas áreas de Ciências Humanas e Multidisciplinar, apontando escassez de pesquisas nas Ciências Exatas. Por fim, a constatação de que a Educação Matemática ainda carece de pesquisas que abordem a temática étnico-racial, que contribuam para uma formação de professores voltada à diversidade.

PALAVRAS-CHAVE: Relações Étnico-Raciais; Educação Matemática; Produção Acadêmica.

RESUMEN: En 2003 se aprobó en Brasil la Ley N° 10.639, que obligó a incluir la historia y la cultura africana y afrobrasileña en el currículo oficial de la red educativa. Esto lleva a un gran movimiento, en los espacios académicos y escolares, orientado a la formación docente y a la producción de materiales didácticos-pedagógicos. Después de más de dos décadas desde su aprobación, existe cierto malestar, cuando se nota la indiferencia de muchos profesores hacia el tema. Esta preocupación llevó al problema de este estudio: ¿Cómo la Educación Matemática, a través de tesis y disertaciones, ha abordado las relaciones étnico-raciales en sus investigaciones? El objetivo de este texto es presentar el panorama general de las producciones académicas que abordaron temas étnico-raciales y Educación Matemática, de 2014 a 2024 en Brasil. Se trata de una investigación bibliográfica, utilizando el estado del arte, con un enfoque cualitativo. Los resultados muestran una mayor concentración de investigaciones en la región sudeste del Brasil, el debate sobre la cuestión racial estuvo presente en las áreas Humanidades y Ciencias Multidisciplinarias, señalando una falta de investigación en las Ciencias Exactas. Finalmente, la observación de que la Educación Matemática aún carece de investigaciones

que aborden cuestiones étnico-raciales, que contribuyan a una formación docente centrada en la diversidad.

PALABRAS CLAVE: Relaciones Étnico-Raciales; Educación Matemática; Producción Académica.

Introdução

O Brasil é um país multicultural, que contempla uma diversidade de culturas, no entanto tem sua história marcada pela escravidão e o genocídio de povos tradicionais. O brado histórico - Terra à vista! - idealiza o marco do descobrimento, de algo que já existia, mas desbravar essa terra selvagem, sem alma, sem cultura e desprovida de qualquer sabedoria era a missão do homem branco civilizado, em um discurso colonialista. Em uma missão internalizada como heroica de desbravamento, que libertou almas e impôs culturas, levando luz para essas terras de trevas, justificando heroicamente os sacrifícios, as violências, a escravidão e o genocídio em massa de seus povos originários, em nome da civilização e do progresso do país. Progresso em prol de um desenvolvimento conservador e impositor, que em nome de um ideal – de colonizar – destruiu imaginários, reprimiu conhecimentos e saberes, escravizou, perseguiu, torturou, exterminou e colonizou, em prol desse desenvolvimento que afirmava sobre um povo seu próprio imaginário – de colonizador.

Como nem as caravelas duram para sempre, ou duram, e nossa condição de colonizados veda as entre linhas que navegam pelos mares entre o colonialismo, a modernidade e a colonialidade. Após o fim do sistema escravista o problema deixa de ser a escravidão, enquanto instituição arcaica, e passa a ser os negros e seus descendentes, que passam a ser classificados como raças inferiores. Isso fez com que por décadas, na sociedade brasileira, a presença dos negros, quando não desqualificada e/ou ocultada, fosse também inviabilizada pelas estruturas de poder vigentes.

Desde então, a luta contra o racismo perpassou caminhos árduos. As mobilizações promovidas pelos movimentos sociais desempenharam um papel importante, mas nem sempre reconhecido, nesse processo de combate e enfrentamento do racismo no Brasil. As reivindicações do movimento negro cravaram uma luta política contra o racismo,

fazendo com que a discussão alcançasse a estrutura do Estado, com a promulgação da Lei nº 10.639, em 2003. Afinal, esses movimentos possuem um valor epistêmico intrínseco e são responsáveis por um tipo de conhecimento específico, o conhecimento que nasce da luta (Gomes, 2017).

Apesar das conquistas históricas promovidas por esses movimentos, o discurso colonialista volta a permear o contexto político brasileiro (2019-2022). As conquistas passam a ser fortemente questionadas, em defesa de uma neutralidade epistemológica e uma concepção de educação neutra e técnica. O que favoreceu a implantação, sem o devido debate, da Resolução CNE/CP nº 02/2019, que definiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Um retrocesso comparado à resolução anterior e que impacta diretamente na formação inicial de professores (Lima, Gomes, 2023).

Esse retrocesso se reflete na luta por uma educação para as relações étnico-raciais no país, com a supressão quase absoluta da questão étnico-racial na Resolução CNE/CP nº 02/2019. Reforçando ainda mais uma preocupação já existente e apontada nas investigações que debatem uma formação voltada para diversidade, a falta de formação de professores adequada para que possam trabalhar em sala de aula as relações étnico-raciais (Rodrigues, Barbosa, Ribeiro, 2022).

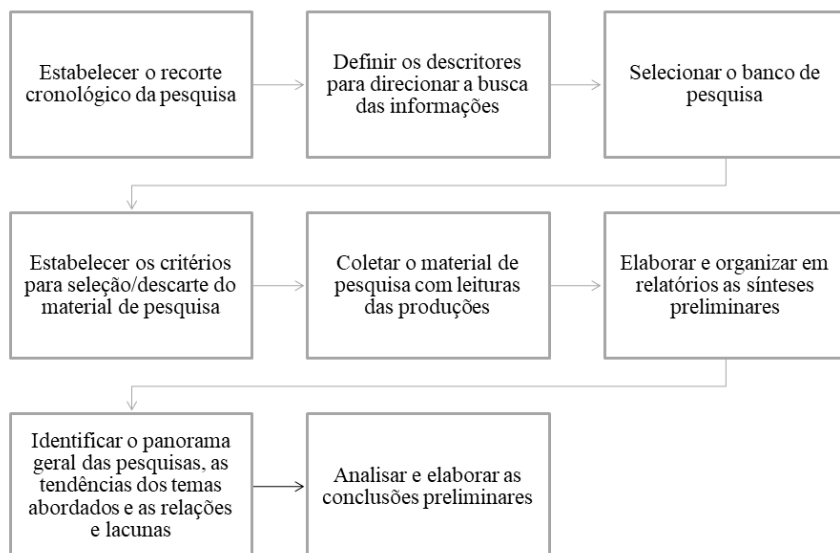
Na Educação Matemática, não poderia ser diferente e o cenário provavelmente mais preocupante, essa carência continua a desafiar pesquisadores, em uma área que padece de pesquisas que embasem a prática docente nesse campo (Oliveira, 2019). Passadas mais de duas décadas da promulgação da Lei nº 10.639/2003, fica certa inquietação quando se percebe a indiferença diante da temática, em especial na Educação Matemática. Essa inquietação levou a problemática deste estudo: Como a Educação Matemática, por meio das teses e dissertações, tem abordado as relações étnico-raciais em suas pesquisas? Para responder à problemática, realizamos nesta pesquisa o Estado da Arte, com objetivo de apresentar o panorama geral das produções acadêmicas que abordaram a temática étnico-racial e a Educação Matemática, no período de 2014 a 2024 no Brasil. Apontando possíveis lacunas que possam contribuir para o desenvolvimento de pesquisas futuras que abordam a temática racial.

Desenho metodológico

Em busca de uma maior percepção de como a temática étnico-racial vem sendo discutida na Educação Matemática, foi realizada uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, por meio do Estado da Arte, com levantamento das teses e dissertações no O Portal brasileiro de publicações e dados científicos em acesso aberto (Oasisbr), com recorte cronológico entre 2014 a 2024. Para realizar o levantamento da Grande Área de Conhecimento, da Área de Conhecimento e da Área de Concentração foi utilizado também o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

O Estado da Arte consiste em análises mais amplas, aprofundadas e diversificadas, com foco especial nas produções científicas que tenham relação com a temática de pesquisa. Isso possibilita ao pesquisador uma dimensão do panorama geral e o aprofundamento teórico-metodológico das pesquisas, sendo necessário estabelecer procedimentos para sua realização. Para o desenvolvimento desta pesquisa, sintetizamos e adaptamos os procedimentos conforme apresentado na Figura 1.

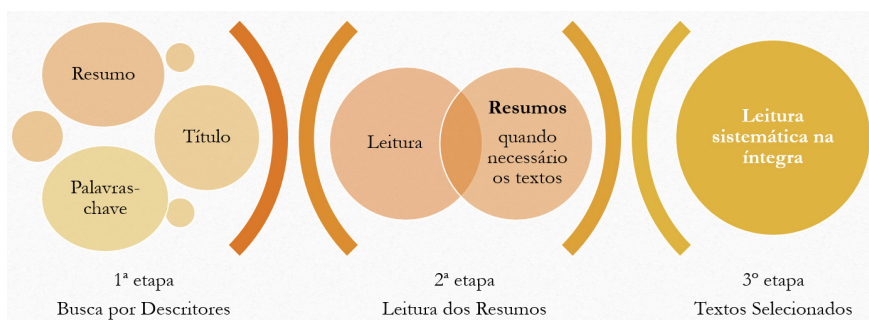
Figura 1. Procedimentos para realização do Estado da arte



Fonte: Adaptado de Lima (2022).

O levantamento realizado pode trazer contribuições relevantes no campo teórico da pesquisa, considerando que as dimensões de análises oferecem ao pesquisador informações e dados úteis à compreensão de diversos aspectos inerentes ao campo de pesquisa, as tendências metodológicas, teóricas e epistemológicas, as temáticas, as reflexões acerca da base institucional e social que sustenta a área de pesquisa, assim como as estratégias comunicacionais que estão sendo utilizadas para circulação das produções (Teixeira, 2023). Assim, o Estado da Arte está sendo desenvolvido em três etapas, para melhor compreensão do tema de pesquisa:

Figura 2. Etapas para o desenvolvimento do Estado da Arte



Fonte: Elaboração própria.

Na primeira etapa foi realizada a busca pelos descritores estabelecidos, conforme os bancos de dados selecionados na pesquisa. A busca foi realizada nos títulos, resumos e palavras-chave das pesquisas, no portal de busca do Oasisbr, com a utilização dos descritores:

- “ensino de matemática” OR “educação matemática” AND “relações étnico?raciais”;
- “ensino de matemática” OR “educação matemática” AND “multiculturalismo”;
- “ensino de matemática” OR “educação matemática” AND “racismo”;
- “ensino de matemática” OR “educação matemática” AND “educação anti?racista”;
- “ensino de matemática” OR “educação matemática” AND “letramento racial”;
- “ensino de matemática” OR “educação matemática” AND

“cultura negra”;

- “ensino de matemática” OR “educação matemática” AND “cultura afro?brasileira”.

Em busca do maior número possível de produções que abordem a temática de investigação não foram utilizados critérios de descartes na primeira e segunda etapa, de modo a apresentar o panorama geral das pesquisas que envolvem a temática étnico-racial, com os descritores selecionados no recorte cronológico da pesquisa. Foram utilizados os operadores de busca Booleanos “OR” e “AND”, que permitiram a combinação dos termos como operadores lógicos e o uso de caracter curinga “?”, que possibilitou ampliar a busca. A segunda etapa foi constituída pela leitura dos resumos, quando necessário os textos, dos trabalhos selecionados na etapa anterior, com o propósito de filtrar as dissertações e teses que se enquadram no escopo desta pesquisa.

A primeira e segunda etapa foi fundamental para apresentar o panorama geral das pesquisas selecionadas e inicialmente analisadas, tais como o contexto, as produções por área de conhecimento, as produções por regiões brasileiras e por ano de produção, entre outras. A terceira etapa deu subsídio para o aprofundamento sobre como as relações étnico-raciais vêm sendo abordadas na Educação Matemática, apontando as tendências e principais discussões, em busca de lacunas sobre o tema foco desta pesquisa.

Panorama geral das pesquisas: temática étnico-racial e a educação matemática

O mapeamento das pesquisas foi realizado de maneira virtual, no portal de busca do Oasisbr, com suporte do Banco de Teses e Dissertações da Capes, no período de 2014 a 2024, a escolha pelo recorte cronológico se deve as transições nas políticas educacionais, que acabaram refletindo nas “novas” diretrizes curriculares voltadas para a formação inicial Professores para a educação básica, Resolução CNE/CP nº 2/2019, atualizada em 2024 por meio da Resolução CNE/CP nº 4/2024, em especial na prática docente voltada às relações étnico-raciais. Este levantamento foi realizado entre os meses de novembro e dezembro de 2024 e totalizou os dados apresentados na Tabela 1.

Tabela 1. Produções de teses e dissertações por descritores

DESCRIPTORES	Teses	Dissertações	Quant.
“ensino de matemática” OR “educação matemática” AND “relações étnico?raciais”	3	13	16
“ensino de matemática” OR “educação matemática” AND “multiculturalismo”	4	10	14
“ensino de matemática” OR “educação matemática” AND “racismo”	3	6	9
“ensino de matemática” OR “educação matemática” AND “cultura afro?brasileira”	1	2	3
“ensino de matemática” OR “educação matemática” AND “educação anti?racista”	0	2	2
“ensino de matemática” OR “educação matemática” AND “cultura negra”	1	2	3
“ensino de matemática” OR “educação matemática” AND “letramento racial”	0	0	0
Total das produções	12	35	47

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados no portal de busca do Oasibr.

No levantamento geral foram encontradas 12 teses e 35 dissertações, totalizando 47 produções com os descritores selecionados. A busca não retornou teses com o descritor “ensino de matemática” OR “educação matemática” AND “educação anti?racista”. Ressaltando que não houve produções acadêmicas no período do recorte cronológico com o descritor “ensino de matemática” OR “educação matemática” AND “letramento racial”, evidenciando uma carência de pesquisas voltadas a temática do letramento racial.

Essa carência foi constatada por Almeida, Eugenio e Garcia (2023), no levantamento das teses e dissertações entre 2017 a 2023, em busca de apresentar a relevância desse tema para a promoção do compromisso político e social na luta contra o racismo e as desigualdades sociais no país. Os autores constataram um crescimento significativo nas teses e dissertações que abordam essa temática e uma carência de trabalhos voltados ao mapeamento de experiências e possibilidades de intervenção com a temática do letramento racial na sala de aula, chamando a atenção para a importância de abordar nos cursos de

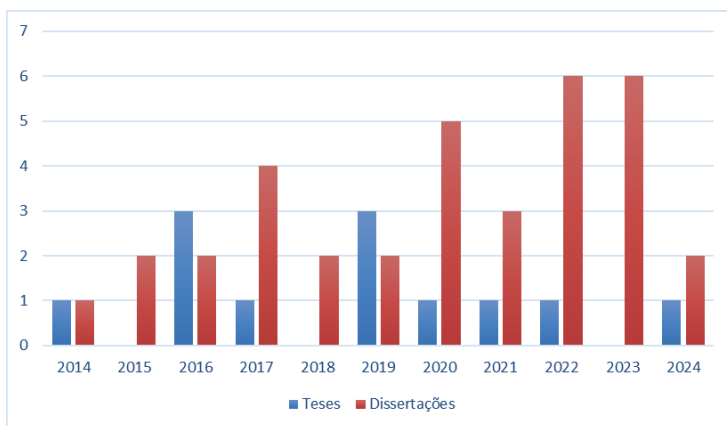
formação de professores, assim como nas escolas as relações raciais, em especial a temática do letramento racial.

O tema relações étnico-raciais esteve presente em 34% (16) das pesquisas, seguido de multiculturalismo 30% (14), racismo 19% (9), cultura afro-brasileira 6% (3), cultura negra 6% (3) e educação antirracista 5% (2). Nas teses o tema que aparece com maior frequência é o multiculturalismo, nas dissertações o tema mais recorrente é as relações étnico-raciais. Para Palanch (2016), embora o tema multiculturalismo venha ganhando espaço, ainda há uma emergência no debate dessa temática, que aproxima os conteúdos de sua função social, valorizando a diversidade cultural, considerando o contexto político, econômico, social e cultural.

Oliveira (2019) analisou as relações étnico-raciais na Educação Matemática e constatou o apagamento civilizatório africano, no desenvolvimento histórico da matemática, apagamento esse fruto de uma história narrada na perspectiva eurocêntrica, cujos frutos ainda permeiam esse campo, com estereótipos e estigmas carregados de negatividade aos africanos e afro-brasileiros. A autora aponta uma carência de trabalhos que investiguem os efeitos dessa temática na prática em sala de aula e as contribuições à formulação de um currículo de matemática que seja voltado para as relações étnico-raciais. Sendo assim, embora as temáticas multiculturalismo e relações étnico-raciais estejam entre as produções mais presentes nos resultados desta pesquisa, são temáticas que ainda têm lacunas a serem investigadas.

Ao analisar o ano de publicação das 12 teses e 35 dissertações, verificamos que as dissertações se fizeram presentes durante todo recorte cronológico analisado (2014-2024), com maior concentração entre os anos de 2022 e 2023 e menor concentração em 2014. Enquanto que, as teses não se fizeram presente nos anos de 2015, 2018 e 2023, com os descritores selecionados, sendo os anos de maior concentração 2016 e 2019.

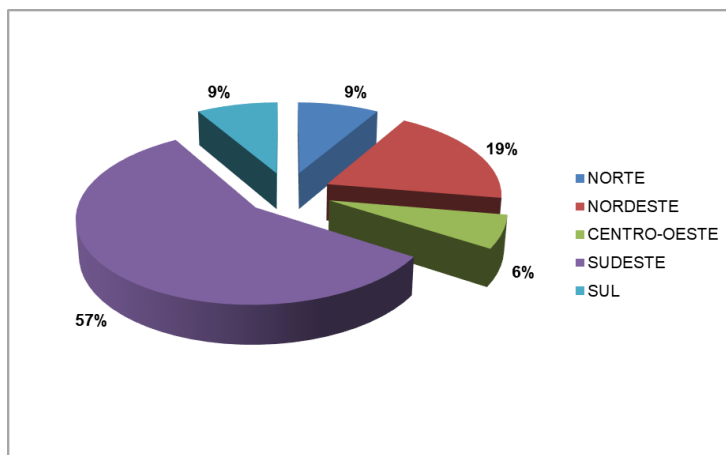
Gráfico 1. Produção das teses e dissertações por ano de publicação (2014-2024)



Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados no portal de busca do Oasibr.

As 47 produções, entre teses e dissertações, com os descritores selecionados, estão distribuídas entre as regiões: 57% (27) na região sudeste, 19% (9) na região nordeste, 9% (4) na região norte, 9% (4) na região sul e 6% (3) na região centro-oeste do país.

Gráfico 2. Produção das teses e dissertações por região brasileira (2014-2024)



Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados no portal de busca do Oasibr.

Os resultados mostram que as pesquisas que abordam a temática racial estão centradas na região sudeste do Brasil e o centro-oeste é a região com menor número. As regiões sudeste e sul juntas totalizam 66% das pesquisas, enquanto que as regiões norte e nordeste totalizam

28% dos trabalhos, apontando uma lacuna de pesquisas que embasem a temática racial, em especial na região norte.

As teses e dissertações estão distribuídas entre as grandes áreas de conhecimento Ciências Humanas, com 11 dissertações e 5 teses, totalizando 16 produções, e Multidisciplinar com 24 dissertações e 7 teses, totalizando 31 trabalhos. Evidenciando uma carência de produções com esses descritores na grande área de conhecimento Ciências Exatas e da Terra.

Tabela 2. Produções de teses e dissertações por Grande Área de Conhecimento (2014-2024)

DESCRITORES	Grande Área de Conhecimento			
	Ciências Humanas		Multidisciplinar	
	T	D	T	D
“ensino de matemática” OR “educação matemática” AND “relações étnico?raciais”	2	5	1	8
“ensino de matemática” OR “educação matemática” AND “multiculturalismo”	0	2	4	8
“ensino de matemática” OR “educação matemática” AND “racismo”	2	2	1	4
“ensino de matemática” OR “educação matemática” AND “cultura afro?brasileira”	0	1	1	1
“ensino de matemática” OR “educação matemática” AND “educação anti?racista”	0	0	0	2
“ensino de matemática” OR “educação matemática” AND “cultura negra”	1	1	0	1
“ensino de matemática” OR “educação matemática” AND “letramento racial”	0	0	0	0
Total	16		31	

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados no portal de busca do Oasibr e no Banco de Teses da Capes.

Embora o debate racial se mostre presente nas Ciências Humanas e Multidisciplinar, essas questões precisam ser debatidas também nas ciências exatas, sendo necessário romper a dificuldade epistêmica e

ontológica desse campo para se reconhecer os potenciais dessa temática. Alves-Brito (2020) aborda a necessidade de educar profissionais das ciências exatas para a importância de se trabalhar conceitos científicos voltados à temática racial nesse campo, em que a identidade branca é dominante. Não apenas inserindo conteúdos aos currículos, mas também trabalhando a conscientização histórica, social e cultural nas formações desses futuros professores e bacharéis para além da percepção da ferida colonial e das consequências da colonialidade.

Observamos que a temática racial é abordada em diferentes áreas de conhecimento como Ciências e Humanidades para a Educação Básica, Educação, Ensino, Ensino de Ciências e Matemática, Ensino e Humanidades para a Educação Básica, Ensino Profissionalizante e Políticas e Desenvolvimento de Territórios.

Tabela 3. Produções de teses e dissertações por Área de Conhecimento (2014-2024)

Área de Conhecimento	TEMÁTICA											
	relações étnico-raciais		multiculturalismo		racismo		cultura afro-brasileira		educação antirracista		cultura negra	
	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D
Ciências e Humanidades para a Educação Básica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Educação	2	4	0	0	2	1	0	1	0	0	1	0
Ensino	0	1	0	3	0	1	0	0	0	0	0	0
Ensino de Ciências e Matemática	1	7	3	4	1	3	1	1	0	1	0	1
Ensino e Humanidades para a Educação Básica	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Ensino Profissionalizante	0	1	0	2	0	1	0	0	0	0	0	1
Políticas e Desenvolvimento de Territórios	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados no portal de busca do Oasisbr e no Banco de Teses da Capes.

A tabela evidencia que a área de conhecimento com maior prevalência da temática racial é Ensino de Ciências e Matemática, com 23 produções, nessa área as relações étnico-raciais, multiculturalismo e racismo foram os temas, respectivamente, mais abordados. A área de conhecimento Educação teve 11 pesquisas, com maior prevalência das temáticas relações étnico-raciais e racismo. Enquanto que, as áreas de conhecimento Ensino e Ensino Profissionalizante tiveram 5 produções cada, prevalecendo a temática multiculturalismo, em ambas. As áreas de conhecimento que tiveram 1 produção cada foram Ciências e Humanidades para a Educação Básica, com a temática educação antirracista, Ensino e Humanidades para a Educação Básica e Políticas e Desenvolvimento de Territórios, com a temática multiculturalismo.

Ao analisar a área de concentração os trabalhos estão distribuídos em Educação (9), Educação Agrícola (7), Educação Matemática (7), Educação em Ciências e/ou Matemática (5), Ensino de Ciências e Matemática (5), Ensino e Aprendizagem de Ciências e Matemática (4), Educação Científica, Matemática e Tecnológica (2), Ensino e Aprendizagem da Mat. e Seus Fund. Filos. Científicos (2), Educação em Ciências (1), Educação, Sociedade e Culturas (1), Ensino de Ciências e Educação Matemática (1), Ensino de História (1), Políticas Públicas Comparadas (1), Qualificação de professores de Ciências e Matemática (1).

Tabela 4. Produções de teses e dissertações por Área de Concentração (2014-2024)

Área de Concentração	TEMÁTICA											
	Relações étnico-raciais		Multiculturalismo		racismo		cultura afro-brasileira		educação antirracista		cultura negra	
	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D
Educação	2	3	0	0	2	1	0	0	0	0	1	0
Educação Agrícola	0	1	0	4	0	1	0	0	0	0	0	1
Educação Científica, Matemática e Tecnológica	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Educação em Ciências	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Educação em Ciências e/ou em Matemática	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	1
Educação Matemática	0	0	3	1	0	2	0	1	0	0	0	0

Educação, Sociedade e Culturas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Ensino de Ciências e Educação Matemática	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ensino de Ciências e Matemática	0	3	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Ensino de História	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Ensino e Aprendizagem da Mat. e seus Fund. Filos. Cient.	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
Ensino e Aprendizagem de Ciências e Matemática	0	1	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0
Políticas Públicas Comparadas	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Qualificação de professores de Ciências e Matemática	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados no portal de busca do Oasisbr e no Banco de Teses da Capes

Os resultados evidenciam que ainda há uma carência na Educação Matemática, como evidenciado por Oliveira (2019). Embora as temáticas mais abordadas por área de conhecimento e área de concentração foram relações étnico-raciais, multiculturalismo, racismo, seguidos de cultura afro-brasileira, cultura negra e educação antirracista. A temática das relações étnico-raciais foco desta pesquisa prevaleceu nas dissertações, evidenciando uma carência de pesquisas nas teses e em especial na área de concentração Educação em Ciências e/em Matemática e Educação Matemática, que abordem a temática em busca de uma Educação Matemática voltada para o combate ao racismo e às desigualdades decorrentes do mesmo, promovendo uma educação antirracista e em favor de uma educação para as relações étnico-raciais, também na matemática.

Relações étnico-raciais e a educação matemática nas produções entre 2014 e 2024

As relações étnico-raciais é um tema que vem sendo debatido, porém complexo, afinal engloba diferentes aspectos. Nesta pesquisa abordamos aqueles vinculados ao processo educacional, com foco na

Educação Matemática. Nessa perspectiva, a formação de professores e a escola são espaços importantes, que podem contribuir para ampliar as reflexões e práticas de contate ao racismo, em busca de uma educação antirracista, que valoriza a diversidade cultural.

No levantamento inicial foram encontradas 16 produções que abordaram as relações étnico-raciais, com os descritores selecionados no recorte cronológico da pesquisa. Constatamos uma disparidade entre as pesquisas nas teses e dissertações. O debate vem sendo intensificado nas dissertações, com 13 produções selecionadas inicialmente, sendo 2 dissertações descartadas por abordarem o ensino de ciências.

As relações étnico-raciais foram abordadas nas 11 dissertações restantes, com abordagens voltadas à perspectiva decolonial (Sousa, 2020; Santos, 2023; Silva, 2023), Educação Matemática antirracista (Souza, 2023), educação quilombola (Lima, 2015; Almeida 2017), ensino de matemática e a Lei 10.639/2003 (Furtado, 2023), jogos (Correia, 2020; Gabriel 2022), livros didáticos (Roberto, 2022), relações étnico-raciais no ensino de Matemática a partir do uso da filmografia (Oliveira, 2021).

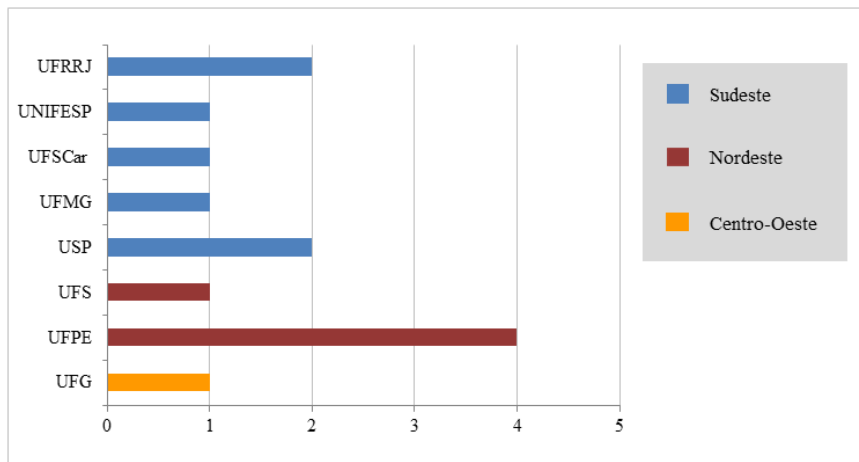
Quanto as teses, inicialmente foram selecionadas 3, todavia 1 tese foi descartada por não se enquadrar no escopo da pesquisa. As relações étnico-raciais foram abordadas em 2 teses, com as abordagens no currículo de matemática (Oliveira, 2019; Conrado, 2019).

Dentre as 13 produções analisadas, 54% (7) foram voltadas para o ensino fundamental, 23% (3) para formação inicial de professores, 15% (2) para o ensino médio e 8% (1) para educação básica. O trabalho voltado para educação básica investigou os professores da Educação para Jovens e Adultos (EJA), que davam aula no ensino fundamental e ensino médio. O levantamento apontou que as pesquisas que abordam as relações étnico-raciais, realizadas nas teses e dissertações, estão centradas no ensino fundamental. As pesquisas voltadas à formação de professores foram realizadas em dissertações e todas abordaram a perspectiva decolonial. Santos (2023) evidencia a necessidade de trazer a discussão sobre a decolonialidade para a formação de professores, para evitar que comportamentos fossilizados, internalizados e reproduzidos de forma automática, sejam debatidos e não reproduzidos em sala de aula. Ressaltando que, não houve produções voltadas para formação de professores nas teses. Isso aponta uma carência de pesquisas voltadas

para educação superior e para formação inicial de professores, em especial nas produções de teses.

No que tange às publicações das teses e dissertações, o Gráfico 3 apresenta a distribuição das produções que abordam a temática de pesquisa por instituições, conforme os programas de pós-graduação são vinculados.

Gráfico 3. Produções de teses e dissertações por Instituição (2014-2024)



Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados no portal de busca do Oasisbr.

O gráfico mostra que as pesquisas selecionadas que versam sobre relações étnico-raciais e a Educação Matemática, entre 2014 a 2024, foram realizadas na região sudeste, nordeste e centro-oeste. Na região sudeste as pesquisas foram realizadas nas instituições Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de São Paulo (USP), totalizando 7 produções, sendo a USP e UFRJ instituições com maior número de pesquisas. Na região nordeste as produções foram realizadas na Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com as pesquisas centradas na UFPE. A região centro-oeste teve a menor concentração de pesquisas, com 1 pesquisa realizada na Universidade Federal de Goiás (UFG). Salientando que não houve produções nas regiões sul e norte do país, o que aponta uma escassez de pesquisas que abordam as relações étnico-raciais e a Educação Matemática nessas regiões.

Considerações finais

Considerando a abrangência do debate envolto da questão racial, esta pesquisa buscou apresentar, por meio do Estado da Arte, o panorama geral das produções acadêmicas que abordaram a temática étnico-racial e a Educação Matemática, no período de 2014 a 2024 no Brasil. Ao longo da pesquisa sintetizamos e analisamos os dados, em busca de compreender como essa temática vem sendo trabalhada nas teses e dissertações, em um recorte cronológico de dez anos (2014-2024).

Foram analisadas inicialmente 47 produções, sendo 12 teses e 35 dissertações. Os resultados mostram que as pesquisas estão centradas na região sudeste, seguido da região nordeste, norte, sul e centro-oeste. A disparidade entre as regiões sudeste (57%) e norte (9%) evidenciam a carência de pesquisas com a temática étnico-racial na região norte do país. O debate racial se mostrou presente nas áreas de Ciências Humanas e Multidisciplinar, apontando carência dessa discussão nas Ciências Exatas e a necessidade desse campo reconhecer os potenciais dessa temática, em busca de romper a dificuldade epistêmica e ontológica que ainda permeia as Ciências Exatas.

Verificamos que a área de conhecimento Ensino de Ciências e Matemática teve maior prevalência da temática racial, no entanto, com a polarização das produções nas dissertações. Isso aponta uma lacuna para o desenvolvimento de pesquisas que abordem a temática racial em outras áreas, como a área de Ensino, que teve poucas dissertações e nenhuma tese que abordou o tema. As temáticas que apareceram com maior frequência nas teses e dissertações selecionadas foram, respectivamente, relações étnico-raciais, multiculturalismo, racismo, seguidos de cultura afro-brasileira, cultura negra e educação antirracista. Os resultados apontaram uma carência de pesquisas voltadas à temática do letramento racial.

Quanto às pesquisas voltadas à Educação Matemática que abordaram as relações étnico-raciais nas dissertações houve abordagens na perspectiva da decolonialidade, da Educação Matemática antirracista, da educação quilombola, do ensino de matemática e a Lei 10.639/2003, dos jogos, dos livros didáticos e com o uso da filmografia. No entanto, nas teses prevaleceu a abordagem no currículo de matemática. O

levantamento mostrou que as pesquisas foram realizadas nas regiões sudeste, nordeste e centro-oeste, evidenciando a carência de trabalhos na região norte e sul. Essas produções ficaram centradas no ensino fundamental e não houve produções voltadas para formação de professores nas teses. Por fim, constatamos que a Educação Matemática ainda carece de pesquisas que abordem a temática étnico-racial, em especial na região norte do país, que contribuam para uma formação de professores voltada para a diversidade.

Referências

- ALMEIDA, A. Q. G. de. **O uso do jogo Oware para promover o ensino de matemática em uma escola Quilombola**. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) - Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-graduação em Educação Matemática, 2017.
- ALMEIDA, A. dos R.; EUGENIO, B.; GARCIA, F. M. Concepções de letramento racial nas dissertações e teses: revisão sistemática entre 2017-2022. **Sertanias: Revista de Ciências Humanas e Sociais**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 1-16, 2023.
- ALVES-BRITO, A. Os corpos negros: questões étnico-raciais, de gênero e suas intersecções na física e na astronomia brasileira: corpos Negros na Física. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 12, n. 34, p. 816-840, 2020.
- CONRADO, A. L. **Diversidade, diferença e currículo de matemática**: relações entre macropolíticas e o tempo dos atores na escola. 190f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- CORREIA, C. P. **A Afroetnomatemática na educação básica**: uma proposta de abordar a cultura africana por meio da utilização de jogos na educação básica. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.
- FURTADO, M. G. de F. **As relações étnico-raciais no ensino de matemática**: um estudo com professores dos anos finais do ensino fundamental. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e

Tecnológica) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

GABRIEL, J. V. da S. **Conhecimento matemático africano: jogo Igba-Ita para o ensino e aprendizagem de noções probabilísticas**. 69f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2022.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

LIMA, E. D. B. **Ensino e aprendizagem de matemática na Escola da Comunidade Quilombola do Curiaú**. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2015.

LIMA, V. R. **Políticas curriculares para o ensino médio e as novas diretrizes (2019/2020) para formação de professores da educação básica: um enfoque sobre o currículo de matemática**. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Instituto de Ciências Exatas, Marabá, 2022.

LIMA, V. R.; GOMES, A. C. R. Em tempos de retrocesso: o que definem as “novas” diretrizes curriculares (2019/2020) para formação de professores para a educação básica. **Perspectiva**, v. 41, n. 4, p. 1-22, 2023.

OLIVEIRA, F. P. **Tensões nas aulas de matemática e contribuições para um currículo para a educação das relações étnico-raciais**. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

OLIVEIRA, M. M. de O. **No escurinho do cinema! ERER e produções cinematográficas em aulas de matemática no ensino médio**. 109 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2021.

PALANCH, W. B. de L. **Mapeamento de pesquisas sobre currículos de matemática na educação básica brasileira (1987 a 2012)**. 297 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

ROBERTO, D. F. **História e cultura afro-brasileira e africana nos livros didáticos de matemática**: um olhar a partir da hermenêutica da profundidade de Thompson. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2022.

RODRIGUES, L. A. M. S.; BARBOSA, M. L. O.; RIBEIRO, C. M. Mapeando a pesquisa em educação das relações étnico-raciais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. 1-25, 2022.

SANTOS, L. C. da S. **Sentidos sobre as relações étnico-raciais na educação matemática**: formação inicial de professores na perspectiva histórico-cultural decolonial. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, Guarulhos, 2023.

SILVA, F. L. da. **A matemática nos pertence! Mobilizando saberes sobre a perspectiva decolonial, o Programa Etnomatemática e a Lei no 10.639/03 em um curso de formação de professores**. 293f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

SOUSA, D. B. **A formação docente na licenciatura em matemática da UFG**: a colonização/decolonização do conhecimento no currículo na perspectiva das relações étnico-raciais. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

SOUZA, J. A. C. de. **Educação matemática antirracista**: um estudo com professores da cidade de Agrestina - PE. 82f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2023.

Capítulo 9

LIJ CONO SUR: PROPUESTA DESDE TEORÍAS DE LA RECEPCIÓN Y MEDIACIÓN LECTORA

*LIJ CONO SUR: PROPOSTA A PARTIR DE TEORIAS DA
RECEPÇÃO E MEDIAÇÃO LEITORA*

VALERIA ELIZABETH ROJAS MUÑOZ¹

Universidad Autónoma de Chile

<https://orcid.org/0009-0004-4355-8140>

Valeriaelizabethrojas@gmail.com

RESUMEN: La literatura infantil y juvenil (LIJ) es una clasificación metodológica de obras destinadas a niños y jóvenes con características específicas del género. Sin embargo, en las aulas de Chile y Latinoamérica, predomina el uso de textos europeos traducidos, ignorando obras que reflejen la realidad cultural local. Este trabajo investiga cómo la teoría de la recepción y la mediación lectora en obras de la LIJ del cono sur pueden fomentar una comprensión crítica de la realidad social y cultural en lectores jóvenes de América Latina. El objetivo principal es analizar un corpus de obras de la LIJ del cono sur desde estas teorías para ofrecer orientaciones metodológicas que impulsen la comprensión crítica en los estudiantes. A través de una revisión bibliográfica y clasificación temporal de las obras, se puede concluir que la LIJ latinoamericana aborda temas como raíces culturales, diversidad, memoria histórica y migraciones, lo que resalta la importancia de incorporar más textos latinoamericanos en las aulas.

PALABRAS CLAVE: Obra literaria; Literatura Infantil y Juvenil; Teoría de la Recepción; Mediación Lectora.

1 Estudiante do programa de Mestrado em Ensino de Línguas e Literatura da Universidade Autônoma do Chile. Professor de Espanhol e Bacharel em Educação pela Universidade Metropolitana de Ciências da Educação (Chile). Em 2024, passará a integrar a Rede Latino-Americana de Estudantes de Pós-Graduação (REDEPEL). Atualmente, ela leciona Língua e Literatura para alunos do ensino médio em escolas de Santiago, Chile.

RESUMO: A literatura infantil e juvenil (LIJ) é uma classificação metodológica de obras destinadas a crianças e jovens com características específicas do gênero. No entanto, nas salas de aula do Chile e da América Latina, predominam textos europeus traduzidos, ignorando obras que refletem a realidade cultural local. Este trabalho investiga como a teoria da recepção e a mediação leitora em obras da LIJ do Cone Sul podem promover uma compreensão crítica da realidade social e cultural em jovens leitores da América Latina. O principal objetivo é analisar um corpus de obras da LIJ do Cone Sul a partir dessas teorias, oferecendo orientações metodológicas que incentivem a compreensão crítica dos estudantes. Por meio de uma revisão bibliográfica e da classificação temporal das obras, conclui-se que a LIJ latino-americana aborda temas como raízes culturais, diversidade, memória histórica e migrações, destacando a importância de incorporar mais textos latino-americanos nas salas de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Obra literária; Literatura Infantil e Juvenil; Teoria da Recepção; Mediação de leitura.

Introducción

La obra literaria es una manifestación artística y estética que es el resultado de un producto cultural y contexto determinado. Sin embargo, para poder comprenderla e interpretarla, el receptor debe estar inserto dentro de un sistema cultural y poseer una competencia literaria que le permita decodificar e interpretar adecuadamente el sentido de la obra. De la misma forma, la obra literaria, como fuente de conocimiento, contribuye a formar integralmente al ser humano, pues le entrega una serie de conocimientos y valores culturales.

En este sentido, la enseñanza de la literatura aporta diversas herramientas y aprendizajes a la formación de niñas y niños lectores. Es, en este contexto, donde aparece el concepto de literatura infantil y juvenil (LIJ). Este concepto obedece a una clasificación metodológica que se le otorga a una obra escrita para niños y jóvenes que posee algunas características propias del género: narración simple, lenguaje sencillo, uso de texto e imagen, protagonistas niños o jóvenes, personajes estereotipados, etc. Sin embargo, la evidencia indica que en las aulas

chilenas y latinoamericanas se privilegia la selección de textos europeos, dejando de lado obras literarias provenientes de la cultura de América.

El problema de investigación de este trabajo es cómo la teoría de la recepción y la mediación lectora en algunas obras literatura infantil y juvenil del cono sur, pueden contribuir a la comprensión crítica de la realidad social y cultural entre los niños, niñas y jóvenes lectores de América Latina.

Las obras de la LIJ buscan entretener, educar y estimular la imaginación de los lectores, facilitando la adquisición de la competencia literaria. Este concepto se vincula con la implicancia que para la recepción de la obra tienen el texto en cuestión con el contexto en el que se produce, los elementos intertextuales, la modalidad de transmisión de la obra, su pertenencia a un determinado género o su relación con el canon. Por lo tanto, este trabajo tiene como objetivo principal analizar un corpus de distintas obras de la LIJ del cono sur desde las teorías de la recepción y la mediación lectora para entregar estrategias metodológicas que permitan desarrollar en los alumnos una comprensión crítica de los distintos textos.

El procedimiento metodológico que se utilizó fue, principalmente, la revisión bibliográfica de diversas fuentes y la clasificación de las obras según criterios temporales. A partir de esta revisión bibliográfica, se puede afirmar que la literatura infantil y juvenil latinoamericana recoge temas que son comunes para todos los países: rescatar las raíces, respeto a la diversidad, la memoria histórica, las migraciones, etc. No obstante, y pese a la relevancia de estos temas para nuestra cultura latinoamericana, gran parte del currículum escolar chileno está orientado a obras europeas y estadounidenses, por lo que los niños y niñas terminan leyendo textos traducidos que no refieren a su realidad cultural. Afortunadamente, en los últimos años, se está registrando una tendencia que tiende a ir en contra de la situación descrita y ha permitido incorporar cada vez más libros latinoamericanos en nuestras aulas.

Fundamentación

La literatura es, en líneas generales, una forma de comunicación que permite transmitir una diversidad de conocimientos y valores culturales. Pero en esta forma de comunicación intervienen una serie de

elementos que no necesariamente están en la comunicación cotidiana. Y es que el carácter estético de la obra literaria, permite reconocerla como una manifestación artística que toma como instrumento la palabra, pero no la palabra sencilla, cotidiana, sino la que sugiere al lector un sinnúmero de evocaciones. Por lo mismo, Cerrillo Torremocha (2010) indica que la obra literaria es el resultado de un producto cultural y de un contexto determinado, por lo que, para poder comprenderla e interpretarla adecuadamente se debe interpretar dentro de un sistema cultural. El autor agrega además que, los participantes de este proceso comunicativo, deben tener una competencia literaria que debe ser adquirida progresiva y metódicamente, por medio de los mismos textos literarios o los factores culturales, históricos o sociales.

Al tratar de explicar qué se entiende por literatura infantil y juvenil (LIJ), es imposible no recurrir al escritor chileno Manuel Peña Muñoz, quien dice que, si bien la literatura es una sola, es innegable que los niños se han apropiado de muchas obras de la literatura universal – como es el caso de los cuentos de Charles Perrault o de los hermanos Grimm- y que los adultos también se han apropiado de textos infantiles como *Alicia en el país de las Maravillas* de Lewis Carroll. También ejemplifica con algunos poemas y rondas de Gabriela Mistral que resultan incomprensibles para ciertos niños debido al uso de un léxico elevado y estructuras métricas complejas (PEÑA MUÑOZ, 1982).

Toda obra literaria posee literalidad, es decir, la perfección verbal que se basa en el carácter ficcional de la realidad literaria presentada y la complejidad del contenido, lo que implica que el lector debe hacer un esfuerzo para su comprensión. Asimismo, las obras literarias, cumplen otras funciones: estética, ética, emotiva, social, didáctica y lingüística. Por lo tanto, la literatura, como fuente de conocimiento, contribuye a formar integralmente al ser humano. La enseñanza de la literatura aporta contenidos metalingüísticos e instrumentales, paradigmas de la escritura personal y explicita los esquemas verbales de una comunidad a lo largo de su historia. También es interdisciplinaria, pues conecta con diversas manifestaciones artísticas y diversos lenguajes (BALLESTER e IBARRA, 2008).

Por otra parte, Colomer (2002) señala que, mediante la literatura, es posible traspasar una serie de aprendizajes a las niñas y niños lectores, pero que no necesariamente estos aprendizajes serán adquiridos mediante una ordenanza sistemática de acorde a estadios o un

nivel de competencia demostrado por los educandos. La participación de los jóvenes lectores en diversas instancias comunicativas de carácter literario será lo que favorezca el desarrollo de dichos aprendizajes.

La literatura infantil y juvenil es una clasificación más bien metodológica que obedece a sus propias leyes. Es decir, es una obra escrita para niños y jóvenes que posee algunas características distintivas que se deben al tipo de público al cual son dirigidas: protagonistas niños, enunciación simple, estructura narrativa sencilla, coordinación texto e imagen, lenguaje sencillo (PERRERA SANTANA, 2007, en Soto Vázquez et. al ,2017).

Por otro lado, Cerrillo Torremocha (2010) agrega a estas características ya mencionadas algunas como: *características relacionadas a los contenidos* , como elementos no normales o lógicos, humanización de los animales, temáticas simples; *características relacionadas a la técnica y estructura literarias*, como acción lineal, uso del diálogo, personajes estereotipados; *características referidas a las formas*, como sencillez expresiva, ritmo ágil; *características referidas a las ediciones*, como uso de ilustraciones y paratextos (CERRILLO TORREMOCHA ,2010, pp. 43-48).

Como última característica de la LIJ, el autor indica que este tipo de literatura posee dos receptores: por un lado, los intermediarios de la lectura (padres o docentes); por otro, los lectores concretos y a quienes está dirigida la obra (niños, niñas y adolescentes). Asimismo, la LIJ transmite distintas formas de ver el mundo o ideologías a través de sus temáticas y formas de utilizar el lenguaje. De ahí la importancia de este doble receptor, ya que será muchas veces el adulto quien deberá escoger y seleccionar el libro de acuerdo con la temática que considere pertinente para que el niño pueda tomar conciencia de los valores y creencias implícitos en un texto.

Características de la LIJ latinoamericana

La historia de la literatura infantil y juvenil en América Latina es muy abundante y con gran reconocimiento a nivel mundial. Peña Muñoz (2011) indica que, aunque cada país tiene sus particularidades y temas propios, existe un hilo común, una lengua propia, una historia y preocupación por temas muy similares.

Uno de los temas recurrentes de la LIJ latinoamericana es la preocupación por rescatar las raíces y la cultura de los pueblos originarios; la propia historia de colonización, mestizaje y la migración que trae como consecuencia la diversidad cultural y la necesidad de rescatar, a través de la literatura, el respeto por el otro y la diversidad en su amplio aspecto. Esto se evidencia en que, muchas veces, los autores incorporan elementos de las tradiciones indígenas y mestizas en sus obras, lo que proporciona a los jóvenes lectores una visión más completa de la herencia cultural de la región.

Otro tema recurrente es la **memoria histórica** y la importancia que se le otorga al pasado reciente. Peña Muñoz (2011) dice que nuestra región ha sido víctima de diversas heridas comunes o muy similares como las dictaduras militares y el abuso de potencias extranjeras en la apropiación de los recursos naturales. La literatura infantil y juvenil en América Latina, con frecuencia, aborda temas sociales y políticos relevantes, como la justicia, la desigualdad, los derechos humanos y la historia regional. Esto permite a los jóvenes lectores reflexionar sobre cuestiones fundamentales de la sociedad.

Actualmente, en nuestro continente han proliferado muchos textos basados en temáticas mucho más actuales y cercanas: diversidad sexual, ruptura de estereotipos sociales y de género. Para Peña Muñoz (2011) hay algunos países que se encuentran mucho más avanzados que otros de la región en cuanto a producción literaria: Argentina, Colombia y Cuba son los que se posicionan en los primeros lugares de obras infantiles y juveniles de llegada al público y de gran valor literario y cultural.

Ahora bien, la selección de autores y autoras que se toman en esta propuesta didáctica pueden trabajarse bajo el paradigma de dos grandes teorías: teoría de la recepción y teoría de la mediación. La primera teoría mencionada considera al texto como una representación de reacciones ante situaciones y objetos. Quienes otorgan las bases filosóficas de la teoría de la recepción son autores como Heidegger, Husserl y Gadamer, quienes plantean que en los textos literarios el receptor dialoga con su alrededor mediado por los prejuicios y por la autoridad que representan los textos y por la tradición o conjunto de lecturas, autoridades y prejuicios que rodean al autor. Por lo tanto, el punto de interés de esta teoría es la recepción del texto, es decir, el proceso que va desde la intención del autor a la reacción del lector. Para

Iser (apud RODRÍGUEZ, 2016) el análisis de la recepción del discurso literario permite, además, establecer pautas para evaluar la eficacia de un texto.

Por otra parte, Jauss (apud RODRÍGUEZ, 2016, p.272) menciona el concepto de horizonte de expectativas como parte del análisis del texto. Para este autor, la lectura es un placer estético en donde el mediador de la lectura institucionalizada intercepta y transforma en funciones normativas la fuerza antinormativa de la obra literaria.

Por otra parte, RIQUELME et al. (2013) agregan que la lectura mediada permite relacionar la LIJ con el reconocimiento del mundo emocional de las y los estudiantes, es decir, permite desarrollar en ellos competencias emocionales que les permiten expresar emociones, decodificarlas, comprenderlas, regularlas y adecuarlas a lo que socialmente se considera adecuado. Por ejemplo, una correcta lectura mediada permite que los niños desarrollen la empatía o la capacidad de sentir por otros. Más adelante, en su maduración (CERRILLO TORREMOCHA, 2013), el adolescente, a través de la mediación de lectura, puede plantearse problemas más complejos y diversas responsabilidades sociales, reflexionando a través de ellas. Una de esas es la consecuencia de diversos movimientos migratorios y mestizaje que han llevado a tener presente el respeto por el otro y la diversidad de culturas en nuestro continente.

Pero, ¿Qué es un mediador de lectura? Para Michele Petit (1999) el mediador de lectura es un “pasador de libros”, es decir, es quien acerca el libro al niño, niña o joven lector validando el acto de leer como una acción en sí misma. Para el investigador chileno Felipe Munita un mediador de lectura es “un actor que, premunido de habilidades y saberes de diversos ámbitos ligados al campo cultural y al trabajo social, interviene intencionadamente con el propósito de construir condiciones favorables para la apropiación cultural” (MUNITA, 2021, p.81). En el contexto escolar, la mediación de lectura será la relación establecida entre el profesorado, bibliotecario, textos y estudiantes. Por otra parte, Swartz (2010) plantea que el rol del mediador y de las estrategias que emplea, no solo se refieren a los primeros años del contexto escolar, sino que sus estrategias y su rol son transversales a todo el período educativo del estudiantado. Es decir, la mediación lectora incentiva que el proceso lector sea eficaz, promoviendo el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior, dotando al estudiantado de herramientas que les

permitirán autogestionar su propio aprendizaje. El mediador de lectura al facilitar, acercar, promover y desarrollar el hábito lector, se convierte en un modelo a imitar por sus estudiantes.

Propuesta

A partir de lo anteriormente dicho, esta propuesta recoge algunas obras pertenecientes a la LIJ chilena y argentina del siglo XX y XXI, ordenándose de manera cronológica los nombres de los autores, algunas de sus obras y principales aportes.

El siguiente cuadro, muestra sintéticamente el nombre de la obra y su autor o autora, nacionalidad, año de publicación, edad recomendada y temática que aborda.

Posteriormente, se explicará de manera particular las generalidades de las obras de cada autor y el contexto histórico, social y cultural que determinó la construcción de sus creaciones. De la misma forma, se entrega una aproximación metodológica para abordar las obras desde las teorías antes descritas.

Cuadro 1: corpus de autores y obras sugeridas

Datos del autor o autora	Datos de la obra
Marta Brunet Nacionalidad: chilena Año nacimiento: 1897	Obra: <i>Cuentos para Marisol</i> Publicación: 1938 Lector recomendado: 7 a 9 años Temática: amistad, solidaridad, cuidado de la naturaleza
Sergio Vodanovic Nacionalidad: chilena Año nacimiento: 1926	Obra: <i>El delantal Blanco</i> Publicación: 1964 Año publicación obra: 1964 Lector recomendado: 14-15 años Temática: estereotipos sociales y de género

Víctor Carvajal Nacionalidad: chilena Año nacimiento: 1944	Obra: <i>Caco y la Turu</i> Publicación: 2011 Año publicación obra: 2011 Lector recomendado: 8-9 años Temática: amistad, empatía y tolerancia.
Marisol “Isol” Misenta Nacionalidad: argentina Año nacimiento: 1972	Obra: <i>La bella Griselda</i> Publicación: 2011 Lector recomendado: a partir de los 6 años Temática: estereotipo de género
Alberto Montt Nacionalidad: chilena Año nacimiento: 1972	Obra: <i>Laura y dino</i> Publicación: 2016 Lector recomendado: a partir de los 6 años Temática: relación padre-hija. Estereotipo de géneros

Fuente: elaboración propia (2025)

Marta Brunet y Cuentos para Marisol

Esta autora chilena nació en Chillán el 9 de agosto de 1897. Toda su infancia la vivió en el fundo Pailahueque de Victoria, en el sur de Chile. Debido a la situación económica acomodada de su familia, se educó con profesores particulares e institutrices. Desde ese espacio recogió las imágenes y experiencias campesinas con las que construyó un rico universo de personajes, ambientes y tramas, expresado en un mundo novelesco de gran fuerza y dinamismo (MEMORIA CHILENA, 2023). Desde pequeña sintió una fuerte inclinación hacia las letras. A los catorce años se va a vivir a Europa; sin embargo, al estallar la Primera Guerra Mundial, deciden volverse a Chile.

A principios del siglo XX, Chile experimentó una serie de cambios significativos en su contexto histórico. Durante esta época, el país se encontraba en un proceso de modernización y desarrollo, tanto económico como social y político. La obra de Marta describe el mundo que la rodeaba, insertándolo en las formas del criollismo; sobre todo en su obra capital de este período, *Montaña adentro* (1923), obra de estilo costumbrista que ocasionó cierta incomodidad entre las clases altas de su entorno. Pese a que su obra no fue tan valorada, su obra generó una gran apertura e innovación tanto en lo temático como en el uso del

lenguaje, ya que recoge las voces locales y las plasma naturalmente en sus escritos.

Con la publicación de *Cuentos para Marisol* en 1938, la obra de Brunet se transforma en un indispensable de la literatura infantil. En estos cuentos, los protagonistas son animales humanizados que experimentan el amor, celos, amistad, lealtad, solidaridad, entre otros. Dentro de estas narraciones destacan, por ejemplo, el cuento de la *Historia de por qué la loica tiene el pecho colorado*, una historia llena de metáforas y comparaciones adaptadas a la mentalidad de un niño, en donde se muestra el campo chileno y dota a los personajes de una psicología extraordinaria, poniéndolos en situaciones muy humanas.

Manuel Peña Muñoz dice que “estos sencillos cuentos tan bien escritos tienen por finalidad formar humanamente al niño, inculcándole valores positivos, sentimientos y actitudes hacia la naturaleza y sus animales, tomando como base los fondos y personajes rurales” (PEÑA MUÑOZ, 2011, p.45). En este sentido quien realice la mediación, en este caso el profesor, debe contar con las competencias que le permitan acercar la lectura a los niños lectores. Según Vigotzky (1932) el adulto lector será el puente entre el niño lector y el mundo literario, es decir, será quien facilite el acercamiento del niño al texto. Para Cerrillo Torremocha (2008) la figura del mediador es muy relevante porque es la persona encargada de realizar un análisis de las características de un libro, coincida o no con la edad recomendada en el propio libro por la editorial. En este sentido, la edad recomendada por la editorial para este texto es a partir de los 6 años o estadio preoperacional (CERRILLO TORREMOCHA, 2013). Sin embargo, debido a la forma en que se entrega la historia (más texto, menos imágenes) se sugiere a partir de los 7 y 9 años de edad, pues el niño se encuentra en el estadio de *las operaciones concretas* o primera orientación al mundo objetivo, lo que implica el desarrollo del pensamiento formal que ya presenta la capacidad de razonar hacia posiciones lógicas (CERRILLO TORREMOCHA, 2013). Por todo lo anteriormente expuesto, *Cuentos para Marisol* se recomienda para segundo o tercero básico.

Sergio Vodanovic y El delantal Blanco

Pese a haber nacido en Croacia, fue en Chile donde creció y se formó como dramaturgo. Al igual que muchos de su época, complementó su vocación artística con el ejercicio de su profesión de abogado. Perteneció a la denominada generación del 50, en donde destacan también otros autores como Egon Wolf, Fernando Debesa, Jorge Díaz, Alejandro Sieveking, entre otros. Este grupo de autores se caracterizan por indagar en la sicología del individuo, su existencia y soledad, y muchos usan una forma realista para confrontar al sujeto con los valores e ideología de la sociedad (MEMORIA CHILENA, 2023).

En cuanto al contexto de producción, estos años comprenden una etapa de la historia de Chile que se caracteriza por la diversidad política, social y cultural. En lo que se refiere a las artes escénicas, se desarrolló un movimiento centrado en la representación de la sociedad, incluyendo espacios que anteriormente estaban relegados. En las obras de esta época, aparecen el trabajo popular, la marginalidad y también las fuertes divisiones de la sociedad chilena. La obra *El delantal blanco*, publicada en el año 1964, se hace cargo de esta polarización y la muestra de manera caricaturesca.

En la obra anteriormente mencionada, se aprecia cómo el autor entabla temas de crítica social en cuanto a la decadencia del orden establecido y la pérdida del control. Integra personajes estereotipados que no poseen nombre propio, sino que se identifican de acuerdo al rol que cumplen en la historia, lo que deja un claro mensaje de desigualdad social a través de una comedia que representa el conflicto como un juego entre los personajes. Asimismo, Vodanovic deja expuesta la discriminación social, la injusticia, la lucha de clases y los roles de género, pero desde una perspectiva irónica y sarcástica. Es una comedia breve y con una gran crítica social y, por lo mismo, se hace posible abordarla desde distintas teorías literarias. En primer lugar, desde la perspectiva del estructuralismo, se identifican funciones como prohibición, transgresión, fechorías y luchas, dadas en los dos personajes principales al momento del enfrentamiento producido por el cambio de vestimenta, el cual llevó a un juego de roles que uno de los personajes se negó a terminar. En segundo lugar, desde la perspectiva de la semiótica del texto, podemos decir que El delantal blanco simboliza el objeto del conflicto, complementándose con la mirada de la crítica

neomarxista y el materialismo dialéctico: enfrentamiento de La Señora como el burgués y La Empleada como quien representa el proletariado, es decir, los personajes de la obra representan estereotipos sociales, en una relación de poder desigual frente a la sociedad, percibida por ellos mismos y llevadas al diálogo.

Además de la Teoría de la recepción, donde el receptor deberá completar varios espacios del texto, *El delantal blanco puede* trabajarse desde la Teoría de Género, pues la historia se configura mediante dos personajes femeninos que representan estereotipos sociales y de género: la burguesía y la marginación de dos mujeres en la época. De la misma manera, se muestra al hombre trabajador como el jefe de familia y el sujeto proveedor y, a su vez, la figura femenina como la responsable del hogar y la crianza de los hijos. A partir de esta mirada, podemos establecer una crítica a esta forma tradicionalista y jerárquica de ver la familia: el hombre relegado a traer el sustento y la mujer a lo doméstico.

Debido a la temática de la obra y la forma en como el autor configura la historia, el público juvenil al que está dirigido es idealmente Enseñanza Media o Secundaria, a partir de los 14 a 15 años. En otras palabras, el estado de desarrollo de la maduración o etapa de acceso a la lectura plena. Por lo mismo, quien sirva de mediador de esta obra, debe poseer la capacidad de lograr que los estudiantes desarrollen un nivel profundo y crítico de la lectura.

Víctor Carvajal y Caco y la Turu

Víctor Carvajal nació en Santiago en 1944, estudió teatro en la Universidad de Chile. autor de numerosas obras que abarcan temas de corte social, de la realidad de nuestra tierra y las problemáticas de grupos sociales de diversas etnias de Chile.

Su obra se encuentra influenciada por diversos factores tanto personales como culturales. Víctor Carvajal vivenció la Dictadura Militar, lo cual influyó, indudablemente, en su percepción y crítica de la realidad, así como en la temática de su obra. Carvajal se ha dedicado a explorar las consecuencias sociales y psicológicas de esta dictadura en la vida cotidiana de los chilenos. Se le considera parte de la generación literaria conocida como “Los Nuevos” que emergió en Chile en los años

90, y que se caracterizó por su ruptura con las tradiciones literarias establecidas y una mayor experimentación formal y temática.

Pese al duro contexto que le tocó vivir, este autor ha dedicado gran cantidad de su producción literaria a jóvenes. La obra *Caco y la Turu* (2011) es su primera obra infantil, la cual narra la historia de amistad entre un niño y un extraterrestre que llega a la Tierra. Caco es un niño que ha sufrido la muerte de su madre y vive con su padre y abuela. Un día, mientras juega en el bosque, encuentra a Turu, un ser azul con antenas y cuatro ojos. A pesar de las diferencias, ambos se hacen amigos y juntos enfrentan diversas aventuras. El extraterrestre ayuda al pequeño a superar sus problemas emocionales, enseñándole valores como la amistad, el respeto y la tolerancia. También le muestra la importancia de cuidar el medio ambiente y la necesidad de cuidar la naturaleza.

En resumidas cuentas, es una obra que trabaja la importancia de la amistad, el valor de la diversidad, el respeto hacia los demás, la pérdida de un ser querido, la familia y el cuidado del medio ambiente. Debido a la temática abordada, es un libro ideal para trabajar con estudiantes de segundo o tercer año básico, pues transmite valiosas enseñanzas y emociones a través de una historia tierna y conmovedora.

Al ser un libro ilustrado, las imágenes juegan un rol fundamental, pues refuerzan a través del código visual lo que expresa el texto escrito. La imagen es imprescindible porque complementa y enriquece la experiencia de lectura al entregar un código visual que estimula a imaginación y profundiza la comprensión. Obiols Suari (2004) indica que a partir de las imágenes los niños pueden reconocer nuevos objetos, comprender el significado de ciertas palabras, desarrollar la capacidad creativa e incentivar la educación estética.

Marisol Misenta y La bella Griselda

Marisol “Isol” Misenta nació en Buenos Aires en 1972. Es escritora e ilustradora, su trabajo se caracteriza por sus ilustraciones únicas y su estilo narrativo experimental. Sus historias suelen abordar temas complejos y universales, como la identidad, la soledad, el miedo, la amistad y la naturaleza humana, pero presentados de una manera accesible y visualmente atractiva para los niños.

La Bella Griselda es una obra que presenta una visión crítica de los roles de género y las expectativas sociales impuestas a las mujeres. La historia muestra la vida de la princesa Griselda, tan hermosa, que atraía desgracias a todos quienes la rodeaban. Era tan hermosa que hacía perder la cabeza a cualquiera que la mirara. La autora utiliza sobre todo el sentido literal de la metáfora “perder la cabeza” para narrar la historia de una mujer cuya belleza es calificada como un gran peligro para los reinos de alrededor y el suyo.

Si nos guiamos solo por la portada y título, es una obra que podría pensarse para niños, sin embargo, debido al contenido, es una obra que está destinada a público juvenil y adultos también. Metodológicamente hablando, se puede trabajar de forma transversal desde quinto básico hasta los cursos de enseñanza Media; dependiendo del grado de profundidad que se quiera lograr con el texto, serán las estrategias de mediación que el docente deberá utilizar en el aula. Según RIQUELME et al. (2013), el modelo de mediación permite relacionar la LIJ con el reconocimiento del mundo emocional de las y los estudiantes, instruyéndolos sobre inteligencia emocional, especialmente en la empatía.

Al ser ilustradora de profesión, la obra de Isol está colmada de muchas imágenes, que son fundamentales para atraer a los lectores ideales- principalmente niños-. Por esta razón, es pertinente abordar la obra desde el concepto de multimodalidad. La multimodalidad hace referencia a la combinación de diferentes modos de comunicación o “formatos” que están presentes en un texto. Fue Roland Barthes (1964) quien hizo los primeros aportes a esta teoría, enfatizando en que un texto no puede ser interpretado únicamente a través de las palabras. Sin embargo, es en la literatura infantil y juvenil donde verdaderamente se ha resaltado la multimodalidad, pues debido a los avances tecnológicos y al público al que está dirigido -niños y jóvenes- hace que este modo de entregar un texto sea mucho más atractivo. En este sentido, Kress (2010) propone la tesis de que la multimodalidad puede ayudar a los niños y niñas a comprender de mejor forma los relatos, empatizar con los personajes y desarrollar una experiencia más inmersiva en relación con la historia. Por lo mismo, indica que la multimodalidad es hoy una práctica social de comunicación y, como tal, implica un proceso continuo y conjunto de construcción y resignificación, hecho que se

hace cada vez más potente con el desarrollo de los discursos en las redes (Kress, 2010).

Por otra parte, la obra *La bella Griselda* puede abordarse desde la teoría de la recepción, específicamente, desde lo que Julia Kristeva (1967) denomina intertextualidad. un claro ejemplo de esto se puede observar con el solo hecho de mirar el título: *La bella Griselda* dialoga con la obra de la escritora chilena María Luisa Bombal *la historia de María Griselda*, cuya belleza maravilla a todos, pero solamente ocasiona desgracias. Asimismo, en *La bella Griselda* se hacen varias referencias a personajes, elementos y temas de los cuentos tradicionales: el espejo, la princesa y la belleza femenina. Pero no cualquier belleza, es una belleza transgresora, una belleza que trae el mal, la guerra, la desgracia. Griselda, con su hermosura descomunal, es capaz de hacer perder la cabeza a cualquiera. Desde aquí también se puede abordar desde la teoría feminista y de la teoría de género, pues a partir del personaje de Griselda podemos cuestionar el estereotipo femenino de la belleza.

Alberto Montt y Laura y Dino

Alberto Montt (nacido en 1972) es un escritor e ilustrador nacido en Quito, pero de padre chileno. Alberto estudió diseño gráfico y artes plásticas en Ecuador, donde vivió gran parte de su infancia y juventud. Su niñez se desarrolló en un entorno muy rural, por lo que su relación con la lectura se dio por las pocas revistas que su padre lograba conseguir en los kioscos del pueblo, la gran mayoría de humor gráfico argentino como Mafalda, libros de Fontanarrosa o Condorito.

En el año 1998 se radicó en Chile y trabajó en varios diarios y revistas de gran importancia en el país. Su estilo es bien particular, pues mezcla el humor, la crítica y reflexiones cotidianas.

En 2016 publica la novela gráfica *Laura y Dino*. Esta obra cuenta la historia de Laura, una niña curiosa y aventurera, y su fiel compañero Dino, un dinosaurio de peluche. El mismo Montt dice que esta novela gráfica está inspirada en las conversaciones que sostuvo con su pequeña hija de diversos temas cotidianos, de modo que Dino es una representación animada del propio autor. A través de estas páginas se nos ilustra, a modo de comic, los devenires simples y las reflexiones de dos entrañables personajes.

Si bien esta historia está pensada idealmente para niños de cinco años en adelante, no cabe duda que, del mismo modo, es apta para jóvenes y adultos, pues la relación de los personajes se muestra desde la visión de un padre (Dino) a su hija. Aquí, entonces, es donde radica lo original de la obra, ya que nos muestra la relación padre-hija cotidiana desde la perspectiva paterna hacia los hijos: preguntas complejas, reflexiones, humor, complicidad, etc.

Debido a la naturaleza multimodal de la obra, se hace pertinente abordarla desde la teoría de la recepción, ya que un texto es la respuesta a las preguntas propuestas por un “horizonte de expectativas” (JAUSS, 1972). Asimismo- y no menos importante- se puede abordar desde la teoría de género, ya que esta historia derriba el estereotipo de que solo la madre es fundamental en la crianza de los hijos, por lo que se hace una crítica tácita a la cultura del patriarcado. En este sentido, se rompe implícitamente el estereotipo de que la relación de afecto está circunscrita solamente a la madre y sus hijos.

Conclusiones

La obra literaria es una manifestación artística que obedece a una función comunicativa particular y normas especiales de funcionamiento que impone a sus lectores, ya que su función referencial le permite evocar realidades extratextuales al tiempo que su interacción con la imaginación del lector le habilita a este la apropiación del texto y la construcción de un sentido.

La literatura infantil y juvenil es una clasificación metodológica que se utiliza para referirse a los libros y obras literarias destinadas a niños y jóvenes. Estos textos buscan entretener, educar y estimular la imaginación de los lectores jóvenes. Para poder lograr estos objetivos el mediador de la lectura deberá emplear diversas estrategias que permitan transmitir el patrimonio literario en un contexto predominantemente visual. Todo esto propende a la formación de la competencia literaria en nuestros niños y jóvenes lectores y que se relaciona directamente en la recepción de la obra. El concepto de competencia literaria se vincula con la implicancia que para la recepción de la obra tienen el texto en cuestión con el contexto en el que se produce, los elementos

intertextuales, la modalidad de transmisión de la obra, su pertenencia a un determinado género o su relación con el canon.

Metodológicamente hablando, existen varias teorías que favorecen la adquisición de la competencia literaria de los estudiantes: la lectura mediada por un adulto y la consideración de los estadios de desarrollo mental para la selección de los textos acordes a las edades.

La literatura infantil y juvenil latinoamericana recoge temas que son comunes para todos los países: rescatar las raíces, respeto a la diversidad, la memoria histórica, las migraciones, etc. Pese a la relevancia de estos temas, gran parte del currículum escolar chileno está orientado a obras europeas y estadounidenses, por lo que los niños y niñas terminan leyendo textos traducidos que no refieren a su realidad cultural. Afortunadamente, en los últimos años, se registra una tendencia que tiende a ir en contra de la situación descrita y ha permitido incorporar cada vez más libros latinoamericanos en nuestras aulas (PEÑA MUÑOZ, 2011). Por lo mismo, es deber de los profesores y profesoras incorporar a nuestra práctica en el aula textos latinoamericanos en su preferencia para que nuestros jóvenes lectores se sientan cada vez más apropiados de su entorno cultural. Felipe Munita dice que “el tipo de lector que serán nuestros niños y jóvenes depende, en buena medida, del lector que construimos en nuestras prácticas didácticas” (MUNITA; PÉREZ, 2013, p.197).

Referencias

BALLESTER, J.; IBARRA, N. **La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico**. Madrid: Narcea Ediciones, 2009.

BARTHES, R. **Elementos de semiología**. Traducción de M. M. Ruiz. París: Seuil, 1964.

CERRILLO TORREMOCHA, P. **Literatura infantil y juvenil y educación literaria: hacia una nueva enseñanza de la literatura**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2010. Disponible en: <https://elibro.uautonomacl.elogim.com/es/lc/uautonoma/titulos/61892>. Acceso en: 27 jan. 2025.

COLOMER, T. **Introducción a la literatura infantil y juvenil actual** (2. ed. actualizada). Madrid: E. Síntesis, 2010. Disponible en:

https://uautonoma.primo.exlibrisgroup.com/permalink/56UADC_INST/1qs6j19/alma991000516979707491. Acesso em: 27 jan. 2025.

ISOL. **La bella Griselda**. Los Especiales de A la Orilla del Viento. México: Fondo de Cultura Económica, 2010.

KRESS, G. **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication**. London: Routledge, 2010

KRISTEVA, J. Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman. **Critique**, v. 23, n. 239, p. 438-465, 1967

OBIOLS SUARI, Núria. **Mirando cuentos: lo visible e invisible en las ilustraciones de la literatura infantil**. Barcelona: Editorial Laertes, 2004.

PEÑA MUÑOZ, M. **Historia de la literatura infantil y juvenil en América Latina**. Santiago: Fundación SM, 2011

MARTA BRUNET (1897-1967) - MEMORIA CHILENA. **Memoria Chilena**: Portal. [s.d.]. Disponible en: <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-3600.html>.

MUNITA, Felipe; PÉREZ, Maritza. “Controlar” las lecturas literarias: un estudio de casos sobre la evaluación en el plan de lectura complementaria de educación básica. **Estudios Pedagógicos (Valdivia)**, v. 39, n. 1, p. 179-198, 2013. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100011>

MUNITA, Felipe. **Yo, mediador (a)**. Octaedro, 2021.

PETIT, M. **Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura**. FCE, 1999.

RIQUELME, E.; MUNITA, F.; JARA, E.; MONTERO, I. Reconocimiento facial de emociones y desarrollo de la empatía mediante la Lectura Mediada de literatura infantil. **Cultura y Educación**, v. 23, n. 3, p. 375-388, 2013.

RODRÍGUEZ, J. **La noción de género literario en la teoría de la recepción de Hans Jauss**. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/166/16611202.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2025

SOTO VÁZQUEZ, José; CREMADES GARCÍA, Ricardo; GARCÍA MANSO, Antonio. **Didáctica de la literatura infantil**. Cáceres:

Universidad de Extremadura, 2017. Disponível em: <https://mascvuex.unex.es/ebooks/sites/mascvuex.unex.es/mascvuex.ebooks/files/files/file/Didactica%20Literatura%20Infantil.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2025

SWARTZ, S. L. **Cada niño un lector:** estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir. Santiago: Ediciones UC, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Lectura y escritura.** 1932. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7835979.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2025.

VODANOVIC, S. **El delantal blanco.** In: TRES comedias en traje de baño. Viña: Eds. de la Revista Mapocho, 1963.

Capítulo 10

DES-EDUCANDO LA MIRADA: REESCRITURA DE CUENTOS DE HADAS Y EDUCACIÓN LITERARIA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO¹

*DES-EDUCANDO O OLHAR: REESCRITA DE CONTOS DE
FADAS E EDUCAÇÃO LITERÁRIA COM PERSPECTIVA DE
GÊNERO*

MATILDE VALESKA SANDOVAL GONZÁLEZ²

Universidad Autónoma de Chile

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0185-2535>

maval.sg@gmail.com

RESUMEN: La literatura infantil y juvenil (LIJ) ha experimentado una transformación significativa, en particular a través de la reescritura y resignificación de los cuentos de hadas desde una perspectiva feminista. Este capítulo analiza cómo *La Cenicienta*, una de las narrativas más icónicas de la tradición oral y literaria, ha sido reinterpretada por Gabriela Mistral y Camila Valenzuela, quienes reformulan su estructura y simbolismo para desafiar los estereotipos de género y ampliar las representaciones de la feminidad. A partir de un enfoque teórico basado en la teoría de la recepción y la teoría de género, se examina cómo ambas autoras subvierten los roles tradicionales del cuento maravilloso, introduciendo nuevas perspectivas narrativas y poéticas que resignifican el papel de

-
- 1 Derivado del trabajo final del curso de “Literatura Infantil y Juvenil” del programa de Magister de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad Autónoma de Chile.
 - 2 Estudante do programa de Mestrado em Ensino de Línguas e Literatura da Universidade Autônoma do Chile. Mestrado em Literatura Infantil e Juvenil pela Universidade de Santiago de Compostela. Graduada em Letras e Pensamento Feminino Universal pela Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso. Graduado em Educação e Professor de Educação Geral Básica pela Universidade Católica de Maule. Desde 2024, integra a Rede de Pós-Graduandos e Graduados em Educação da América Latina (REDEPEL). Atualmente trabalha como consultora de biblioteca escolar na Fundación La Fuente.

la protagonista. Asimismo, se reflexiona sobre la relevancia de estas relecturas en la educación literaria, destacando estrategias metodológicas que promueven una lectura dialógica, el análisis crítico de los personajes y la escritura creativa como herramientas para la construcción activa de significado en el aula.

PALABRAS CLAVE: literatura infantil y juvenil; reescritura de cuentos de hadas; educación literaria; resignificación feminista; teoría de la recepción.

RESUMO: A literatura infantil e juvenil (LIJ) tem passado por uma transformação significativa, especialmente por meio da reescrita e ressignificação dos contos de fadas a partir de uma perspectiva feminista. Este capítulo analisa como a história da Cinderela, uma das narrativas mais icônicas da tradição oral e literária, foi reinterpretada por Gabriela Mistral e Camila Valenzuela, que reformulam sua estrutura e simbolismo para desafiar os estereótipos de gênero e ampliar as representações da feminilidade. Com base em um enfoque teórico ancorado na teoria da recepção e na teoria de gênero, examina-se como ambas as autoras subvertem os papéis tradicionais do conto maravilhoso, introduzindo novas perspectivas narrativas e poéticas que ressignificam o papel da protagonista. Reflete-se também sobre a relevância dessas releituras na educação literária, destacando estratégias metodológicas que promovem a leitura dialógica, a análise crítica dos personagens e a escrita criativa como ferramentas para a construção ativa de sentido em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: literatura infantil e juvenil; reescrita de contos de fadas; educação literária; ressignificação feminista; teoria da recepção.

Introducción

Los cuentos de hadas han sido relatos fundamentales en la construcción de imaginarios colectivos. Sin embargo, en las últimas décadas, su contenido ha sido revisado y resignificado a la luz de nuevas perspectivas, en particular desde el feminismo. *La Cenicienta* ha sido una de las historias más transformadas, generando versiones que cuestionan sus modelos de feminidad y reconfiguran sus estructuras

narrativas. En este capítulo, se analizan las reescrituras de Gabriela Mistral y Camila Valenzuela, quienes desde distintos contextos y enfoques han propuesto nuevas formas de representación femenina en la LIJ. Para ello, primero se aborda la evolución de la LIJ y su impacto en la relectura de los cuentos de hadas, para luego analizar cómo Mistral y Valenzuela han resignificado *La Cenicienta*. A partir de esta exploración, se reflexiona sobre el papel de la educación literaria en la formación de lectores y lectoras críticos, capaces de interactuar con los textos desde una perspectiva activa y cuestionadora.

Integrar lecturas feministas en la enseñanza de la literatura permite ampliar las representaciones de género y promover narrativas más inclusivas. Como señala Cerrillo Torremocha (2007, 2016), la educación literaria no solo debe centrarse en la comprensión del texto, sino en la capacidad de interpretarlo y dialogar críticamente con él. En este sentido, las versiones de *La Cenicienta* de Mistral y Valenzuela no solo reconfiguran el cuento tradicional, sino que también abren nuevas posibilidades para abordar la LIJ en el aula, favoreciendo una lectura crítica y reflexiva de los relatos heredados.

Fundamentación

1. Evolución de Cenicienta en la LIJ

El cuento de *Cenicienta* tiene una extensa tradición en la literatura universal, con versiones destacadas como *La Gatta Cenerentola* de Giambattista Basile (1634) y la versión clásica de Charles Perrault (1697). Los relatos folclóricos han sido transmitidos oralmente a lo largo de los siglos, adaptándose a las particularidades culturales de cada sociedad. En *Cuentos de Mamá Oca* (1697), Perrault adaptó la historia e incorporó nuevos elementos narrativos, como el hada madrina y el zapato de cristal (RUBIO, 2021), configurando así la versión más popular en Occidente. Su reinterpretación pudo haberse inspirado en la versión de Basile, cuya historia, aunque con diferencias, ya presentaba la estructura básica del cuento moderno (SÁNCHEZ, 2021).

Desde su origen en la tradición oral, *Cenicienta* ha sido un cuento en constante evolución. Versiones como la de Perrault (1697)

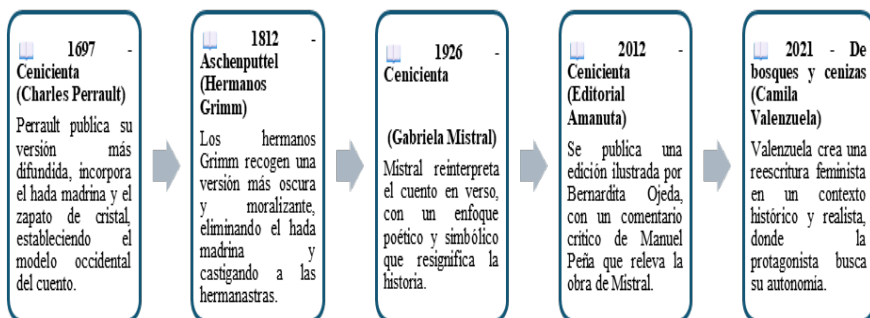
y la de los hermanos Grimm (1812) han modelado su estructura narrativa y simbólica, consolidando la imagen de una protagonista sometida a normas de género tradicionales. Sin embargo, en la literatura contemporánea, la reescritura de este cuento ha permitido subvertir dichos modelos y ofrecer nuevas perspectivas sobre la feminidad y la autonomía de su protagonista.

A partir del siglo XVII, los cuentos de hadas se consolidaron como género literario tras siglos de transmisión oral. Según Peña (2021), Perrault recopiló y reescribió relatos populares en la corte de Luis XIV, dándoles una estructura refinada y agregando moralejas con fines educativos. Más de un siglo después, la historia continuó su proceso de transformación en la tradición oral alemana. Sánchez (2021) señala que una investigación de la Universidad de Kassel indica que la historia de *Cenicienta* fue transmitida oralmente a los hermanos Grimm por Elisabeth Schellenberg, una mujer de Marburgo. En 1812, los Grimm adaptaron la historia en *Aschenputtel*, versión que se consolidó como una de las más influyentes de la literatura infantil europea.

Este proceso de recopilación y difusión estableció modelos narrativos que influyeron en la formación del canon de la literatura infantil y juvenil, normalizando determinadas estructuras y valores. La consolidación de la LIJ como campo literario propio permitió que estos relatos fueran transmitidos de generación en generación e integrados en la educación y la formación lectora. En este contexto, autores como Perrault y los hermanos Grimm jugaron un papel clave en la expansión del género, estableciendo estructuras narrativas y modelos de personajes que, con el tiempo, serían reinterpretados a la luz de nuevas miradas literarias y culturales.

En el siglo XXI, la literatura infantil y juvenil ha sido testigo de una transformación significativa, impulsada por la necesidad de resignificar los relatos tradicionales desde nuevas perspectivas. Como señala María Alemán (2021), “en el siglo XXI aumentan las reescrituras feministas de los cuentos de hadas. Algo esperable porque [...] la literatura es un reflejo de las circunstancias sociales, culturales, políticas y económicas hoy globales y generalizadas” (p. 141).

Si en el pasado los cuentos de hadas se ajustaban a normas morales y sociales específicas, hoy la LIJ asume el desafío de cuestionar y transformar estas narraciones.

Figura 1. Línea de tiempo de la evolución de Cenicienta en la LIJ³

2. Teoría de la recepción y la construcción del sentido

La teoría de la recepción, basada en la hermenéutica y la fenomenología, sitúa a quien lee en el centro del proceso de interpretación y enfatiza su papel en la concreción de la obra literaria. Desde esta perspectiva, un texto no posee un significado fijo e inmutable, sino que cobra vida en cada acto de lectura a través de la interacción entre la obra y la persona que la interpreta. En este sentido, Iser (1987, apud DELGADO et al., 2006, p. 216) señala que “la convergencia de texto y lector dota la obra literaria de existencia”, destacando la naturaleza activa del proceso de lectura.

Por su parte, Jauss (apud RODRÍGUEZ, 2016) introduce el concepto de “horizonte de expectativas” para explicar cómo la comprensión de una obra literaria depende de las experiencias previas, conocimientos y creencias del lector o lectora. De este modo, la literatura no es un objeto estático, sino una experiencia dinámica que se completa con la participación activa del público lector, cuya interacción con la obra es esencial para la construcción de su significado y valoración.

En este sentido, Rosenblatt (2002) enfatiza que el significado literario no es estático, sino un proceso dinámico: “El sentido no está en el texto solo, ni solo en la mente del lector, sino en la mezcla continua y recurrente de las contribuciones de ambos” (p. 13). Cada lectura es única y depende del contexto y subjetividad de quien lee, convirtiendo la experiencia literaria en un acto de creación en el que influyen las emociones, conocimientos previos y vivencias personales.

3 Fuente: Elaboración propia a partir de los autores citados en el apartado “Evolución de Cenicienta en la LIJ”.

En la LIJ, esta teoría permite comprender cómo los lectores y lectoras pueden resignificar los relatos tradicionales a partir de su propia interpretación. Así, la enseñanza de la literatura no debe limitarse a transmitir significados predefinidos, sino que debe fomentar la construcción activa del sentido, promoviendo el diálogo, la imaginación y la reflexión crítica.

Desde esta perspectiva, la relectura y resignificación de *Cenicienta* se vuelve un espacio propicio para la exploración literaria. La mediación docente puede guiar a los estudiantes en el análisis de estas reescrituras, incentivando una lectura dialógica que permita cuestionar y resignificar los valores transmitidos en los cuentos de hadas tradicionales. En este sentido, la labor de los mediadores de lectura resulta fundamental, ya que, como destaca Holzwarth (2007, p. 17), su papel es acercar a niños, niñas, jóvenes y adultos a los textos, facilitando el diálogo y promoviendo la relación con los libros a través de la pasión y la curiosidad. Asimismo, Munita (2021, p. 93) enfatiza que el mediador escolar tiene un rol clave en la creación de condiciones que permitan a los estudiantes apropiarse culturalmente de la lectura, diseñando itinerarios educativos que favorecen experiencias significativas y fomentan el disfrute y la comprensión de los textos.

3. Feminismo y teoría de género en la reescritura de cuentos de hadas

La reescritura feminista de los cuentos de hadas no solo modifica la trama o los roles de los personajes, sino que resignifica los relatos al cuestionar los valores ideológicos que han transmitido por siglos. En el caso de *Cenicienta*, estos relatos han sido tradicionalmente utilizados para moldear imaginarios sobre la feminidad, reforzando modelos de sumisión y dependencia de la protagonista (SÁNCHEZ, 2021). Sin embargo, las reescrituras feministas desafían estos modelos al proponer heroínas que ejercen su autonomía y redefinen su destino, alejándose de los discursos patriarcales predominantes en la LIJ.

Desde la educación literaria, la incorporación de esta perspectiva resulta clave para formar lectores y lectoras con pensamiento crítico. Contreras (2020) señala que la literatura infantil no solo ofrece modelos de socialización, sino que también amplía la noción de feminidad,

permitiendo que esta se entienda como una construcción histórica y cultural. En este sentido, la afirmación de Simone de Beauvoir, “no se nace mujer, se llega a serlo” ([1949] 2018, apud CONTRERAS, 2020, p. 109), refuerza la idea de que la identidad de género no es fija, sino que puede ser reinterpretada a través de la literatura.

Ana María Fernández (2014 apud SÁNCHEZ, 2020) aporta a esta discusión redefiniendo el concepto de lo femenino en el contexto de los cambios sociales y culturales:

En lo que a las mujeres respecta, pueden mencionarse aquellas transformaciones que se orientan de un narcisismo de “ser para los otros” a un ser para sí mismas, de la pasividad a la actividad en la esfera del erotismo, de un código privado a un código público en su circulación por los espacios sociales (p. 95).

Este giro en la construcción de los personajes femeninos en la literatura infantil y juvenil (LIJ) evidencia cómo las reescrituras feministas no solo desafían los relatos tradicionales, sino que también amplían las representaciones de la subjetividad femenina, incorporando narrativas más alineadas con la autonomía y la diversidad de experiencias. Como destaca Valenzuela (2023), la literatura infantil no busca sustituir las versiones tradicionales, sino integrarse en un tejido literario en el que cada nueva versión aporta una perspectiva única. Desde esta perspectiva, las reescrituras no solo resignifican los cuentos de hadas, sino que los enriquecen con voces y miradas que reflejan los cambios socioculturales contemporáneos. En esta línea, Petit (apud COLOMER, 2005, p. 52) enfatiza que “leer no aísla del mundo, leer introduce en el mundo de forma diferente. Lo más íntimo puede alcanzar lo más universal”, destacando el papel transformador de la lectura en la construcción de nuevas subjetividades.

Desde esta perspectiva, las reescrituras de *Cenicienta* analizadas en este estudio permiten cuestionar los estereotipos de género y generar nuevas lecturas que contribuyan a la construcción de una LIJ más diversa e inclusiva.

Propuesta

La literatura infantil y juvenil se ha convertido en un espacio para la revisión crítica de los cuentos de hadas, permitiendo resignificaciones

que amplían sus significados y representaciones. En este contexto, la propuesta se centra en el análisis de dos reescrituras de *La Cenicienta*: la versión en verso de Gabriela Mistral, con su impronta latinoamericana, y la novela *De bosques y cenizas* de Camila Valenzuela, que aborda la historia desde una perspectiva feminista y enraizada en un contexto histórico real.

A partir de estas obras, se propone un enfoque que vincule la teoría literaria con estrategias de mediación y educación literaria, promoviendo la lectura crítica y la producción creativa en el aula. La propuesta se articula en torno a la exploración de sus dimensiones simbólicas, la interpretación de sus personajes y la resignificación del cuento a través de la escritura.

Dos reescrituras de *La Cenicienta*: Gabriela Mistral y Camila Valenzuela

Gabriela Mistral (1889-1957), poeta, educadora y diplomática chilena, es una de las figuras más influyentes de la literatura latinoamericana. Su compromiso con la educación y la justicia social marcó su obra, en la que abordó temas de identidad, infancia y derechos de las mujeres. En este contexto, su versión de *La Cenicienta* se inscribe dentro de una tradición de literatura infantil con un enfoque humanista y simbólico, dirigido a un público infantil y juvenil.

Obra: *La Cenicienta*, 2012. Cuento versificado ilustrado por Bernardita Ojeda. Editorial Amanuta.

Características de la obra: Gabriela Mistral escribió *La Cenicienta* en 1926, situándose en el siglo XX. Esta versión, publicada en 2012 por Editorial Amanuta, adapta el cuento clásico al verso, incorporando una mirada latinoamericana que resignifica la historia más allá del modelo tradicional.

A través de su versión de *La Cenicienta*, no solo adapta el cuento de Charles Perrault al verso, sino que lo resignifica desde una perspectiva profundamente enraizada en la tradición latinoamericana. Su reinterpretación se aleja de la representación meramente pasiva de la heroína y enfatiza aspectos simbólicos, religiosos y culturales que amplían el significado del relato. En este sentido, su poema no solo mantiene la estructura central del cuento de hadas, sino que introduce

elementos propios del folclore y la cosmovisión americana.

Uno de los aspectos más relevantes de esta reescritura es el lenguaje que emplea Mistral. Peña (2020) destaca que la poeta incorpora un léxico y referencias culturales que dotan al texto de una identidad latinoamericana. Un ejemplo de esto es el uso de imágenes como “Los lagartos azules / dos lacayos fulgurantes”, donde, según el autor, la inclusión de los lagartos/reptiles ausentes en Europa y que asombraron a los conquistadores españoles, refuerza la ambientación del relato en un contexto que se aleja del imaginario europeo tradicional.

Además, en la versión de Mistral, la ceniza se convierte en un símbolo de renacimiento y transformación, vinculando a la protagonista con un proceso de purificación y resurgimiento. La imagen del hada sacudiendo el hollín hasta dejarla “*desnuda como un jazmín*” refuerza esta idea, mostrando a Cenicienta no solo como una figura oprimida, sino también como alguien que renace desde su propia historia. En la última estrofa, Mistral resignifica su destino al llamarla “*hija de ninguna madre, desnudita hija de Dios*”, desligándola de los lazos familiares opresivos y convirtiéndola en un símbolo de autonomía y redención. Desde la teoría de género, esta versión propone una feminidad basada en la fortaleza y la superación, en contraste con el modelo de pasividad de los relatos tradicionales. Así, Cenicienta se inscribe en un universo poético que reivindica la identidad latinoamericana, dotándola de una presencia más activa dentro del imaginario literario infantil.

Camila Valenzuela y su versión de *La Cenicienta*

Camila Valenzuela (n. 1985) es una escritora chilena contemporánea especializada en la reescritura de cuentos de hadas desde una perspectiva feminista. Su obra surge de su relación personal con las versiones originales de Perrault y los Hermanos Grimm y su formación en teoría literaria. A través de su investigación académica y producción narrativa, ha explorado los cuentos de hadas desde una mirada crítica, destacando su potencial para resignificar los roles de género en la literatura infantil y juvenil.

Obra: *De bosques y cenizas*, 2021. Editorial Pez Espiral.

Contexto de la obra: *De bosques y cenizas* despoja a *La Cenicienta* de su estructura clásica y la transforma en una historia de autodescubrimiento.

La protagonista no depende de un príncipe salvador, sino que encuentra su camino a través de la sororidad y la conexión con la naturaleza. La obra fusiona elementos del cuento de hadas con un contexto histórico real, anclándose en el terremoto de Chillán de 1939, en el imaginario de la brujería y aquelarre como espacio de resistencia femenina.

Uno de los elementos más significativos de la novela es el bosque, que en lugar de representar lo desconocido y lo peligroso, se convierte en un espacio de aprendizaje y libertad. La protagonista es acogida por tres mujeres que practican la brujería, desafiando el tradicional binarismo de género en los cuentos de hadas. Mientras que las madrastras y las brujas en los relatos clásicos representan una figura femenina negativa, en *De bosque y cenizas* la brujería se asocia con el poder, el conocimiento y la transmisión de saberes ancestrales.

La estructura temporal basada en los ciclos naturales, equinoccios y solsticios, enfatiza la idea de la transformación paulatina de la protagonista, alejándose del tiempo lineal impuesto por el patriarcado. En el último apartado, la joven, plenamente integrada al aquelarre, escribe: “*Hoy cerraremos el año y despedimos un ciclo. Caminaremos juntas hacia lo profundo del bosque, siempre de cerca, nuestras voces por encima de todas las estaciones. Seremos las cuatro*” (p. 140). Este fragmento evidencia la culminación de su proceso de transformación: ya no es una joven perdida, sino una mujer que ha encontrado su propio camino.

A través de un lenguaje cargado de simbolismo y de una estructura narrativa que rompe con el esquema tradicional del cuento de hadas, Valenzuela ofrece una visión renovada del mito de *La Cenicienta*, enraizada en la historia y la cultura latinoamericana, y alineada con una perspectiva feminista que reivindica la autonomía y la sororidad como ejes de la identidad femenina.

Sugerencias prácticas para el aula

A partir de los modelos teóricos planteados, se proponen estrategias didácticas para el trabajo con las reescrituras de *La Cenicienta*, estableciendo un diálogo con sus versiones originales. Estas actividades pueden adaptarse a distintos niveles escolares y aplicarse de manera flexible: ya sea como parte de una secuencia didáctica estructurada o como propuestas individuales para abordar objetivos específicos en

el aula. A continuación, se presentan tres ejes fundamentales para su implementación.

2.1 Propiciar la lectura dialógica desde la teoría de la recepción

Conexión teórica:

Según la teoría de la recepción el lector es un co-creador del significado del texto, por lo que la interpretación de un relato no es única ni estática. La lectura dialógica, permite que los y las estudiantes dialoguen con el texto desde sus propias experiencias, promoviendo una lectura activa y significativa.

Estrategias prácticas:

Preguntas de exploración para el diálogo lector:

¿Cómo se representa a Cenicienta en la versión de Perrault, la de los Hermanos Grimm, la de Mistral y la de Valenzuela?

¿Qué diferencias existen en la manera en que se describe su vida antes del desenlace?

¿Cómo cambia la relación de la protagonista con los otros personajes en cada versión?

¿En qué versión Cenicienta parece más activa o tiene mayor autonomía en sus decisiones?

Lectura compartida y pausa reflexiva:

Se leen fragmentos seleccionados de las diferentes versiones de *La Cenicienta* y se detiene la lectura en momentos clave para analizar cómo se construye la historia.

Se comparan las imágenes poéticas de la versión de Mistral con la prosa de Perrault y Valenzuela.

Se explora cómo cada autor/a construye la relación entre Cenicienta y su entorno.

Ejemplo en el aula:

Después de leer fragmentos de *La Cenicienta* de Mistral y *De bosques y cenizas* de Valenzuela, se pide a los y las estudiantes que comenten cómo cambia el tono y el mensaje en cada versión. Luego, se comparan estos textos con la versión clásica de Perrault o de los Grimm para identificar

qué valores y representaciones predominan en cada una.

2.2 Interpretación de personajes desde la teoría feminista

Conexión teórica:

La teoría feminista en literatura cuestiona cómo los personajes femeninos han sido representados en la historia y busca resignificarlos desde una mirada crítica. En la LIJ, esto implica revisar cómo las protagonistas han sido tradicionalmente construidas en los cuentos de hadas y cómo pueden desafiar esos estereotipos en reescrituras contemporáneas.

Estrategias prácticas:

Cuadro comparativo de personajes:

Se elabora una tabla con los personajes principales de las distintas versiones de *La Cenicienta* para analizar aspectos como:

¿Cuál es su papel en la historia?

¿Toma decisiones propias o depende de otros personajes?

¿Cómo se presenta su identidad y autonomía en cada versión?

¿Existen diferencias en la relación de Cenicienta con las otras mujeres en la historia?

Diálogo sobre modelos de feminidad:

Se presenta la siguiente pregunta: “Si la Cenicienta de Perrault y la de Valenzuela representan dos épocas distintas, ¿cómo se diferencia la imagen de la protagonista en la versión de Mistral? ¿Es un personaje más pasivo o activo?”.

Debate sobre estereotipos:

Se analizan frases del poema de Mistral y de la novela de Valenzuela que refuercen o desafíen estereotipos de género y se discute su impacto en la percepción de los personajes.

Se examina cómo el lenguaje y las metáforas en el poema de Mistral construyen una versión diferente de Cenicienta en comparación con la narración clásica.

Ejemplo en el aula:

Se pide a los y las estudiantes que elijan un personaje femenino de las

versiones de *La Cenicienta* (Perrault, Grimm, Mistral y Valenzuela) y lo describan con tres adjetivos. Luego, se comparan los resultados y se debate sobre la evolución del personaje en términos de agencia y autonomía.

2.3 Fomentar la escritura creativa desde la resignificación

Conexión teórica:

La reescritura de textos desde una mirada feminista y la teoría de la recepción permite a los y las estudiantes convertirse en productores activos de sentido. Según Rosenblatt (2002), la literatura no solo se interpreta, sino que se recrea constantemente a partir de las experiencias del lector.

Estrategias prácticas:

Reescritura desde otra perspectiva:

Se invita a los y las estudiantes a escribir una escena de *La Cenicienta* desde el punto de vista de un personaje diferente (las hermanastras, la madrastra, el hada madrina, el príncipe, etc.).

Se pide a los y las estudiantes que transformen un pasaje de la historia usando el tono poético de Mistral o la prosa histórica de Valenzuela.

Creación de una Cenicienta contemporánea:

Se propone imaginar cómo sería una Cenicienta del siglo XXI:

¿Qué desafíos enfrentaría en la actualidad?

¿Cómo se desarrollaría su historia sin depender de un príncipe?

¿Qué elementos simbólicos podrían sustituir el zapato de cristal o la varita mágica?

Inversión de roles en la historia:

Se cambia el género de los personajes o se reinterpreta el conflicto central desde una perspectiva diferente.

Ejemplo en el aula:

Después de analizar las diferencias entre las versiones de la Cenicienta trabajadas, se pide a los y las estudiantes que escriban un diario de vida de Cenicienta en el que exprese sus pensamientos y emociones antes del baile. Este ejercicio permite que los estudiantes profundicen en la psicología del personaje y resignifiquen su historia desde una perspectiva

propia.

Estas estrategias buscan fomentar una lectura activa y crítica de *La Cenicienta*, permitiendo que los y las estudiantes interactúen con el texto desde diferentes enfoques. La lectura dialógica, la reinterpretación de personajes y la escritura creativa no solo favorecen la comprensión de las reescrituras, sino que también permiten construir nuevas narrativas desde su propia mirada. La inclusión de las versiones clásicas junto con las resignificaciones contemporáneas ofrece un panorama más amplio sobre la evolución del cuento y sus múltiples posibilidades de interpretación.

Conclusiones

La reescritura de los cuentos de hadas ha sido un ejercicio fundamental en la literatura infantil y juvenil contemporánea, permitiendo no solo cuestionar modelos heredados, sino también ampliar las posibilidades narrativas y simbólicas de estos relatos. A lo largo de este capítulo, se ha examinado cómo *La Cenicienta* ha sido objeto de resignificación en la obra de Gabriela Mistral y Camila Valenzuela, dos autoras separadas por el tiempo, pero unidas en su capacidad de transformar una historia tradicional en una nueva experiencia de lectura.

Desde una perspectiva histórica, el cuento de *La Cenicienta* ha operado como un dispositivo de formación de imaginarios en torno a la feminidad, consolidando la idea de la mujer paciente y virtuosa que, a través del sufrimiento, alcanza su recompensa. No obstante, la literatura ha evolucionado hacia un territorio donde estas narrativas son cuestionadas, adaptadas y reescritas para dialogar con las miradas contemporáneas. En este proceso, la poesía de Mistral y la ficción de Valenzuela han demostrado que la resignificación no solo implica la modificación de una trama, sino la reconfiguración de sus significados en función de nuevos marcos culturales.

En la versión de Gabriela Mistral, la reescritura se inscribe en una tradición latinoamericana que refuerza el carácter simbólico y poético del relato, dotándolo de una identidad propia. A través del lenguaje, la intertextualidad y la cosmovisión americana, Mistral construye una *Cenicienta* que, aunque sigue inscrita en la estructura

del cuento maravilloso, introduce elementos que la alejan del modelo pasivo y europeo tradicional. Por su parte, Camila Valenzuela traslada el relato a un contexto histórico concreto, eliminando la estructura del cuento de hadas para convertirlo en un espacio de resistencia femenina. En *De bosques y cenizas*, la protagonista no es definida por la espera ni por la redención a través del amor romántico, sino por su capacidad de reconstruirse a través de la unión de mujeres y el conocimiento ancestral.

Más allá de sus diferencias estilísticas y temáticas, ambas obras evidencian la capacidad de la literatura infantil y juvenil para dialogar con su tiempo y desafiar las narrativas hegemónicas. En este sentido, la resignificación feminista no es únicamente un ejercicio literario, sino una operación cultural que permite visibilizar nuevas subjetividades y expandir los límites de la ficción. La LIJ no es un espacio estático, por el contrario, se trata de un territorio en constante transformación, en el que las reescrituras juegan un papel clave en la configuración de nuevas lecturas del mundo.

Desde una perspectiva de educación literaria, estas reescrituras invitan a repensar la manera en que los cuentos tradicionales son enseñados en el aula. No se trata de sustituir las versiones clásicas, sino de generar lecturas en tensión, en las que el pasado y el presente dialoguen para construir una mirada crítica sobre la literatura y sus representaciones. La literatura infantil y juvenil se configura, así como un espacio de exploración y transformación, donde cada lectura abre nuevas interpretaciones y resignificaciones.

En este sentido, la enseñanza de la literatura no debe limitarse a la transmisión de un canon fijo, sino que debe reconocer la tradición como un material vivo con el que es posible dialogar y crear. Las reescrituras de *La Cenicienta* realizadas por Mistral y Valenzuela son un testimonio de cómo la literatura puede transformarse sin perder su esencia, permitiendo que cada nueva versión no solo narre una historia, sino que también revele una mirada sobre el mundo y sus posibilidades.

Las estrategias metodológicas propuestas en este trabajo no solo permiten que los y las estudiantes reconozcan la diversidad de versiones que puede tener un relato, sino que también los posicionan como lectores y lectoras activos, capaces de cuestionar, reconstruir y resignificar las narrativas que han moldeado su imaginario. A través

de la comparación, el análisis y la reescritura, el aula se convierte en un espacio de reflexión sobre los discursos que han prevalecido en la literatura y su impacto en la construcción de identidades y roles de género.

Finalmente, la literatura infantil y juvenil contemporánea demuestra que la tradición no es un peso del que hay que deshacerse, sino un punto de partida para nuevas lecturas, diálogos y creaciones. De esta forma, la enseñanza de los cuentos de hadas deja de ser una repetición de modelos fijos y se convierte en una oportunidad para dialogar con el pasado, comprender el presente y proyectar nuevas formas de narrar el futuro.

Referencias

ALEMÁN, María Belén. La Cenicienta en el siglo XXI: nuevos paradigmas de lectura y reescritura. In: BIANCHI BUSTOS, Marcelo; RUBIO TORRES, Carlos (orgs.). **Cenicienta, el cuento de los cuentos**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial AALIJ; San José: Universidad de Costa Rica, 2021. p. 137-155.

CERRILLO TORREMOCHA, P. C. **El lector literario**. México: Fondo de Cultura Económica, 2016.

CERRILLO TORREMOCHA, P. C. **Literatura infantil y juvenil y educación literaria: hacia una nueva enseñanza de la literatura**. Barcelona: Octaedro, 2007.

COLOMER, T. Andar entre libros: **La lectura literaria en la escuela**. México: Fondo de Cultura Económica, 2005.

CONTRERAS, E. La educación literaria a la luz de los movimientos feministas: algunas propuestas de lectura para niños y niñas de educación primaria. **Via Atlántica**, n. 38, p. 40-62, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.11606/va.i38.154524>.

DELGADO, Á.; GARCÍA, D.; TRUNEANU, V. La estética de la recepción en La historia interminable. **Revista de Artes y Humanidades UNICA**, v. 7, n. 17, p. 182-191, 2006.

HOLZWARTH, M. **Los docentes como mediadores de lectura**. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de

Buenos Aires, 2007.

MISTRAL, G. La **Cenicienta**. Santiago: Editorial Amanuta, 2015.

MUNITA, F. **Yo, mediador (a)**. Mediación y formación de lectores. Barcelona: Octaedro, 2021.

PEÑA MUÑOZ, M. **El cuento de hadas**. Del relato oral al cuento de autor. Santiago: Casa Contada, 2021.

RODRÍGUEZ, A. A. **Las teorías literarias y el análisis de textos**. Ciudad de México: UNAM, 2016.

ROSENBLATT, L. **El modelo transaccional**: la teoría transaccional de la lectura y la escritura. Textos en contexto, n. 1, p. 14-71, 1996.

ROSENBLATT, L. **La literatura como exploración**. Traducción de Victoria Shussheim. México: Fondo de Cultura Económica, 2002. Publicado originalmente en 1938; edición revisada en 1995.

RUBIO TORRES, Carlos. La zapatilla de Cenicienta, cristal de símbolos. Un estudio de los discursos de Perrault y Disney, desde la perspectiva de Bettelheim. In: BIANCHI BUSTOS, Marcelo; RUBIO TORRES, Carlos (orgs.). **Cenicienta, el cuento de los cuentos**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial AALIJ; San José: Universidad de Costa Rica, 2021. p. 65-86.

SÁNCHEZ, Claudia. Largo camino has recorrido, muchacha. Punto de quiebre: de la Cenicienta a las líderes del siglo XXI. In: BIANCHI BUSTOS, Marcelo; RUBIO TORRES, Carlos (orgs.). **Cenicienta, el cuento de los cuentos**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial AALIJ; San José: Universidad de Costa Rica, 2021. p. 87-98.

VALENZUELA, C. **Camila Valenzuela León, escritora**: no es que los jóvenes no lean, sino que quizás no leen lo que los adultos quieren que lean. Entrevista concedida a Carolina Illino. Fundación La Fuente, 2023. Disponible en: <https://www.fundacionlafuente.cl/entrevistas/camila-valenzuela-leon-escritora-entrevista/>. Acceso en: [fecha de acceso].

VALENZUELA, C. **De bosques y cenizas**. Santiago: Editorial Pez Espiral, 2021.

Capítulo 11

RECONSTRUYENDO MIS CREENCIAS EVALUATIVAS PARA EL APRENDIZAJE PROFESIONAL COMO LIDERESA APRENDIZ

*RECONSTRUINDO MINHAS CRENÇAS EVALUATIVAS PARA O
APRENDIZADO PROFISSIONAL COMO LÍDERA APRENDIZ*

MARÍA FERNANDA PASCUAL FARIÁS¹

Universidad Católica de Temuco (UCT)
Chile

<https://orcid.org/0009-0006-9015-7862>
pascualfarias.m@gmail.com

RESUMEN: La práctica evaluativa centrada en exámenes y calificaciones limita el aprendizaje profundo al priorizar la memorización sobre la comprensión crítica (Cisti et al. 2023; Ríos-Muñoz y Herrera-Araya, 2021; Ruminot Vergara 2024). Este ensayo tiene como objetivo evidenciar el proceso de resignificación de la evaluación en una estudiante del módulo de *Evaluación para la Mejora Educativa* del itinerario formativo en Gestión Escolar de una universidad en La Araucanía, Chile. La metodología incluyó la descripción de la práctica evaluativa de la estudiante, el análisis de sus creencias arraigadas y la implementación de actividades como lecturas, videoconferencias con expertos y diálogos reflexivos. Este proceso permitió a la estudiante transitar de una concepción centrada en la medición y calificación a una perspectiva que entiende la evaluación como aprendizaje. Las conclusiones destacan que la evaluación debe centrarse en la retroalimentación para guiar al aprendiz en su desarrollo, promoviendo la reflexión crítica y la toma de decisiones pedagógicas basadas en competencias investigativas.

1 Mestranda em Gestão Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Católica de Temuco. Assistente Social com Ênfase em Gestão de Políticas Públicas pela Universidade Autônoma do Chile. Participa como integrante da Rede de Estudantes e Egressos da Pós-Graduação em Educação na América Latina (REDEPEL). Integrante da Rede de Lideranças Pedagógicas Chilenas (REDLIP-Chile). É certificada pelo Programa de Redes de Promoção de Direitos (PRODEMU) e pela Equipe Comunitária de Resposta a Emergências (CERT).

Así, se avanza hacia una práctica evaluativa que no solo mide, sino que transforma, permitiendo a la estudiante posicionarse como una líder aprendiz en el contexto educativo.

PALABRAS CLAVE: Resignificación evaluativa; Aprendizaje profundo; Retroalimentación formativa; Liderazgo pedagógico

RESUMO: A prática de avaliação focada em exames e notas limita a aprendizagem profunda ao priorizar a memorização em detrimento da compreensão crítica (Cisti et al. 2023; Ríos-Muñoz e Herrera-Araya, 2021; Ruminot Vergara 2024). Este ensaio tem como objetivo demonstrar o processo de redefinição da avaliação em um aluno do módulo Avaliação para a Melhoria Educacional do itinerário formativo em Gestão Escolar de uma universidade de La Araucanía, Chile. A metodologia incluiu uma descrição da prática de avaliação da aluna, uma análise de suas crenças profundamente arraigadas e a implementação de atividades como leituras, videoconferências com especialistas e diálogos reflexivos. Esse processo permitiu que o aluno passasse de uma concepção focada em medição e classificação para uma perspectiva que entende avaliação como aprendizagem. As conclusões destacam que a avaliação deve se concentrar no feedback para orientar o aluno em seu desenvolvimento, promovendo a reflexão crítica e a tomada de decisões pedagógicas baseadas em habilidades de pesquisa. Dessa forma, caminhamos para uma prática avaliativa que não apenas mede, mas transforma, permitindo que o aluno se posicione como líder da aprendizagem no contexto educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Ressignificação avaliativa; Aprendizagem profunda; Feedback formativo; Liderança pedagógica

Introducción

La práctica evaluativa centrada en exámenes y calificaciones puede obstaculizar el aprendizaje profundo al priorizar la memorización sobre la comprensión crítica. Diversos estudios, mencionan que esta metodología no siempre fomenta la aplicación práctica de conocimientos ni el desarrollo de habilidades analíticas y creativas (Cisti, et al., 2023; Ríos-Muñoz y Herrera-Araya, 2021; Ruminot Vergara, 2024). Para promover un aprendizaje profundo,

es necesario implementar evaluaciones que valoren la reflexión, la resolución de problemas y la integración de conceptos. Abordar la evaluación desde una perspectiva compleja implica no solo el contenido del dato, las pruebas estandarizadas y la calificación, aspectos que finalmente reducen los hábitos de aprendizaje. Por el contrario, la evaluación debe enfocarse en comprender las problemáticas derivadas del análisis y reflexión crítica que afectan la vida cotidiana en todos los ámbitos, por tal motivo las escuelas y especialmente los docentes más que medir deben facilitar el aprendizaje desde enfoques recursivos, creativos y críticos.

El presente ensayo tiene por objetivo evidenciar el enfoque evaluativo a través de las resignificaciones que se van construyendo al iniciar el módulo de Evaluación para la Mejora Educativa del itinerario formativo en Gestión Escolar de una universidad de la región de La Araucanía, Chile. Se observa el proceso de cambio de la estudiante, desde una concepción de medición centrada en la calificación hacia una nueva perspectiva de evaluación como aprendizaje. La metodología utilizada implicó describir la práctica evaluativa de la estudiante y luego identificar las representaciones que subyacen a sus creencias arraigadas sobre la evaluación. Esto se logró mediante la construcción de aprendizaje a través de lecturas, videoconferencias con expertos en la temática, diálogos reflexivos entre pares y docentes en clases. Todo ello permitió iniciar un proceso de resignificación a nivel de enfoque y transformación de la práctica, lo cual conlleva un desarrollo personal y profesional. Como resultado, surgen decisiones pedagógicas sobre cómo realizar la evaluación y sus respectivas evidencias, mediante un esquema que sintetiza el proceso de transformación de la estudiante en una líder aprendiz. A modo de conclusión la líder aprendiz, al observar el camino de su resignificación y transformación de enfoque hacia la evaluación, puede reflexionar que aún falta demasiado camino por andar, esto es tan solo el comienzo de una nueva forma de comprender el aprendizaje, en el cual se observe y entienda que la retroalimentación siempre busque el orientar al aprendiz en su proceso. En tal sentido, se puede decir que la evaluación debe centrarse en el aprendizaje; evaluar formativamente involucra un conjunto de habilidades y actividades propias del acto de enseñanza, con el propósito de retroalimentar, más que una práctica de control debe ser asumida como un ejercicio académico que propicie la reflexión y la comprensión de diferentes problemáticas que conduzca

a la toma de decisiones propositivas y al desarrollo de competencias investigativas a partir de preguntas abiertas que permitan la reflexión.

Marco teórico

Aprendizaje profundo

El aprendizaje profundo puede entenderse como un proceso orientado a conferir significado a lo aprendido, caracterizándose por su calidad y aplicabilidad en diversos contextos de la vida cotidiana (Quinn et al., 2022; Pozo y Simonetti, 2020). Según Rincón Gallardo (2019), este tipo de aprendizaje se define como el proceso y resultado de encontrar sentido a cuestiones y preguntas que despiertan nuestro interés. En este marco, y para los fines de esta investigación, se conceptualiza el aprendizaje profundo como un proceso motivado intrínsecamente, mediante el cual se adquieren conocimientos, habilidades y actitudes que pueden adaptarse y replicarse en distintos escenarios.

Diversos investigadores coinciden en que el aprendizaje profundo requiere desarrollar seis competencias fundamentales: colaboración, comunicación, creatividad, pensamiento crítico, carácter y ciudadanía (Cortez, 2018; Quinn et al., 2021; Rincón Gallardo, 2019). Adicionalmente, Rincón Gallardo (2019) identifica cuatro elementos esenciales para lograr estas competencias: las prácticas pedagógicas, la creación de alianzas de aprendizaje, el diseño de ambientes propicios y el uso efectivo de tecnologías digitales. En resumen, el desarrollo de estas competencias, junto con la incorporación de los elementos clave, no solo fortalece el aprendizaje profundo, sino que también equipa a los estudiantes para enfrentar los desafíos dinámicos del siglo XXI, fomentando habilidades fundamentales para desenvolverse exitosamente en contextos diversos.

Evaluación para el aprendizaje

Diversas investigaciones sostienen que la evaluación transformadora, auténtica, formativa, holística, y con enfoque en inclusión, equidad social y justicia, es esencial para un aprendizaje

profundo y transformador en el sistema educativo (Barba-Martín y Hotigüela-Alcalá, 2022; Hidalgo y Murillo, 2017; Villagra et al., 2022). Según Mellado-Moreno et al. (2021), el líder aprendiz se involucra en su propio aprendizaje y en el del alumnado mediante la escucha y el diálogo, extendiendo su formación inicial para liderar transformaciones basadas en la justicia social de manera compartida, de este modo, la influencia de los líderes pedagógicos en la construcción de una sociedad más justa y democrática resalta la evaluación como proceso clave para favorecer el aprendizaje profundo.

Varios autores definen la evaluación para el liderazgo como aprendizaje, como aquellas prácticas reflexivas con la finalidad de favorecer los propios procesos de aprendizaje (Contreras y Henríquez, 2023; Lopez Pastor, 2017; Sanmarti, 2020). En tal sentido, McMillan (2013) menciona que la participación activa en una evaluación como aprendizaje, demuestra una mejora en la metacognición autónoma en su propio desarrollo y comprensión. Es decir, se puede definir la evaluación pedagógica como aquella con una visión formadora, donde se pueda evidenciar tanto el proceso como también, profundizar el aprendizaje en el quehacer profesional así como social.

De igual forma, varios autores afirman que la evaluación orientada en el liderazgo como aprendizaje considera que todas las personas participantes aprenden a través del proceso de evaluación que se concibe como diálogo, comprensión y mejora (Barba-Martín y Hotigüera-Alcalá, 2022; Gordon, et al., 2021; Santos-Guerra, 2014). En esta línea, Calatayud (2022) profundiza en la relación entre la autoevaluación y el desarrollo profesional, explicando claramente que si el profesorado no realiza prácticas autoevaluativas no llegaran a lograr un aprendizaje efectivo. Dicho de otra manera, la evaluación como aprendizaje tiene como propósito ser un ejercicio académico que propicie la reflexión y la comprensión de diferentes problemáticas que conduzca a la toma de decisiones propositivas y al desarrollo de competencias investigativas a partir de preguntas abiertas que permitan la reflexión y el diálogo entre pares por medio del acompañamiento o amigo crítico.

Autorregulación y autoevaluación en el Proceso Evaluativo

Diversos autores coinciden en que la evaluación y el aprendizaje están intrínsecamente relacionados, ya que la evaluación es un proceso continuo que involucra a los estudiantes en su propio aprendizaje mediante la autorreflexión y autorregulación (Sanmartí, 2020; López-Pastor, 2017; Santos Guerra, 2017). Para que los estudiantes desarrollen l. capacidad de autorregular su aprendizaje, es esencial la práctica de la autoevaluación, la cual les permite identificar qué y cómo están aprendiendo, así como las áreas que necesitan mejorar. Además, fomenta el uso de estrategias de aprendizaje y afecta positivamente variables motivacionales como la autoeficacia (Sanmartí, 2020; Panadero, 2017). Por tanto, la evaluación y el aprendizaje deben ser vistos como un único proceso continuo en el proceso de aprendizaje, requiriendo una participación de los y las estudiantes que se autoevalúan y autorregulan constantemente, en lugar de ser una evaluación final destinada solo a la calificación.

Asimismo, la evaluación no solo une los procesos de evaluación y aprendizaje, sino que también se basa en una relación democrática entre el profesorado y los y las estudiantes, promoviendo el “aprender a aprender” (Barba-Martín y Hortigüela-Alcalá, 2022; Cabrera y Soto, 2020; Santos Guerra, 2014). En este contexto, es primordial tomar decisiones pedagógicas que conduzcan a actividades evaluativas transformadoras y compartidas, mediante procesos dialógicos y democráticos entre profesores y estudiantes, orientados a mejorar el aprendizaje (López-Pastor, 2017; Santos Guerra, 2017; Barba-Martín y Hortigüela-Alcalá, 2022). Estas transformaciones deben enfocarse en desarrollar la autonomía de los estudiantes, permitiéndoles autorregular su propio aprendizaje, y asegurando una retroalimentación efectiva a lo largo del proceso evaluativo (Sanmartí, 2020; Förster, 2017).

Metodología

La metodología empleada en este estudio se fundamentó en un enfoque cualitativo que buscó explorar y comprender las prácticas evaluativas de una estudiante del módulo de Evaluación para la Mejora Educativa, dentro del itinerario formativo en Gestión Escolar de una

universidad ubicada en la región de La Araucanía, Chile. Este proceso metodológico incluyó diversas etapas, cada una diseñada para describir las prácticas evaluativas iniciales de la estudiante, identificar las representaciones y creencias subyacentes, y fomentar una transformación profunda de dichas prácticas.

El primer paso consistió en documentar y analizar las prácticas evaluativas de la estudiante, identificando aquellas creencias arraigadas que sustentaban su enfoque evaluativo. Esta etapa implicó la utilización de instrumentos como entrevistas semi-estructuradas y observaciones reflexivas, permitiendo una descripción detallada de las estrategias utilizadas por la estudiante y su relación con los aprendizajes esperados.

Posteriormente, se propició un proceso de construcción de aprendizaje mediado por diversos recursos formativos, incluyendo lecturas académicas, videoconferencias con expertos en evaluación educativa, y sesiones de análisis y discusión en clase. En este contexto, los diálogos reflexivos entre pares y docentes se destacaron como una herramienta clave para facilitar una mayor comprensión y cuestionamiento de las prácticas y creencias previas de la estudiante.

A través de este proceso, se logró catalizar una resignificación del enfoque evaluativo de la estudiante, promoviendo una transición desde un paradigma centrado en la medición y control hacia un enfoque formativo. Este nuevo enfoque prioriza el aprendizaje como eje central de la evaluación, destacando la reflexión continua, la retroalimentación constructiva y la adaptación de las estrategias pedagógicas para satisfacer las necesidades específicas de los estudiantes. El impacto de este proceso no solo se reflejó en la práctica profesional de la estudiante, sino también en su desarrollo personal, evidenciando un compromiso renovado con la mejora educativa.

La combinación de herramientas metodológicas, el acompañamiento reflexivo y la construcción de aprendizajes significativos resultó en una experiencia formativa que trasciende el aula, fomentando una transformación integral de las prácticas evaluativas hacia una evaluación para el aprendizaje.

Interpretación de resultados

Descripción de la práctica

Yo, María Fernanda Pascual Farías de profesión Trabajadora Social actualmente me desempeño en un contexto educativo, en el cual me encuentro fuera de mi zona de confort, debido a que estoy inserta en un ambiente con un enfoque más pedagógico reflexivo, sin tener previamente una relación profunda con este, más allá de mi experiencia como estudiante.

En relación a mi práctica evaluativa la observo y entiendo como una forma de medir y comprobar el conocimiento desde una mirada cuantitativa de los procesos del quehacer profesional frente a la comunidad y/o usuario. Por ello, según agente predomina la heteroevaluación donde el conocimiento es construido entre los compañeros y docentes del módulo de evaluación, para la mejora educativa de manera heterorreferencial normativa pues aunque dicha evaluación es en base a una rúbrica creada cooperativamente en el módulo, ajustan los resultados según lo esperado de los estudiantes con una extensión parcial, donde la evaluación tiene como objetivo la construcción y resignificación de un aprendizaje profundo por medio de la orientación de los líderes aprendices.

La planificación de esta consiste en construir de manera conjunta, entre los líderes educativos aprendices (del cual soy partícipe) y los docentes guías en prácticas evaluativas para la mejora, una rúbrica con objetivos y criterios de la evaluación basados en el compendio y comprensión de contenido, habilidades y competencias de manera simultánea y relacionada en la que, su foco central es fomentar una conciencia sobre las prácticas evaluativas desde el aprendizaje profundo, por medio de la reflexión crítica logrando una resignificación de la práctica mencionada anteriormente mediante el diálogo colaborativo y discusiones, estas son realizadas de forma orientadora, en primera instancia se realizan discusiones entre todos los líderes aprendices y docentes sobre sus procesos de resignificación y posterior de manera individualizada los docentes guías orientan a los líderes aprendices, las cuales tengan como consenso lograr una evaluación como aprendizaje.

Dicha evaluación es desarrollada de manera procesual, pues el aprendizaje profundo se construye de manera constante por medio de las conversaciones y/o discusiones con una mirada holística, el cual es observado durante el transcurso del módulo, donde se evidencia a través del discurso y sus propias prácticas evaluativas resignificadas el avance y crecimiento del pensamiento crítico de los docentes integrantes del módulo de evaluación con orientaciones entregadas por parte de pares y docentes guías para sus reflexiones. Por otra parte, la técnica utilizada, está compuesta por la observación directa y otras, tales como focus group y donde el proceso es evaluado a través de una rúbrica de aprendizaje, de manera compartida a través del diálogo una retroalimentación de forma orientadora, donde la persona que está siendo evaluada consiga alcanzar una metacognición por medio de la reflexión crítica y profunda de su aprendizaje con preguntas basadas en los 7 principios del aprendizaje de la Organización para la cooperación y el desarrollo económicos (OCDE) en el 2010 las cuales tiene como centro al aprendiz, sus habilidades y emociones, logrando de esta manera promover y fomentar una práctica evaluativa como aprendizaje y no una práctica evaluativa de aprendizaje, logrando de esta forma que los líderes aprendices sean conscientes y potenciar sus prácticas evaluativas en sus funciones y lugares de trabajo logrando tomar decisiones autónomas, que estimule impulsar sus propias decisiones para liderar sus propio aprendizaje profundo.

Después de realizar un análisis, se puede observar que el problema de práctica se encuentra enfocada en la evaluación como una manera medible, instrumentalista, segregadora y punitiva, según Moreno (2021), manifiesta que en esta conducta de evaluación, el protagonista, es el docente, se evidencia de esta manera que era yo quien tiene todo el poder de decisión para diseñar, realizar y ejecutar la evaluación, frente a esta mirada de evaluación la cual es distante de lo que se ha aprendido en el módulo, ya que con estas prácticas evaluativas, no se genera aprendizaje, más bien es un proceso de transmisión y no de construcción.

En la actualidad, he comenzado a transformar esta creencia a una postura frente a la evaluación pedagógica como aquella con una visión formadora y no formativa, en donde se pueda evidenciar el proceso cómo también, profundizar el aprendizaje en el quehacer profesional así cómo social, McMillan (2013) menciona que la participación activa de los estudiantes en una evaluación como aprendizaje, demuestra

una mejora en la metacognición autónoma en su propio desarrollo y comprensión.

Esta situación ha provocado una resignificación en cómo llevar u observar la práctica evaluativa pedagógica, lo que conlleva a conceptuar la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de manera heterorreferencial criterial con una extensión parcial, de manera procesual, la técnica de recolección de información está compuesta por observación, talleres y otras, tales como grupos de educación y donde el proceso es evaluado a través de una rúbrica de aprendizaje, esto en forma detallada sería según agente: en la autoevaluación por una escala de apreciación basada en los criterios de la rúbrica, la coevaluación por presentaciones de sus avances y la heteroevaluación por la observación del proceso, comprensión y resignificación coherente con las prácticas educativas realizadas por los líderes aprendices en concordancia con la rúbrica creada en conjunto por ellos y sus docentes orientadores.

Desde esta perspectiva la construcción de mi aprendizaje, se evidencia en el desarrollo de nuevas competencias, creencias y habilidades blandas las cuales transitan en una mejor comprensión, a través de la redacción, lo que desarrolla un aumento de la lectura de textos científicos y con la concientización de las propias prácticas evaluativas de los pedagogos u otros profesionales que conforman esta cohorte.

Asimismo, se observa con el transcurso del tiempo, por medio del discurso y su quehacer profesional, en el cómo los líderes aprendices se posiciona frente a la concepción de las prácticas evaluativas y cómo las realizan, genera un liderazgo colaborativo y un aprendizaje profundo tanto para ellos como sus estudiantes, lo que conlleva, tanto en los líderes cómo en el educando a una mejora, en su autoestima del empoderamiento creyendo en sus competencias innatas llevando a cabo una reflexión con un énfasis en mejorar cada vez más a través del aprendizaje, pues al observar el aprendizaje y evaluación de manera separadas, perdemos el enfoque de que la evaluación es aprendizaje profundo. Villagra et al. (2022) sostiene que la valoración y la evaluación transformadora, auténtica, formativa, holística, la inclusión, la equidad social y la justicia como perspectiva de participación son un enfoque convergente y democrata en un aprendizaje profundo y transformados en el sistema educativo.

Decisiones pedagógicas, ¿qué voy a hacer?

Después del análisis anterior, se puede mencionar que las decisiones que se tomarán de ahora en adelante, serán en pos de una evaluación formadora, en la cual el líder aprendiz logre una autorregulación de su metacognición en el aprendizaje por medio de la orientación. Sanmartí (2020) menciona que cuando los profesores logran orientar y sugerir para mejorar aspectos en la manera en que el aprendiz ejecuta una actividad este logra fomentar su autorregulación.

Primero que todo los líderes aprendices deben preguntarse qué esperan lograr y cómo hacerlo, ya anteriormente se habló de utilizar 3 tipos de evaluación (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación). Santos Guerra (2014) expone que para realizar una evaluación debemos considerar algunas aptitudes específicas, tales como el tiempo dispuesto, el grupo a quien se realizará la evaluación, el estímulo profesional, la visión y misión de la institución, que es lo que pide el curriculum, técnicas, lo ya aprendido y la cultura. Con la finalidad de lograr una práctica evaluativa como aprendizaje, que me lleve a tomar decisiones en las cuales el objetivo principal en cómo lograr esta evaluación, relatare en detalle las decisiones a tomar por cada tipo de evaluación.

Para lograr la autoevaluación como aprendizaje, mi pregunta sobre cómo lograrlo es a través de un horario y cuaderno de evidencias en el cual se detalle las actividades realizadas, sus objetivos y reflexiones según el horario creado. Sanmartí (2020) refiere que para lograr estas reflexiones debemos enfocar objetivos que logren generar dudas comparativas, estimular el pensamiento crítico y promover un beneplácito en como todos observan al aprendizaje profundo.

En respecto a la coevaluación la respuesta sería por medio de grupos de discusión entre los líderes aprendices, así como también por diálogos entre nosotros con la finalidad de entregar nuestras propias orientaciones, con la intención de ayudar a nuestros colegas. Sanmartí (2020) expone que el diálogo tiene una gran importancia en la evaluación, pues con ella se clarifica qué y cómo será la evaluación y nos ayuda a comprender las concepciones las cuales el aprendiz no siempre tiene transparentado.

En la heteroevaluación, la respuesta a cómo lograr la autorregulación es por medio de una rúbrica, creada por los estudiantes

y docente, en donde a primer lugar se presentan los criterios exigidos de la institución, paralelamente los estudiantes expongan qué es lo que quieren aprender, con qué finalidad y los objetivos de ella, para que posteriormente se construya la rúbrica, en coherencia con la finalidad de lograr una evaluación como aprendizaje. Santos Guerra (2014) menciona que en las instituciones se enfocan en ser normativas, si bien quien realiza la evaluación es libre de hacerla de la forma que guste este no se escapa de los criterios establecidos por dicha institución. Esto nos hace evidenciar que muchas veces las instituciones exigen el cumplimiento de sus criterios, pero que aun de esa forma el evaluador que tiene un enfoque de la evaluación como aprendizaje no está obligado a perder el sentido de orientar al aprendiz en la reflexión crítica y que logre autorregular y profundizar sus aprendizajes.

Conclusiones

La líder aprendiz, al observar el camino de su resignificación y transformación de enfoque hacia la evaluación, puede reflexionar que aún falta demasiado camino por andar, esto es tan solo el comienzo de una nueva forma de comprender el aprendizaje, en el cual se observe y entienda que la retroalimentación siempre busque el orientar al aprendiz en su proceso. En cuanto a cómo fue realizado este informe, se manifiesta que pudo haber sido mejor, encuentro que algunos puntos de la rúbrica fueron innecesario y repetitivos, tal como el esquema del punto cuatro pues es un resumen de todo lo ya escrito anteriormente, hubo construcciones de ellas que aun seguían instrumentalizadas y primordialmente, encuentro que nos faltó realizarnos las preguntas claves ¿qué queremos aprender? Y ¿cómo queremos hacerlo?; si bien fue construida y debatida por todos, considero que esta hubiera profundizado mucho más al realizarnos estas preguntas previamente.

A modo de conclusión podemos decir que la evaluación debe centrarse en el aprendizaje; evaluar formativamente involucra un conjunto de habilidades y actividades propias del acto de enseñanza, con el propósito de retroalimentar, más que una práctica de control debe ser asumida como un ejercicio académico que propicie la reflexión y la comprensión de diferentes problemáticas que conduzca a la toma

de decisiones propositivas y al desarrollo de competencias investigativas a partir de preguntas abiertas que permitan la reflexión.

Ríos-Muñoz, D., & Herrera-Araya, D. (2021) Mencionan que la participación del estudiante en el proceso de la evaluación indaga en impulsar la autonomía y libertad, de esta forma la evaluación triada puede componer habilidades primordiales para promover valores y actitudes que condesienda al aprendiz un actuar ético, visualizando su participación, crítica y el propósito de aquellas en la sociedad. En otras palabras, la evaluación es aquella que tiene como centro la metacognición del aprendizaje por parte del aprendiz, quien mejora su proceso de aprendizaje con reflexiones autónomas y autorreguladas y el diálogo, ya sea entre pares o con sus docentes quienes cumplen un rol de orientador.

Referencias

- Barba-Martín, R. A. & Hortigüela-Alcalá, D. (2022). Si la evaluación es aprendizaje, he de formar parte de la misma: Razones que justifican la implicación del alumnado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.15366/rie2022.15.1.001>
- Cabrera, V. & Soto, C. (2020). ¿Cómo aprendemos? El docente enseñante y aprendiz que acompaña a los estudiantes en su exploración hacia el (auto)aprendizaje. *Profesorado*, 24(3), 269-290. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.8155>
- Calatayud, M. (2022). Complicidad entre autoevaluación y desarrollo profesional: ¿Cómo positibiliarla? *Revista Meta: Avaliação*, 14(42), 1-18. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v14i42.3626>
- Contreras Roldán, S. & Henríquez Ritchie, P. (2023). Cultura de evaluación para el aprendizaje según estudiantes y docentes de una universidad pública mexicana. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 17(2), e1831. Epub 01 de julio de 2023. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2023.1831>
- Cortez, M. (2018). Liderar para promover el aprendizaje profundo en los estudiantes: El desafío de los líderes educativos del siglo XXI
- Cristi-González, R., Mella-Huenul, Y., Fuentealba-Ortiz, C., Soto-Salcedo, A. & García-Hormazábal, R. (2023). Competencias docentes

para el aprendizaje profundo en estudiantes universitarios: Una revisión sistemática. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(50), 28-46. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.v22i50.1686>

Förster, C. (2017). El poder de la evaluación en el aula: Mejores decisiones para promover aprendizajes. Ediciones Universidad Católica de Chile.

Gordon, R., Lumb, M. & Burke, P. (2021). Evaluation for equity: Reclaiming evaluation by striving towards counter-hegemonic democratic practices. *Journal of Educational Administration and History*, (3), 277-290. <http://doi.org/10.1080/00220620.2021.1931059>

Hidalgo, N. & Murillo, F. J. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1). <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.00>

López-Pastor, V. (2017). Evaluación formativa y compartida: Evaluar para aprender y la implicación del alumnado en los procesos de evaluación y aprendizaje. En V. López-Pastor y A. Pérez-Pueyo (Coords.), *Evaluación formativa y compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 34-69).

McMillan, J. H. (Ed.). (2013). *Handbook of Research on Classroom Assessment*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

Mellado-Moreno, P.C., Sánchez-Antolín, P. & Blanco-García, M. (2021). Tendencias de la evaluación formativa y sumativa del alumnado en Web of Sciences. *Alteridad*, 16(2), 170-183. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.01>

Moreno-Olivos, T. (2021). Cambiar la evaluación: un imperativo en tiempos de incertidumbre. *Alteridad**, 16(2), 223-234. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.05>

Panadero, E., Jonsson, A. & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22(1), 74-98. Elsevier Ltd. Recuperado el 9 de enero de 2024 de <https://www.learnntechlib.org/p/204417/>

Pozo, C. & Simonetti, F. (2020). ¿Cómo indagar sobre aprendizaje

profundo en centros escolares? Instrumentos y orientaciones prácticas.

OECD 2010 por The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*

Rincón-Gallardo, S. (2019). Liberar el aprendizaje.

Quinn, J., Mceachen, J., Fullan, M., Gardner, M. & Drummey, M. (2022). Sumergirse en el aprendizaje profundo. Morata. <https://edmorata.es/wp-content/uploads/2021/04/FULLAN.-Sumergirse-en-el-Aprendizaje-Profundo-Prw.pdf>

Ríos-Muñoz, D. & Herrera-Araya, D. (2021). Contribución de la evaluación educativa para la formación democrática y transformadora de estudiantes. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1-15. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.40>

Ruminot Vergara, C. (2024). Prácticas de evaluación de los aprendizajes: conocimiento y desafíos actuales de docentes de primaria. *Revista Saberes Educativos*, 12, 1-32. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2024.73593>

Sanmartí, N. (2020). Evaluar y aprender: un único proceso. Octaedro.

Santos Guerra, M. (2014). La evaluación como aprendizaje: Cuando la flecha impacta la diana. Madrid: Narcea.

Santos-Guerra, M. (2017). Evaluar con el corazón. Homo Sapiens.

Villagra, C., Mellado, M.E., Leiva, M. & Sepúlveda, S. (2022). Prácticas evaluativas en la formación inicial de docentes: un estudio self study colaborativo. *Revista Sophia Austral**, 28(3), 1-23. doi.org/10.22352/SAUSTRAL20222803.

Capítulo 12

LEGISLAÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO IFPR: UM COTEJO ENTRE ATOS NORMATIVOS

*LEGISLACIONES SOBRE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN
IFPR: UN COTEJO ENTRE ACTOS NORMATIVOS¹*

ANI TAIS WITT²

Universidade Federal do Paraná - UFPR - Brasil.

<https://orcid.org/0000-0003-3734-2058>

aniwitt.capanema@gmail.com

GABRIEL DOS SANTOS E SILVA³

Universidade Federal do Paraná - UFPR - Brasil.

<https://orcid.org/0000-0002-7527-7763>

gabriel.santos22@gmail.com

RESUMO: O Instituto Federal do Paraná (IFPR), criado em 2008 pela Lei Federal nº 11.892/2008, é uma instituição pública de ensino presente atualmente em 30 municípios do Paraná, na região Sul do Brasil. O IFPR atualmente oferta 30 cursos profissionalizantes integrados ao Ensino Médio, 31 cursos Técnicos Subsequentes, 47 cursos de Graduação e 5 programas de Pós-Graduação para cerca de 30000 estudantes. Este estudo busca compreender diferenças e semelhanças entre as legislações de avaliação dessa instituição,

-
- 1 Esta investigação é financiada pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.
 - 2 Mestranda em Educação Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Paraná - UFPR. Licenciada em Matemática pelo Instituto Federal do Paraná - IFPR (2023).
 - 3 Professor do Departamento de Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Paraná - UFPR. Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (2018). Licenciado em Matemática pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (2012).

cotejando a Portaria nº 120/2009 e a Resolução nº 50/2017. Ambas estabelecem critérios e princípios avaliativos com conceitos em lugar de notas: “A” para aprendizagem plena, “B” para parcialmente plena, “C” para suficiente e “D” para insuficiente. É perceptível que a Resolução nº 50/2017, sendo a norma vigente, amplia a quantidade de instrumentos de avaliação e reforça a autonomia docente. Ainda, mantém a avaliação como processo diagnóstico, formativo e somativo, além da recuperação paralela, cuja responsabilidade passa do estudante para o professor.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação da Aprendizagem Escolar; Instituto Federal do Paraná; Resolução nº 50/2017; Portaria nº 120/2009.

RESUMEN: El Instituto Federal de Paraná (IFPR), creado en 2008 por la Ley Federal brasileña nº 11.892/2008, es una institución pública de enseñanza presente actualmente en 30 municipios de Paraná, en la región Sur de Brasil. Actualmente, el IFPR ofrece 30 cursos profesionales integrados a la Enseñanza Media, 31 cursos Técnicos Subsecuentes, 47 cursos de Grado y 5 programas de Posgrado para aproximadamente 30000 estudiantes. Este estudio busca comprender diferencias y similitudes entre la legislación de evaluación de esta institución, cotejando la Ordenanza nº 120/2009 y la Resolución nº 50/2017. Ambas establecen criterios y principios evaluativos utilizando conceptos en lugar de calificaciones: “A” para aprendizaje pleno, “B” para parcialmente pleno, “C” para suficiente y “D” para insuficiente. Es notable que la Resolución nº 50/2017, como norma vigente, amplía la cantidad de instrumentos de evaluación y refuerza la autonomía docente. Además, mantiene la evaluación como un proceso diagnóstico, formativo y sumativo, además de la recuperación paralela, cuya responsabilidad pasa del estudiante al profesor.

PALABRAS CLAVE: Evaluación del Aprendizaje Escolar; Instituto Federal de Paraná; Resolución N° 50/2017; Ordenanza nº 120/2009.

Introdução/Introducción

Este artigo é oriundo de uma pesquisa de mestrado, que se encontra em andamento, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática

(PPGECM) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) no Brasil. Esta pesquisa é voltada à área da Educação Matemática e se concentra no processo histórico de elaboração da Resolução nº 50/2017 do Instituto Federal do Paraná (IFPR), que estabelece as normas para avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem no âmbito do IFPR, tendo como temática central a Avaliação da Aprendizagem Escolar.

O Instituto Federal do Paraná (IFPR) é uma instituição pública de ensino voltada à Educação Básica, Superior, Profissional e Tecnológica, criada no ano de 2008 por meio da Lei Federal nº 11.892. Atualmente, o IFPR está presente em 30 municípios do Estado do Paraná, localizado na região Sul do Brasil, e oferece 30 cursos profissionalizantes integrados ao Ensino Médio, 31 cursos Técnicos Subsequentes, 47 cursos de Graduação e 5 programas de Pós-Graduação para atender aproximadamente 30000 estudantes.

Este artigo tem por objetivo apresentar e discutir em forma de cotejo diferenças e semelhanças entre a Portaria nº 120/2009 e a Resolução nº 50/2017 do IFPR por meio de uma abordagem qualitativa e de cunho interpretativo. Nesse sentido, para alcançar esse objetivo, partimos de uma fundamentação teórica baseada na Avaliação da Aprendizagem Escolar.

De acordo com Buriasco (2002, p. 259), a Avaliação “deve ser vista como uma atividade partilhada por professores e alunos, ter caráter sistemático, dinâmico e contínuo e servir para subsidiar a aprendizagem”. A autora ainda ressalta que “a informação recolhida sobre a compreensão de um aluno deve ser vista apenas como uma amostra da informação possível sobre essa mesma compreensão” (Buriasco, 2002, p. 259).

Logo, entende-se que, por meio da avaliação, os professores podem ter acesso apenas a indícios do que os estudantes compreenderam de determinado conteúdo, e o resultado sendo nota, conceito ou quaisquer outras representações, são atribuídos partindo desses indícios. Portanto, para que a Avaliação da Aprendizagem Escolar aconteça, compreende-se que é necessário “definir princípios em função de objetivos que se pretendem alcançar; estabelecer instrumentos para a ação e escolher caminhos para essa ação; verificar constantemente a caminhada, de forma crítica, levando em conta todos os elementos envolvidos no processo” (Buriasco, 2000, p. 159).

À vista disso, atualmente a pesquisa de mestrado está na etapa de estudo das legislações de avaliação da aprendizagem escolar do IFPR e como resultado parcial, foi elaborado um quadro de cotejo entre a Portaria nº 120/2009 e a Resolução nº 50/2017 da instituição, com o intuito de analisar ambos os atos normativos e identificar pontos que convergem e/ou divergem entre os documentos.

A Portaria nº 120/2009 foi o primeiro ato normativo do IFPR que tratava sobre a Avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem, e a partir de 2017 passou a ser vigente a Resolução Resolução nº 50, que apesar de muito semelhante, trouxe algumas alterações e novas contribuições. Em consideração a isso, ambos os atos normativos estabelecem critérios e princípios para que os docentes do IFPR avaliem os estudantes da instituição.

Marco teórico

A Avaliação vem sendo discutida no Brasil nas últimas décadas focando em uma distinção entre a avaliação de rendimento e a avaliação da aprendizagem, conforme dito por Buriasco (1999, p. 67) que

Atualmente, a grande maioria das escolas possui uma política de avaliação do rendimento escolar, por assim dizer, baseada na dicotomia aprovação/reprovação, e não da aprendizagem. Nesse contexto, não há espaço para uma prática de avaliação que ajude na identificação e superação de dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, tanto do aluno quanto do professor.

De acordo com Buriasco (2004, p. 05), trataremos a “Avaliação do rendimento [...] como avaliação do ‘produto’ final, que, de certa forma, evidencia um resultado sem muita chance de ser modificado” e “Avaliação da aprendizagem [...] como avaliação do processo, um dos meios que subsidia a retomada da própria aprendizagem” (Buriasco, 2004, p. 05).

Nesse sentido, para que a retomada da aprendizagem seja possível nesse processo,

avaliar pressupõe definir princípios em função de objetivos que se pretendem alcançar; estabelecer instrumentos para a ação e escolher caminhos para essa ação; verificar constantemente

a caminhada, de forma crítica, levando em conta todos os elementos envolvidos no processo. (Buriasco, 2000, p. 159)

Ainda, Rodrigues, Silva e Ferreira (2024, p. 03) destacam que “a avaliação da aprendizagem destaca-se como um processo essencial e que é relacionado a uma quantidade indeterminada de variáveis que o afetam, desde a gestão escolar até as crenças e atitudes do profissional que o põe em prática”.

Assim sendo, é perceptível que as atitudes dos professores enquanto avaliam os estudantes influenciam grandemente nesse processo que é avaliar a aprendizagem escolar. Pois, “os professores encontram desafios ao planejar, implementar e adotar estratégias avaliativas que os satisfaçam, tanto a si próprios quanto aos estudantes que fazem parte do ‘mesmo’ processo” (Rodrigues, Silva e Ferreira, 2024, p. 07).

E, portanto, é importante que os critérios estejam sempre esclarecidos para todos que fazem parte do processo, e além disso, é necessário que a legislação, as normas, estejam a favor de uma avaliação enquanto processo formativo.

Desenho metodológico

Para este artigo, realizamos uma pesquisa documental, considerada qualitativa e de cunho interpretativo por meio de um cotejo entre a Portaria nº 120/2009 e a Resolução nº 50/2017 do IFPR. Esse cotejo não buscou classificar criteriosamente as informações encontradas nos dois atos normativos, mas sim compreender como essa legislação do IFPR influencia na atuação docente e na Avaliação da Aprendizagem Escolar nesta instituição pública de ensino.

Logo, foi elaborado o Quadro 1 abaixo, de forma que pudéssemos acompanhar semelhanças e diferenças entre os documentos.

Quadro 1 - Cotejo entre a Portaria nº 120/2009 e a Resolução nº 50/2017 do IFPR.

Portaria 120/2009	Resolução 50/2017
Art. 1º - No processo pedagógico, alunos e professores são sujeitos ativos e devem atuar de forma consciente, não apenas como parte do processo de conhecimento e aprendizagem, mas, sim, como seres humanos imersos numa cultura e que apresentam histórias particulares de vida.	Art. 2º - No processo pedagógico, estudantes e docentes são sujeitos ativos, seres humanos históricos, imersos numa cultura, que apresentam características particulares de vida, e devem atuar de forma consciente no processo de ensino-aprendizagem.

Art. 2º - No IFPR ensinar, aprender e pesquisar deve permear o ciclo gnosiológico: se ensina e se aprende o conhecimento já existente e se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. §1º- A docência, a discência, a pesquisa e a extensão, indissociáveis, são práticas requeridas por estes momentos gnosiológico.	Art. 3º - No IFPR, o ciclo do conhecimento, que pressupõe a relação entre teoria e prática, expresso na indissociabilidade dos processos de ensino, pesquisa, extensão e inovação, deve permear o processo de ensino-aprendizagem. §1º- A relação entre teoria e prática permite o desenvolvimento da capacidade de refletir criticamente o aprendido, levando o estudante a um processo permanente de aprendizado visando sua atuação na sociedade.
§3º- Cabe aos docentes realizar a mediação entre o conhecimento prévio dos alunos e o sistematizado, propiciando formas de acesso ao conhecimento científico.	§2º- Aos docentes cabe realizar a mediação entre o conhecimento prévio dos estudantes e o sistematizado, propiciando formas de apropriação e/ou construção e saberes em suas múltiplas dimensões.
Art. 3º - A LDB, em seu artigo 24, inciso V, afirma que a avaliação do trabalho escolar deverá ser contínua e cumulativa, com predominância dos aspectos qualitativos e, ainda, prevalecendo o desempenho do aluno ao longo do ano sobre uma eventual prova final.	Art. 4º - A avaliação como parte do processo de ensino-aprendizagem deverá ser contínua e cumulativa, com predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, prevalecendo o desenvolvimento do estudante ao longo do período letivo sobre os de eventuais provas finais. §1º- O caráter contínuo e cumulativo da avaliação implica a necessidade de diagnóstico e registro da aprendizagem, também contínuos. §2º- A avaliação, como parte do processo de ensino-aprendizagem, deve subsidiar continuamente o planejamento e a prática de ensino, mediante diagnóstico e tomada de decisões ao longo do período letivo, visando à aprendizagem. Art. 5º - São princípios de avaliação no IFPR: - a investigação, reflexão e intervenção; - o desenvolvimento da autonomia dos estudantes; - o dinamismo, a construção, a cumulação, a continuidade e a processualidade; - a inclusão social e a democracia; - a percepção do ser humano como sujeito capaz de aprender e desenvolver-se; - a aprendizagem de todos os estudantes; - o conhecimento a respeito do processo de desenvolvimento do estudante, considerando suas dimensões cognitiva, biológica, social, afetiva e cultural; - a compreensão de que todos os elementos da prática pedagógica e da comunidade acadêmica interferem no processo ensino-aprendizagem; - a elaboração e a adequação constantes do planejamento do professor, tendo por referência o estudante em sua condição real; - a interação entre os sujeitos e destes com o mundo como base para a construção do conhecimento; - a escolha de novas estratégias para o processo ensino-aprendizagem, mediante os sucessos e insucessos como aspectos igualmente importantes; - a predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos; - a prevalência do desenvolvimento do estudante ao longo do período letivo; - a constante presença e imbricação da objetividade e subjetividade nas relações pedagógicas e avaliativas, dada sua coexistência nas relações humanas.

Art. 4º - O processo de avaliação deve ser compreendido como julgamento de valor sobre as manifestações da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão, considerando que: Para avaliar deve-se considerar o que está sendo avaliado, como está sendo avaliado e por que e para que está sendo avaliado.	Art. 6º - O processo de avaliação deve considerar: quem, para quê e por quê se avalia, o quê e como se avalia o processo de ensino-aprendizagem; o envolvimento da instituição, dos gestores, dos docentes, dos técnicos administrativos em educação, dos estudantes, da família e da sociedade no processo ensino-aprendizagem; a visão do estudante como um sujeito ativo do processo ensino-aprendizagem com sua antecipada ciência de o que será avaliado, com as regras, critérios e instrumentos estabelecidos de forma clara e democrática;
Para avaliar é preciso ter clareza que a avaliação do processo ensino aprendizagem envolve: os docentes, a instituição, o discente e a sociedade. Na avaliação o discente deve ser considerado como um agente ativo do seu processo educativo e saber antecipadamente o que será avaliado, de maneira que as regras são estabelecidas de forma clara e com a participação do aluno.	a autoavaliação por parte dos estudantes, dos docentes e da instituição; a definição de estratégias para a melhoria do processo ensino-aprendizagem mediante a discussão com os segmentos da comunidade acadêmica acerca dos resultados obtidos nos variados momentos do processo de avaliação.
Art. 5º - Os processos de avaliação por competência serão: Diagnóstica: envolve descrição, atribuição de valor e julgamento acerca dos resultados apresentados pelos alunos em diferentes etapas do processo educativo e atende a diferentes objetivos; detecta o nível geral de conhecimento dos alunos, as suas dificuldades e as medidas necessárias para supri-las; permite retroalimentar o processo, servindo como indicador dos elementos de competência que precisarão ser aprofundados e/ou resgatados. Formativa: ocorre durante o processo ensino aprendizagem, contínua, interativa e centrada no aluno de caráter diagnóstico; ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar e reavaliar todas as etapas do processo ensino aprendizagem; possibilita o acompanhamento da aquisição e domínio das competências e adequa o ensino às necessidades de ajustes na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno. Somativa: possibilita a avaliação dos objetivos e competências pretendidos; apresenta os resultados de aprendizagens e rendimento do aluno e seus dados subsidiam o replanejamento do ensino para a próxima etapa.	Art. 7º - Os processo de avaliação por competência serão: diagnóstico: considera o conhecimento prévio e o construído durante o processo de ensino-aprendizagem, abrange descrição, apreciação qualitativa acerca dos resultados apresentados pelos envolvidos em diferentes etapas do processo educativo e indica avanços e entraves para intervir e agir, redefinindo ações e objetivos; formativo: ocorre durante todo o processo de ensino-aprendizagem, é contínuo, interativo e centrado no processo por meio do qual o estudante (re)constrói seus conhecimentos, possibilitando esse acompanhamento, bem como fornecendo subsídios para a avaliação da própria prática docente; somativo: possibilita a avaliação dos objetivos pretendidos; apresenta os resultados de aprendizagem em diferentes períodos e seus dados subsidiam o replanejamento do ensino para a próxima etapa. Parágrafo único. A síntese do processo de avaliação dará origem à emissão de resultado.

Art. 6º - São considerados meios para operacionalização da avaliação: seminários; trabalho individual e grupal; teste escrito e/ou oral; demonstração de técnicas em laboratório; dramatização; apresentação do trabalho final de iniciação científica; artigo científico; TCC; portfólios; resenhas; autoavaliação, entre outros.	Art. 9º - Para a avaliação do processo ensino-aprendizagem, deverão ser utilizados vários instrumentos avaliativos de coleta de dados, como por exemplo: seminários; trabalhos individuais e/ou em grupos; testes escritos e/ou orais/sinalizados; demonstrações de técnicas em laboratório; dramatizações; apresentações de trabalhos finais de iniciação científica; artigos científicos ou ensaios; Trabalho de Conclusão de Curso - TCC; relatórios de estágio; portfólios; resenhas; autoavaliações; participações em projetos; participações em atividades culturais e esportivas; visitas técnicas; atividades em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA);
Parágrafo único - na prática profissional e/ou estágio o aluno poderá ser avaliado pelas atitudes e habilidades no desempenho das atividades pertinentes ao momento de aprendizagem, por meio da observação direta do professor, como: ética; prontidão; iniciativa; relação interpessoal; valorização do ser humano; assiduidade; solidariedade com a equipe e outros.	participação em atividades de mobilidade nacional e internacional; outras atividades de ensino, pesquisa, extensão e inovação pertinentes aos cursos. Parágrafo único. Após o registro dos conceitos no sistema acadêmico, os instrumentos deverão ser devolvidos aos estudantes.

Art. 7º - Critérios norteadores do processo de avaliação de ensino aprendizagem: identificação do problema: atividade em que o aluno toma conhecimento do problema, analisa e conclui quanto ao que está solicitado e quanto ao que é necessário fazer para a sua superação; elaboração de hipóteses: após análise da situação, o aluno formula caminhos possíveis para a solução pretendida a partir das hipóteses formuladas e dos seus ensaios, além de concluir a solução que pareça mais adequada; habilidade nos procedimentos que envolvem aplicação de conhecimentos técnicos; comunicação escrita e/ou oral: habilidade discente de articulação, fundamentação, clareza e objetividade de ideias; interesse/dedicação: atitude discente primeira e indispensável para o aluno que tem a intenção de construir um conhecimento determinado, mediante a atenção e/ou concentração e esforço para acompanhar as atividades de aula, esclarecendo dúvidas, complementando, exemplificando; participação: conduta discente ativa, como sujeito de reconstrução do conhecimento, mediante o registro das ideias desenvolvidas e/ou cumprimento das tarefas e/ou intervenções deduzidas e/ou questionamentos fundamentados; pontualidade: atitude discente reveladora de compromisso com as responsabilidades escolares em que o aluno apresenta cumprimento dos horários e/ou tarefas propostas; solidariedade: conduta discente de atenção ao próximo e de preocupação coletiva, socialização de informações, experiências e conhecimentos que possam beneficiar o grupo, mediante disposição de partilhar conhecimentos já construídos e/ou disposição de acompanhar e orientar o desempenho escolar do companheiro.	Art. 8º - O processo de avaliação do ensino-aprendizagem deve prever critérios articulados aos objetivos estabelecidos no plano de ensino, dialogados entre docentes e estudantes, corroborando, desta forma, para sua revisão contínua. Parágrafo único. As alterações decorrentes do diálogo sobre os critérios serão divulgadas à comunidade acadêmica por meio do plano de ensino do componente curricular.
Art. 8º - As avaliações e estudos de recuperação serão planejados e efetuados pelos professores e terão como princípio norteador a autonomia didático/metodológica, para definir qual metodologia e instrumentos avaliativos serão os mais adequados a serem utilizados.	Art. 13º - A recuperação de estudos como parte do processo ensino-aprendizagem é obrigatória e compreende: §1º - A Recuperação Contínua, que se constitui como um conjunto de ações desenvolvidas no decorrer das aulas, para a retomada de conteúdos que ainda não foram apropriados e/ou construídos pelos estudantes;

Art. 16º - No decorrer do período letivo serão oferecidos estudos de recuperação paralela ou retomada dos conteúdos a todos os estudantes, principalmente aos que apresentarem dificuldades de aprendizagem. Art. 17º - O planejamento do processo de recuperação paralela é de responsabilidade do professor da unidade/área curricular, o qual envolve a identificação das dificuldades apresentadas pelos alunos e permite a seleção dos objetivos e atividades que deverão ser realizadas para a promoção da aprendizagem. Art. 18º - No processo de recuperação paralela os professores oportunizaram atividades diversificadas, tais como roteiro de estudos, apoio ao ensino, participação nos projetos de reforço, entre outras atividades. Parágrafo único - é responsabilidade do aluno procurar o(s) professor(es), em seu horário de apoio ao ensino, para o desenvolvimento das atividades, porém, o(s) professor(es) terá(ão) autonomia para convocar o aluno em outros momentos, caso julgue necessário.	§2º - A Recuperação Paralela, que se constitui como parte integrante do processo de ensino aprendizagem em busca da superação de dificuldades encontradas pelo estudante e deve envolver a recuperação de conteúdos e conceitos a ser realizada por meio de aulas e instrumentos definidos pelo docente em horário diverso das disciplinas/unidades curriculares/componentes curriculares/áreas cursadas pelo estudante, podendo ser presencial e/ou não presencial. Serão ofertados estudos de recuperação paralela a todos os estudantes, principalmente aos que apresentarem baixo rendimento, tão logo sejam identificadas as dificuldades no processo ensino aprendizagem. A organização dos horários é de competência de cada docente em conjunto com a equipe pedagógica e gestora do campus, respeitadas as normativas institucionais. É responsabilidade do professor comunicar a oferta da recuperação paralela ao estudante, bem como, é responsabilidade do estudante participar das atividades propostas. Recuperação paralela implica em novos registros acadêmicos e, quando constatada a apropriação dos conteúdos estudados, ocorrerá a mudança do resultado.
---	---

NÃO CONTEMPLADO	Art. 14º - O Conselho de Classe é um órgão colegiado e uma instância avaliativa que analisa, discute, orienta e delibera sobre os processos de ensino-aprendizagem. §1º - O Conselho de Classe discute e reflete, entre outros assuntos, sobre a avaliação da prática docente, no que se refere à metodologia, aos conteúdos e à totalidade das atividades pedagógicas realizadas, bem como a participação do estudante nas atividades propostas e dos demais envolvidos no processo educativo com a proposição de ações para a superação das dificuldades. §2º - São funções do Conselho de Classe: - o estabelecimento prévio de critérios para as suas ações analíticas, avaliativas e deliberativas; - a avaliação do processo ensino-aprendizagem desenvolvida e a proposição de ações para sua melhoria; - a consideração das condições físicas, materiais e de gestão dos estabelecimentos de ensino que substanciam o processo ensino-aprendizagem; - a apreciação e deliberação dos processos e resultados das avaliações dos estudantes apresentados pelos professores durante o período letivo; - a apreciação e deliberação sobre o avanço do estudante para série/etapa subsequente ou retenção, após a apuração dos resultados finais, levando-se em consideração o desenvolvimento integral do estudante; - a apreciação e deliberação sobre as solicitações de Revisão dos Resultados. §3º - A organização do Conselho de Classe é responsabilidade da Direção de Ensino, e da Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis, sendo coordenado pela Coordenadoria de Ensino e/ou Coordenador(a) de Curso e pelo(a) Pedagogo(a). §4º - O Conselho de Classe contará com a participação de todos os docentes dos componentes curriculares do período e, preferencialmente, com a participação de um representante discente indicado pela turma. §5º - Das reuniões do Conselho de Classe deverá ser lavrada ata, em arquivo próprio, com assinatura de todos os presentes.
-------------------------------	---

Art. 9º - Os resultados obtidos no processo de avaliação serão emitidos por área curricular e divulgados em edital, devendo ser expressos por conceitos, sendo: Conceito A - quando a aprendizagem do aluno foi PLENA e atingiu os objetivos propostos no processo ensino aprendizagem. Conceito B - a aprendizagem do aluno foi PARCIALMENTE PLENA e atingiu níveis desejáveis aos objetivos propostos no processo ensino aprendizagem; Conceito C - a aprendizagem do aluno foi SUFICIENTE e atingiu níveis aceitáveis aos objetivos propostos, sem comprometimento à continuidade no processo ensino aprendizagem; Conceito D - a aprendizagem do aluno foi INSUFICIENTE e não atingiu os objetivos propostos, comprometendo e/ou inviabilizando o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem. §1º - Os conceitos deverão ter emissão parcial após cada término do bimestre letivo e emissão final após o término do semestre e/ou ano letivo, conforme calendário escolar do instituto. §2º - Quando um componente curricular ou área de estudo tiver mais de um professor, haverá reunião entre estes para definição do conceito. §3º - O(s) professor(es) que ministrar o componente curricular levará em conta, para atribuição do conceito, as avaliações parciais de cada um e a relevância de determinada competência para o curso regular do itinerário formativo do aluno. §4º - Os alunos com insuficiência na aprendizagem terão o componente curricular retomado, preferencialmente com outro professor, e focado nos conteúdos considerados mais relevantes para a progressão nos estudos.	Art. 15º - Os resultados obtidos no processo de avaliação serão emitidos por disciplinas/unidades curriculares/áreas e disponibilizados por meio eletrônico e/ou entrega individual, devendo ser expressos por conceitos, sendo: conceito A - quando a aprendizagem do estudante for PLENA e atingir os objetivos, conforme critérios propostos no plano de ensino; conceito B - quando a aprendizagem do estudante for PARCIALMENTE PLENA e atingir os objetivos, conforme critérios propostos no plano de ensino; conceito C - quando a aprendizagem do estudante for SUFICIENTE e atingir os objetivos, conforme critérios propostos no plano de ensino; conceito D - quando a aprendizagem do estudante for INSUFICIENTE e não atingir os objetivos, conforme critérios propostos no plano de ensino. §1º - Os conceitos deverão ter emissão parcial após cada término de período letivo, conforme organização curricular, e emissão final após o término das disciplinas/unidades curriculares/componentes curriculares/áreas, de acordo com o calendário do campus. §2º - Quando uma disciplina/unidade curricular/componente curricular/área, em uma mesma turma, for ministrado por mais de um professor, os conceitos serão atribuídos em consenso pelos respectivos docentes a partir dos critérios, previamente, construídos em conjunto. §3º - Os resultados obtidos na avaliação refletem a corresponsabilidade de todos os segmentos da comunidade acadêmica no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.
Art. 10º - São requisitos para aprovação nas aulas práticas e estágios: obtenção dos conceitos: A (Aprendizagem plena), B (Aprendizagem parcialmente plena), e C (Suficiente), no conjunto das atividades definidas no Plano de Ensino; Frequência igual ou superior a setenta e cinco por cento (75%).	Art. 16º - A aprovação dos estudantes ocorrerá considerando os seguintes critérios: obtenção do conceito A, B ou C na disciplina/unidade curricular/componente curricular/área e frequência igual a ou superior 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária total no período letivo dos cursos técnicos de nível médio; obtenção de conceito A, B ou C na disciplina/unidade curricular/componente curricular/área e frequência igual a ou superior 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária total na disciplina/unidade curricular/componente curricular/área dos cursos de graduação, de pós-graduação e de qualificação profissional. Art. 17º - Cabe aos docentes, Coordenadores de Curso, Coordenador de Ensino, Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis e Direção de Ensino dar ciência do processo avaliativo aos estudantes e aos pais ou responsáveis pelos estudantes menores de idade.

Art. 11º - O aluno será considerado APROVADO quando obtiver o conceito igual ou superior a C e frequência igual ou superior a 75% na unidade/área curricular, ao final do período letivo. Art. 12º - O aluno será considerado REPROVADO quando não atingir obtiver o conceito igual ou superior a C e frequência igual ou superior a 75% na unidade/área curricular, ao final do período letivo e ficará em dependência nessa unidade/área, podendo avançar para o semestre ou série seguinte. §1º - Terá direito a progressão parcial o aluno que obtiver no máximo três (03) reprovações pendentes em componentes curriculares distintos. §2º - Caso o aluno tenha quatro (04) reprovações pendentes em componentes curriculares distintos deverá matricular-se somente nestes componentes. §3º - A dependência ficará sob a responsabilidade dos professores dos componentes curriculares, cabendo ao aluno matricular-se nas turmas regulares ou turmas especiais abertas para esse fim, sendo que a metodologia utilizada nas turmas especiais de dependência ficará a critério dos professores.	Art. 18º - Terão direito à progressão parcial os estudantes dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma articulada integrada que obtiverem no máximo 3 (três) conceitos D em disciplina/unidade curricular/componente curricular/área e frequência mínima de 75% no período letivo. Parágrafo Único. Cabe a cada campus ofertar as disciplinas/unidades curriculares/componentes curriculares/áreas para os estudantes em regime de dependência em turmas regulares ou especiais para este fim. Art. 19º - Os estudantes dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma articulada integrada que obtiveram 4 (quatro) ou mais conceitos D em disciplinas/unidades curriculares/componentes curriculares/áreas deverão cursar novamente o período letivo. Art.20º - Os estudantes dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma de oferta subsequente, na modalidade PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, e no Ensino Superior que reprovarem em disciplinas/unidades curriculares/componentes curriculares/áreas deverão cursá-las novamente, podendo solicitar matrícula também em disciplinas/unidades curriculares/componentes curriculares/áreas do próximo período. Art.21º - Os estudantes reprovados por conceito nos casos previstos nos artigos 18 e 19 poderão cursar a dependência em turmas regulares ou em turmas especiais. Parágrafo Único. Nas turmas especiais poderá ser utilizada a metodologia do Plano Individual de Estudos. Art.22º - Os estudantes dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio reprovados por frequência deverão cursar novamente todas as disciplinas/unidades curriculares/componentes curriculares/áreas do período letivo. Art.23º - Os estudantes dos cursos superiores reprovados por frequência devem cursar novamente as disciplinas/unidades curriculares/componentes curriculares/área com obrigatoriedade de frequência.
Art. 13º - Serão considerados como critérios para a avaliação da aprendizagem: aspectos qualitativos com prevalência dos quantitativos; participação ativa do aluno nas atividades propostas pelos professores e nos estudos de recuperação, quando estes se fizerem necessário, e obtenção de êxito ao final desse processo; frequência de, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) do total da carga horária da unidade/área curricular. §1º - Em situações de não realização de avaliações propostas por ausência do aluno, o(s) professor(es) fará a análise da necessidade de reposição.	Art. 10º - A produção do estudante, a partir dos diversificados instrumentos avaliativos, fornecerá ao docente indicadores de seu desenvolvimento cognitivo e da construção que está realizando nas áreas do conhecimento. Parágrafo Único. O docente deve utilizar, ao menos, dois instrumentos ao longo de cada período avaliado para emitir resultados parciais e finais. Art. 11º - Os docentes terão autonomia didático/metodológica para definir qual estratégia, instrumentos e critérios avaliativos serão os mais adequados a serem utilizados, sempre em consonância com os valores, objetivos e princípios adotados pelo IFPR.

§2º - Será garantida, ao aluno, a reposição da avaliação, desde que haja comprovação do afastamento, com um dos seguintes motivos: serviço militar; falecimento de parente de primeiro grau; licença gestação/adoção; doença infectocontagiosa; internamento hospitalar; força maior. §3º - Os requerimentos deverão ser acompanhados de documentos comprobatórios ao motivo alegado pelo aluno. Art. 14º - Para avaliação do processo ensino aprendizagem deverão ser utilizados tantos instrumentos avaliativos quanto forem necessários. Art. 15º - Os resultados obtidos na avaliação do processo ensino aprendizagem deverão ser discutidos em sala de aula, para informar o aluno sob o êxito e, em caso de deficiência na aprendizagem, cabe ao professor dar orientação ao aluno para que este atinja os objetivos da avaliação previamente estabelecidos.	§1º - Cabe ao docente organizar as informações obtidas e proporcionar condições para o avanço na construção do conhecimento por meio de uma proposta de avaliação que oportunize o uso de diferentes metodologias e instrumentos, que seja construída de forma participativa com os estudantes, discutida e, caso necessário, reformulada a qualquer momento do processo ensino-aprendizagem, expressando assim uma prática coletiva de trabalho. §2º - Deverá o docente, observando as especificidades de seu componente curricular, estabelecer critérios para cada instrumento avaliativo, entendendo-os com o que se espera que os estudantes tenham aprendido durante os processos de ensino-aprendizagem. §3º - Após a realização de cada instrumento avaliativo e ao final das etapas de avaliação deverá ser realizada a avaliação do processo avaliativo, momento e discussão e apreciação coletiva entre os docentes e estudantes da turma, considerando as metodologias e os instrumentos utilizados e aperfeiçoando-os para o próximo período.
NÃO CONTEMPLADO	Art. 12º - A avaliação do ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Transtornos do Espectro Autista, Altas Habilidades ou Superdotação, transtornos psiquiátricos, distúrbios e dificuldades de aprendizagem, preferencialmente, comprovadas por meio de laudos ou pareceres da respectiva área, deverá ser organizada pelos docentes juntamente aos profissionais da Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis, do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE e registrada no Plano de Trabalho do Estudante. Parágrafo Único. O Plano de Trabalho do Estudante contempla as flexibilizações necessárias e possíveis ao processo de ensino-aprendizagem e consequentemente da avaliação, considerando a singularidade e especificidade dos estudantes, de maneira que sejam atendidos em suas necessidades e possam avançar em seu processo de aprendizagem.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A partir desse quadro, realizamos a leitura do material, buscando identificar semelhanças e diferenças entre os dois documentos. Com essa leitura, foi possível observar que da Portaria para a Resolução, em sua grande maioria, os artigos foram reescritos com as mesmas palavras, apenas trocando-as de ordem na frase. Por conta disso, optamos por não trazer todas as semelhanças e diferenças para a análise deste artigo, apenas aquelas que se referiam a mudanças que alterassem o teor do texto.

Análise dos resultados

É importante aqui citar que, ao invés de utilizar uma escala numérica ou “nota cifrada” (Barlow, 2006), como de 0 a 10 para atribuir notas aos estudantes, o IFPR utiliza conceitos de A a D para representar os resultados dos estudantes em boletim. De acordo com a Portaria e a Resolução, esses conceitos devem configurar “A” para “aprendizagem plena”, “B” para “aprendizagem parcialmente plena”, “C” para “aprendizagem suficiente” e “D” para “aprendizagem insuficiente”. Atualmente, esses conceitos devem ser publicados ao final de cada período letivo, em um boletim de acesso individual, o que não acontecia enquanto a Portaria nº 120/2009 estava vigente, visto que naquele momento, os resultados deveriam ser publicados em editais, com acesso público.

Segundo Barlow (2006, p. 30), a nota cifrada (de 0 a 10), bem como a nota por conceito (A, B, C, D, Bom, Ótimo, Regular, etc) e quaisquer outras representações para a nota,

é o fruto de um julgamento de comparação. Portanto, sua significação será estreitamente subordinada à qualidade dessa operação mental. No fim, ela não significa nada se o avaliador não tem uma idéia exata daquilo que observa, do modelo de referência e dos critérios que permitem passar de um ao outro.

De acordo com De Lange (1999), há 9 princípios para a avaliação em sala de aula, e um deles se refere à necessidade dos estudantes terem a oportunidade do acesso a um *feedback* genuíno sobre o seu trabalho. Ou seja, não basta apenas dar a devolutiva de uma nota para o estudante, mas é imprescindível que os estudantes saibam o que está por detrás dessa nota, e que ao nosso ver, deveria vir primeiro, e não após a nota.

Logo, por mais que ofereçamos muitos instrumentos de avaliação, os professores “precisam estar cientes das conexões entre as ferramentas de teste e os objetivos curriculares e como gerar *feedback* relevante a partir dos resultados dos testes” (De Lange, 1999, p. 6, tradução nossa). Pois,

O *feedback* do professor ajudará a esclarecer para os alunos como o professor avalia em relação à sua própria percepção de “qualidade”. Isso, por sua vez, provavelmente auxiliará a aprendizagem do aluno por meio de uma melhor compreensão dos critérios e especialmente os diferentes níveis das competências

[...] à medida que são apresentados em testes e tarefas (De Lange, 1999, p. 34, tradução nossa).

Observou-se também que de uma norma para outra, houve a troca dos termos “alunos” e “professores” para “estudantes” e “docentes”, respectivamente. Nesse âmbito das diferenças, a Resolução traz para a legislação do IFPR dois novos artigos que na Portaria não estavam presentes. Um desses novos artigos apresenta o Conselho de Classe, que é um órgão colegiado e deliberativo da instituição, e o outro artigo trata do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE), núcleo esse criado para atender as especificidades e singularidades dos estudantes.

Em relação ao NAPNE, de acordo com a Resolução nº 204 do Conselho Superior (CONSUP) do IFPR, publicada em 30 de agosto de 2024,

Art. 4º São estudantes com Necessidade Educacional Específica (NEE) no IFPR aqueles com Deficiência, com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com Altas Habilidades e Superdotação (AH/SD), com Transtorno de Aprendizagem e os que apresentam significativo, expressivo e relevante comprometimento de aprendizagem, de caráter permanente, progressivo e/ou transitório (Instituto Federal do Paraná, 2024).

É importante que todos os estudantes tenham a sua oportunidade de aprendizagem e que os caminhos possíveis sejam garantidos na legislação para que possamos cobrar das instituições de ensino o direito à aprender.

Em relação ao Conselho de Classe, suas reuniões comumente são deliberativas em torno da aprovação ou reprovação de estudantes por meio da avaliação de rendimento. “No entanto, a avaliação do rendimento sozinha, em qualquer âmbito, seja a praticada numa avaliação estadual seja a praticada na própria sala de aula, não oferece elementos suficientes para subsidiar a decisão de aprovar ou reprovar um aluno” (Buriasco, 1999, p. 218).

Além disso, Buriasco (1999, p. 219), ao comentar sobre a atividade do professor e do Conselho de Classe, ressalta que “não se trata aqui de aprovar todos os alunos [...]. Trata-se de decidir juntas, escola e família, qual o melhor encaminhamento a ser dado ao aluno depois de investigadas todas as suas possibilidades de recuperá-lo durante aquele ano letivo”.

Uma outra consideração que se pode fazer é que a Resolução nº 50/2017 apresenta uma maior quantidade de instrumentos de avaliação, e também afirma que os docentes precisam ter autonomia para definir as estratégias, os instrumentos e os critérios avaliativos definidos adequados para cada situação. No entanto, Cardoso (2023, p. 105) afirma que “independente do instrumento escolhido pelo professor, o que importa é que sua intenção seja focada na aprendizagem do aluno, que o instrumento utilizado esteja a serviço disso”, pois de nada adiantaria ter os mais variados instrumentos de avaliação, se esses não tivessem o objetivo de oportunizar a aprendizagem do estudante.

Em relação ao processo de recuperação dos conteúdos, a recuperação paralela se manteve obrigatória na transição da Portaria para a Resolução, mudando apenas a responsabilidade de procura do estudante para o dever do professor comunicar a oferta. Desse modo, Cardoso (2023, p. 66) diz que

Há os que defendem a Recuperação de Estudos como uma nova oportunidade de aprendizagem, enfatizando o aspecto pedagógico dessa atividade; outros a veem como forma de recuperar notas, aprovar alunos, dando a conotação de que, ao se evitar a repetência, consequentemente, há a diminuição de custos, implicando em economia para o Estado.

No entanto, Cardoso (2023, p. 103) ainda afirma que “uma possível interpretação é que a Recuperação de Estudos é uma oportunidade de aprendizagem para o aluno rever algo que não foi aprendido/compreendido”.

Disso vem a importância de que o estudante recupere não de forma pontual a sua aprendizagem, mas sim durante todo o ano letivo, de forma que a recuperação auxilie os estudantes em seus processos de aprendizagem. Por fim, compreende-se que tanto a Portaria quanto a Resolução foram importantes para a história do IFPR, e para formar cidadãos críticos à realidade da sociedade brasileira.

Considerações finais

Considerando o Quadro 1 apresentado e as discussões realizadas a partir dele, entendemos que esse cotejo pode fornecer muitos pontos para a continuação da pesquisa, e principalmente indagações como,

por exemplo: *Os professores tiveram algum momento de formação para atuar com a nova legislação? Como aconteceu a transição entre os atos normativos no que se refere à atuação docente? Quais eram as expectativas das pessoas que elaboraram a Resolução nº 50/2017 com a sua aprovação? Essas expectativas foram alcançadas? Se sim, de que forma? Se não, por quê?*

Esses questionamentos servirão de reflexão para a elaboração do roteiro de entrevistas desta pesquisa e esta ação, em específico, foi importante para conhecermos mais sobre a instituição de ensino que atua em nosso estado e atende tantas pessoas, de lugares diferentes, das mais variadas idades e situações de vida.

Nesse sentido, partindo da construção desse quadro de cotejo, será realizada uma análise mais aprofundada com o intuito de compreender o que estava acontecendo além da elaboração do documento escrito na época da construção da Resolução nº 50/2017. A próxima etapa também consiste em realizar um levantamento histórico da criação do Instituto Federal no estado do Paraná, como surgiu e o que a instituição representava e ainda representa para a comunidade local.

Referências

- BARLOW, C. M. **Avaliação escolar:** mitos e realidades. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- BURIASCO, R. L. C. de. **Avaliação em Matemática:** um estudo das respostas de alunos e professores. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília-SP, 1999.
- BURIASCO, R. L. C. de. **Algumas considerações sobre Avaliação Educacional.** 2000.
- BURIASCO, R. L. C. de. Análise da Produção Escrita: a busca do conhecimento escondido. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. A. (orgs). **Conhecimento Local e Conhecimento Universal: a aula e os campos do conhecimento.** Curitiba: Champagnat, 2004. p.1-6.
- BURIASCO, R. L. C. de. Sobre Avaliação em Matemática: uma reflexão. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 36, dez. 2002.
- CARDOSO. M. A. M. **Recuperação de Estudos:** Uma

Oportunidade de Aprendizagem?. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Londrina - UEL. Londrina-PR, 2023.

DE LANGE, J. **Framework for Classroom Assessment in Mathematics**. Madison:WCER, 1999.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Portaria nº 120 de 06 de agosto de 2009**. Curitiba-PR, 2009.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Resolução nº 50 de 14 de julho de 2017**. Curitiba-PR, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Resolução nº 204 de 30 de agosto de 2024**. Curitiba-PR, 2024.

RODRIGUES, P. H.; SILVA, G. dos S. e; FERREIRA, P. E. A. Contextos formativos associados à avaliação da aprendizagem e o movimento de constituição da identidade profissional de (futuros) professores que ensinam Matemática: uma análise de artigos brasileiros. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 16, n.39, p.1-21, 2024.

Capítulo 13

LA MOTIVACIÓN EN CLASE DE FRANCÉS: UNA TARE EXTRA PARA EL PROFESORADO

MOTIVAÇÃO NA AULA DE FRANÇÊS: UMA TAREFA EXTRA PARA OS PROFESSORES

RICARDO DE LUNA RÍOS¹

Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ)

México. ORCID: 0009-0008-7022-0507

ricardodlafz@gmail.com

Dra. Beatriz Herrera Guzmán²

Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ)

México ORCID: 0000-0003-1169-8056

bherrera@uaz.edu.mx

RESUMEN: El objetivo del presente ensayo es analizar el impacto de la motivación de los estudiantes en clase de francés y la necesidad de impulsarla por el profesorado, los padres de familia y la escuela. Ciertamente, aunque los alumnos han sido previamente instruidos en el idioma inglés dentro del sistema de educación privado, el comienzo del estudio de otra lengua representa un reto para todos aquellos que *de facto* no cuentan con aptitudes que favorezcan su aprendizaje en clase. Asimismo, existe un trabajo pendiente por parte de las instituciones educativas privadas para despertar el interés de los alumnos en la asignatura. Es por ello que en un intento de

-
- 1 Actualmente estudiante de la maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas en la Universidad Autónoma de Zacatecas, en la orientación de Problemas Educativos y Sociedad, en la línea de Currículo y Gestión Educativa
 - 2 Doctora en Ciencias Políticas y Sociales (UNAM). Actualmente Docente investigadora de la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Autora de artículos y para revistas y libros en temas de educación, tales como: La Educación Superior en Zacatecas, el fenómeno de la privatización de la Educación Superior en México y Zacatecas, deber e identidad de la universidad pública y currículum en educación superior. Cuenta con el Reconocimiento al Perfil Deseable del PRODEP. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores e integrante del Cuerpo Académico UAZ-190 Problemas educativos y sociedad.

obtener mejores resultados académicos, el docente hace uso de su creatividad y de tendencias y estrategias innovadoras de enseñanza. En definitiva, este trabajo se vuelve más complejo desde el momento en que el que se busca fomentar el interés de sus estudiantes por la asignatura. Dicho lo anterior, la metodología que se propone es de corte cualitativo al acudir a una revisión bibliográfica que permite enriquecer el tema en cuestión. Por último, los resultados muestran una estrecha relación entre la experiencia favorable de los docentes y la motivación de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Profesorado; motivación; idiomas; francés.

RESUMO: O objetivo deste ensaio é analisar o impacto da motivação dos estudantes nas aulas de francês e a necessidade de incentivá-la por parte dos professores, das famílias e da escola. Embora os alunos já tenham recebido instrução prévia em língua inglesa no sistema de ensino privado, o início do estudo de outro idioma representa um desafio para aqueles que, de fato, não possuem aptidões que favoreçam a aprendizagem em sala de aula. Além disso, há um trabalho pendente por parte das instituições de ensino privadas em despertar o interesse dos alunos pela disciplina. Por esse motivo, na tentativa de alcançar melhores resultados acadêmicos, o professor recorre à criatividade e a tendências e estratégias inovadoras de ensino. Em suma, esse trabalho torna-se mais complexo a partir do momento em que se busca estimular o interesse dos estudantes pela matéria. Dito isso, a metodologia proposta é de cunho qualitativo, baseada em uma revisão bibliográfica que enriquece a discussão do tema. Por fim, os resultados apontam uma relação estreita entre a experiência positiva dos docentes e a motivação dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Docência; motivação; línguas; francês.

Introducción

La enseñanza del idioma francés suele ofrecerse como una asignatura más en la educación media superior privada en México. Su existencia se explica como una forma de diversificar los saberes de los alumnos en materia de lenguas tras varios años de estudio del idioma inglés. A diferencia de este idioma, en donde los alumnos (particularmente de escuelas privadas) han recibido una extensa instrucción desde preescolar o primaria y han estado más expuestos a ello

por su influencia cultural, la lengua francesa cuando es impartida por primera vez, representa un verdadero desafío para consolidarla tanto en la vida académica como en el día a día de los aprendices. A este respecto, a pesar de los esfuerzos de las escuelas privadas y de sus cuerpos docentes por obtener resultados que reflejen el aprovechamiento académico, los alumnos atraviesan por fases de frustración, desinterés y por supuesto; falta de motivación.

Asimismo, los profesores de francés se enfrentan a una serie de dificultades que les impide ejercer su trabajo de manera plena. Estos desafíos influyen de manera significativa en la dinámica de la clase y en el aprovechamiento académico de los alumnos.

En primer lugar, es inevitable que los estudiantes comparen el idioma de *Shakespeare* con la lengua de *Molière*. Esto se debe a la amplia exposición que los jóvenes alumnos han tenido a lo largo de su formación tanto en el ámbito educativo como en su vida cotidiana. Por lo tanto, en el colectivo imaginario existe una predisposición para privilegiar el conocimiento o dominio de una lengua sobre otra, lo cual repercute en el interés del estudiantado para enfocarse en otros idiomas.

En segundo lugar, el acercamiento que las instituciones privadas tienen hacia la enseñanza de segundas o terceras lenguas mantiene algunas limitaciones, tales como; el reducido número de horas-clase asignadas, la falta de formación docente para atender grupos de adolescentes y por supuesto, el poco valor social y curricular atribuido a este tipo de asignaturas, lo cual se puede explicar por razones como: calificaciones sin o poco valor, desinterés o desconocimiento de certificaciones oficiales que avalen su nivel y, de manera general, la falta de continuidad de estos estudios después de egresar del sistema de educación media superior.

Por lo tanto, cabe destacar que el nivel de motivación por parte de los alumnos para ser receptivos e interesarse en aprender un segundo idioma, en este caso el idioma francés, es muy bajo y precisa de varias estrategias para poderse incrementar. A este respecto, Robinson (2001) declara que la motivación es esencial para el aprendizaje de lenguas extranjeras, aunque señala que resulta complicado medirla a comparación de otros rasgos como lo es la actitud de los alumnos. En efecto, metafóricamente hablando, la motivación es el *aceite* que permite a los *engranes* (es decir las clases) desenvolverse con soltura. Por lo tanto, si bien su presencia en el aula no resuelve directamente las lagunas de

los estudiantes en cuanto a vocabulario, gramática, pronunciación, etc., puede facilitar una mayor interacción con el profesor y sus pares, despertar interés en la materia y propiciar el espacio para cometer errores sin temor a ser juzgados o ridiculizados.

En definitiva, el trabajo del docente de idiomas no debe limitarse a la mera impartición de una materia que enseñe los contenidos sistemáticamente, sino que para beneficio de sus aprendices está en la obligación de realizar un trabajo extra a fin de indagar sobre las percepciones del idioma que enseña, así como tratar de entender sus intereses, frustraciones y aspiraciones. Del mismo modo en materia de enseñanza de segundas lenguas, es de vital importancia que las instituciones privadas escudriñen sus programas con tal de evaluar sus contenidos y puedan dictaminar con precisión los aprendizajes esperados.

Una pieza clave que indudablemente determina el éxito o fracaso del aprendizaje y la percepción de una segunda lengua es la participación activa de los padres de familia. Su papel es transcendental para que los alumnos puedan mantener una postura más seria y comprometida en sus clases, esto a pesar de la posible ausencia de notas que interfieran en su promedio final. No obstante, Rodríguez (2021) refiere que la mera existencia de la participación de los padres de familia en la vida académica de sus hijos no genera automáticamente logros académicos, mas deja en claro que su ausencia se vuelve un obstáculo para su formación.

En efecto, el compromiso de los padres por ejercer una influencia positiva en sus hijos, en particular en la enseñanza de idiomas, puede observarse desde el momento en el que tienen conocimiento del número de horas-clase de las materias, los libros con los que trabajan, el nivel estudiado y por supuesto, la percepción de sus hijos ante estas clases.

Por último, sólo un número limitado de padres de familia se interesa por certificaciones oficiales en terceros idiomas o en clases particulares de reforzamiento para sus hijos, lo cual reduce aún más las posibilidades de continuar con el estudio voluntario de lenguas después de haber cursado el nivel medio superior. Según Campbell et al. (2017) el interés de los padres por la formación académica de sus hijos puede explicarse tras haber logrado altos nivel de educación influenciados por sus propios padres. Dicho lo anterior, esto explicaría que la relación que

tienen los padres respecto a la educación de sus hijos puede remontarse desde los primeros años de su vida académica.

Diseño metodológico

La presente investigación busca reinterpretar el rol de la motivación de los alumnos en la clase de francés. Su metodología es de corte cualitativo, la cual es sustentada mediante una revisión bibliográfica que permite enriquecer el tema en cuestión.

El rol del docente de francés y sus principales retos

Desde un punto de vista crítico, es menester principal del profesor de francés facilitar un espacio de aprendizaje que promueva el desenvolvimiento de las competencias lingüísticas de sus alumnos. Lo anterior requiere de tiempo para lograrse, no obstante el primer paso conlleva sentar las bases de la dinámica de la clase desde el principio. En relación con esta tarea, Íñarrea (2013) expone que es responsabilidad del docente explicar desde el primer día de clases lo que se espera del curso a fin de que los alumnos tengan conocimiento sobre lo que necesitan saber respecto a la asignatura.

Del mismo modo, el trabajo del docente puede brindar la oportunidad de presentar a sus estudiantes, al menos de manera indirecta, una cultura distinta que promueva la observación de tradiciones, creencias y valores ajenos a fin de abrir sus mentes a nuevas cosmovisiones. A este respecto, Reina & al. (2020) indican que la enseñanza del francés no debe bastarse del aseguramiento de la *competencia comunicativa*, pues precisa igualmente del desarrollo de la *competencia cultural* a fin de entender mejor el contexto en donde se desenvuelve el idioma de forma natural.

En ese tenor, es importante destacar que los alumnos pueden inhibirse o angustiarse ante el estudio del idioma francés, lo cual interfiere en gran medida en su desenvolvimiento en clase. En cuanto a la actitud que debe adoptar el profesor de francés ante este tipo de escenarios, Villareal (1997) señala que el docente debe mantener una actitud que permita reducir los niveles de estrés de sus alumnos y busque producir un vínculo de confianza entre él y sus aprendices. No obstante,

es complicado establecer dicha relación por varias razones. En primer lugar, la asignatura de manera general suele contar con menos horas de clase a diferencia de otro tipo de materias, lo que dificulta el espacio para construir una sólida empatía y comunicación profesor-alumno. En segundo lugar, el estigma de la materia de francés como imposición permea en el sentir de los estudiantes, produciendo así una reticencia automática. Asimismo, como suele suceder en varias escuelas privadas, la asignatura al ser una materia de *relleno* reduce considerablemente la apreciación que los alumnos le pudieran conceder.

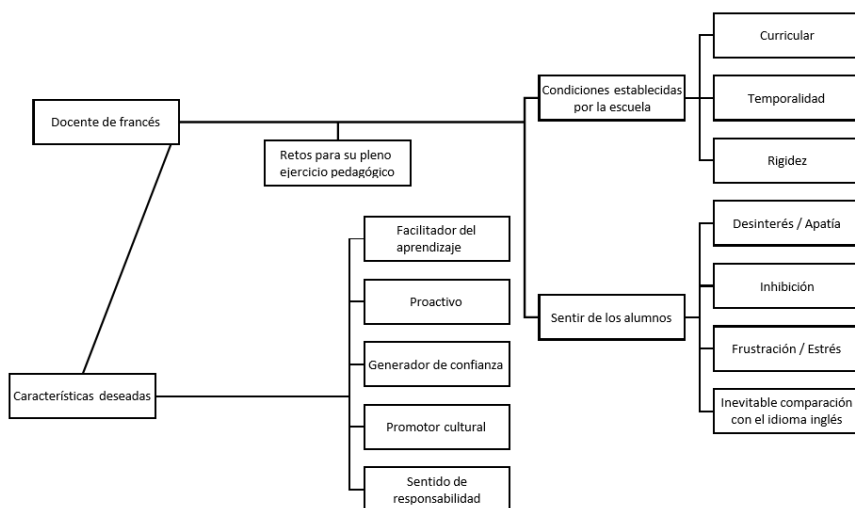
Ahora bien, a pesar de sus esfuerzos y mejores intenciones, los docentes siempre estarán sujetos a las directrices de las escuelas privadas para las que trabajan. No podrán entonces aumentar a voluntad el número de hora-clases impartidas, limitar el número de estudiantes por clase, o tomarse el tiempo de regularizar deliberadamente a alumnos (provenientes de otras escuelas) que hayan sido inscritos a mitad del primer ciclo, en segundo o tercer año de bachillerato. En otras palabras, los profesores de francés aprenden a reconocer desde muy pronto que existen limitantes por parte de las mismas instituciones para las que trabajan, para las cuales no existen soluciones obvias o fáciles de implementar.

Un reto más que se agrega a la enorme lista de dificultades que enfrenta el profesor de francés es el desinterés generalizado por parte de los estudiantes hacia su materia. Esto podría explicarse por la falta de utilidad que el alumnado ve en ella. En efecto, a excepción de las notas que los estudiantes pudieran obtener, difícilmente éstos encuentran otros alicientes para prestar atención a la clase. Dicho lo anterior, resulta entonces un gran desafío para el profesor encontrar los recursos didácticos que impulsen la participación en clase y despierten el interés de la materia.

Ciertamente, en materia de innovación pedagógica es difícil compaginar los intereses de los alumnos con los saberes esperados de la clase de francés. Por consiguiente, una tarea extra para el profesorado estriba en hacer uso de recursos atractivos y novedosos para facilitar la experiencia de aprendizaje de sus estudiantes. En relación con este tipo de herramientas, es indiscutible que las nuevas generaciones están acostumbradas a trabajar con las TIC y privilegian su uso en contraste de los medios tradicionales como lo son los libros. Asimismo, respecto al uso de los recursos virtuales, Ríos (2013) advierte que estos pueden

contar con distintas ventajas y limitaciones según el uso pedagógico que se emplee. Por lo tanto, la capacidad de discernimiento del docente es esencial para favorecer unos sobre otros durante la planeación de su clase.

Figura 1. El docente de francés y sus principales retos



Nota: Elaboración propia.

El sistema motivacional de los alumnos y su relación entre pares

La motivación es el recurso intangible en el cual el docente de francés puede apoyarse para facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje en clase. Gracias a ella la percepción de los alumnos hacia la asignatura puede conducir a una experiencia más satisfactoria y significativa. Por lo anterior, se destaca su importancia tanto para alumnos como para el cuerpo docente de una institución.

En cuanto a su fuente, la motivación puede ser categorizada en dos ramas; externa e interna. La primera se compone de agentes exógenos como son; los padres de familia, los maestros e incluso los compañeros de clase, mientras que la segunda, la motivación interna (también denominada *automotivación*) se concentra en los intereses personales del individuo en cuestión, es decir; el alumno.

Dicho lo anterior, en materia de aprendizaje de lenguas Dörnyei (2009) desarrolla en su teoría *L2 Motivational Self System* tres tipos de intereses relacionados con la motivación. Por una parte, el primero se focaliza en el deseo interno del estudiante por aprender, cualquiera que sea su origen. Por otra parte, el segundo surge por la presión de las autoridades educativas. Y en cuanto al tercero, este se desenvuelve dentro de la experiencia colectiva de aprendizaje. Dicho lo anterior, se entiende que los intereses se desprenden de lo que; se *desea* personalmente, se *espera* académicamente y se *experimenta* socialmente.

El deseo interno del alumno por aprender francés puede explicarse por varios motivos. Sus razones van desde el mero placer de estudiar otra lengua, pasando por el deseo de obtener una nota satisfactoria hasta llegar a la obtención de mejores oportunidades académicas y profesionales. En este sentido, es imprescindible conocer la opinión de los estudiantes para tener en cuenta sus expectativas respecto a la asignatura, de este modo, cualquiera que sea su motivación podrá sea objeto de *fortalecimiento* y *enaltecimiento* por parte de la institución educativa y de sus padres.

A su vez, el docente como las autoridades educativas establecen un tipo de motivación, la de los estudiantes; la calificación, la cual es resultado de un proceso evaluativo. Con relación a esto, Chao Chao & Arias (2022) expresan que si bien la evaluación forma parte de una obligación administrativa de los docentes, esta da igualmente cabida al incentivo de la motivación de los alumnos así como al desarrollo de una retroalimentación continua que facilite el proceso educativo.

Finalmente, es claro que los compañeros de clase influyen positiva o negativamente en el resto. En este sentido, una actitud receptiva generalizada en el grupo es propensa a producir una sana competencia que estimule la participación en clase de la mayoría de los aprendices, mientras que una actitud pasiva en el aula es proclive a desmotivar a quienes tuviesen interés por participar o formular preguntas.

Del mismo modo, Muñoz (2000) añade más matices identificando cuatro tipos de motivaciones; *instrumental* e *integrativa*, y *extrínseca* e *intrínseca*, aunque cabe precisar que las primeras dos clases no se contraponen a las otras dos. Asimismo, la motivación instrumental e integrativa se concentran en los fines u objetivos a alcanzar, mientras las segundas se centran en el origen de las motivaciones.

En primer lugar, la motivación instrumental se destaca por ser la más *práctica* de todas. Suele asociarse con el cumplimiento de metas académicas o profesionales concretas, tales como: la obtención de certificados lingüísticos oficiales o la preparación para las preguntas en otro idioma dentro del marco de una entrevista laboral, respectivamente. Cualquiera que sea la razón que conduzca al logro de estos objetivos, es propio decir que la naturaleza de este tipo de motivación es de índole inexorable.

En segundo lugar, la motivación integrativa no mantiene una temporalidad definida a diferencia de la instrumental y se explica por el deseo de formar parte de una comunidad, en este caso en particular la que hable la lengua meta. Por lo tanto, se entiende que este tipo de motivación se basa en el aspecto sociocultural del aprendizaje, en donde el alumno no solo se interesa en el idioma sino que además se esmera por conocer la idiosincrasia y las tradiciones propias del país cuya lengua es objeto de estudio, así como su posible inmersión en él.

En tercer lugar, la motivación extrínseca se relaciona con las fuentes externas que incentivan el interés del alumno en la asignatura, las cuales pueden tener sus orígenes, por ejemplo; en las expectativas de los padres, el nivel de competencia generado en el aula o el trabajo de convencimiento por parte del cuerpo docente.

Por último, la motivación intrínseca se asocia directamente al interés personal y genuino del alumno por aprender. No obstante, cabe mencionar que este tipo de motivación está presente en tan solo unos estudiantes puesto que se trata de exclusivamente aquellos que muestran interés incondicional a pesar de las circunstancias. Asimismo, su valor es tal que los docentes pueden apoyarse en ella para servirse ellos mismos para su propia motivación.

En definitiva, descubrir lo que motiva o puede motivar a los aprendices es un trabajo complejo y extraordinario. En este sentido, un buen punto de partida comienza a partir del momento en donde el docente de francés se propone conocer la opinión generalizada e individual de sus educandos sobre la asignatura que imparte. Por lo tanto, procurar una mejor praxis pedagógica puede empezar por no pasar por alto las motivaciones e intereses de los estudiantes.

Las autoridades de la educación privada y los padres de familia como agentes motivadores

Las escuelas particulares ofrecen un servicio educativo que busca atender las necesidades académicas de un sector poblacional en específico. Éstas se distinguen de las escuelas públicas al contar con una menor matrícula de alumnos y dedicar más tiempo a la enseñanza de idiomas, privilegiando a la lengua inglesa por encima de otros idiomas. En este tenor, Fernández (2008) menciona que existe una mayor oferta de escuelas privadas en función de la magnitud de las ciudades, en donde las familias disfrutan de ingresos más altos y se cuenta con un elevado nivel ocupacional y cultural.

Por su parte, los padres de familia optan por inscribir a sus hijos en las instituciones de educación privada por distintas razones, como lo son: una atención más personalizada, el prestigio o impresión positiva de la escuela privada ante la sociedad, el nivel educativo, la red de contactos, entre otras. En efecto, su poder adquisitivo no solo les permite gestionar la educación de sus hijos como una *inversión académica* sino como una forma de mantener e incluso ascender su *estatus social*.

Del mismo modo, respecto a la labor de la escuela y a la participación de los padres de familia, Cano & Casado (2015) sostienen que una no puede remplazar a la otra y que ambas se necesitan mutuamente, de tal manera que trabajando en conjunto desarrollan una acción educativa de calidad al mismo tiempo que reconocen el valor del otro. Esta alianza permite atender puntualmente las necesidades formativas de los alumnos, los cuales se benefician grandemente del trabajo colaborativo de ambos.

Si bien es cierto que tanto la escuela privada como los padres de familia buscan un fin en común; la mejora de la educación, los intereses que conducen sus acciones pueden ser distintos. Ciertamente las instituciones educativas persiguen resultados generales que reflejen el aprovechamiento académico de su matrícula de alumnos como un todo, mientras que los padres dirigen su atención a los logros escolares de sus respectivos hijos. Por lo tanto, en materia de enseñanza de idiomas, las razones para alentar las habilidades lingüísticas de los estudiantes están

sujetas a los intereses de los agentes que están directamente involucrados en su formación académica.

Por un lado, las escuelas privadas (a diferencia de las escuelas públicas) compiten constantemente con otras instituciones particulares para atraer prospectos que formen parte de su alumnado. Una de las mejores estrategias para convencer a los padres de familia de inscribir a sus hijos en sus establecimientos consiste en aseverar la calidad de sus clases de inglés. A este respecto, algunas escuelas incluso proponen una modalidad bilingüe mientras que muchas otras optan por incorporar la enseñanza de otras lenguas una vez alcanzado un nivel intermedio alto de inglés.

Por otro lado, los padres de familia estiman que el dominio del idioma inglés debe ser prioridad por encima de otras lenguas. A este respecto, Carretero (2019) expone la importancia de su enseñanza gracias a su peso en el ámbito económico mundial, la cual lo convierte en una asignatura imperdible. Del mismo modo, es necesario agregar que su interés se debe a una amplia valoración en el entorno laboral. Por lo tanto, si se parte de la premisa que la lengua inglesa permite obtener mejores oportunidades de empleo, es perfectamente entendible que los padres prefieran asegurarse en primera instancia de que sus hijos sean competentes en este idioma. En contraste, respecto a enseñanza de la lengua francesa, Briceño (2022) reconoce que la motivación que los padres brindan a sus hijos respecto a su asignatura se ve limitada a su aprobación puesto que no la consideran relevante.

En efecto, el binomio conformado por la escuela y los padres de familia es el eslabón que se necesita para catalizar la enseñanza de idiomas, particularmente la materia del idioma francés. Este trabajo colaborativo, el cual surge de un mutuo compromiso, es impulsado por el trabajo pedagógico de los docentes. De la misma manera, es necesario precisar que las razones para despertar el interés y la participación de los estudiantes necesitan ser ampliadas y en algunos casos replanteadas con tal de lograr mejores aprendizajes lingüísticos.

En este sentido, los motivos que pueden ser apropiados por los padres y sobre todo las instituciones educativas para fortalecer la enseñanza del idioma francés tienden a plantearse desde una perspectiva globalizadora. Con relación a esto, Narváez (2013) menciona razones tales como; el número de hablantes nativos de esta lengua, su presencia

en el mundo de la gastronomía, la moda y las artes, y su capacidad para mejorar el razonamiento matemático y otras habilidades críticas del pensamiento. Lo anterior no es más que un ejemplo de diversificación que permite sustentar la necesidad de desarrollar competencias lingüísticas en otros idiomas.

Con alrededor de más de 200 millones de hablantes nativos distribuidos en 29 países, de los cinco continentes, el idioma francés no pasa desapercibido. Es la segunda lengua más estudiada después del inglés con 120 millones de alumnos. Por lo tanto, es innegable que su peso internacional puede avivar el deseo de estudiarlo si es encausado sabiamente por las escuelas, padres y maestros.

Distintas disciplinas se benefician de los aportes que la lengua de *Molière*. A manera de ejemplo, la industria culinaria es digna de ser nombrada debido a que gran parte su léxico proviene de esta lengua. Palabras tales como; chef, menú, restaurante, canapé o buffet por mencionar algunas, pueden ser aprovechadas por el docente para mostrar a sus alumnos que aún sin ser conscientes de ello cuentan con vocablos de origen francés en su acervo lexical.

Por último, es ineludible que el esfuerzo invertido en aprender otros idiomas permite el desarrollo de distintas habilidades, las cuales se ven igualmente fortalecidas. Del mismo modo, el ejercicio de la memoria como la estimulación de la creatividad y el desenvolvimiento del pensamiento crítico forman parte de las competencias que pueden favorecerse por la constante exposición a otras lenguas.

Conclusiones

La motivación en clase de francés resulta ser fundamental para despertar el interés de los alumnos y conducirlos hacia mejores resultados académicos, personales y profesionales. Es indudable que el docente es responsable de incentivar, al menos en primera instancia, la participación de los estudiantes a través de estrategias pedagógicas. No obstante, a fin de obtener mejores resultados académicos, este requiere trabajar en conjunto con dos agentes clave para fortalecer la educación de los alumnos; los padres de familia y las autoridades educativas, los cuales contribuyen ampliamente en su desarrollo.

Es necesario tener en cuenta el contexto en el que se desarrolla la asignatura de francés. En primer lugar, es importante recordar que esta es impartida generalmente en la educación privada tras el paso de años de estudio del idioma inglés, lo cual produce inevitablemente una comparación con esta lengua. En este sentido, es indispensable mencionar que la utilidad de esta materia se ve limitada en la mayoría de los casos a la obtención de una calificación aprobatoria para conformidad de los alumnos y de los padres de familia. Por lo anterior, queda de manifiesto que estas condiciones influyen considerablemente en la percepción que se tiene hacia la clase.

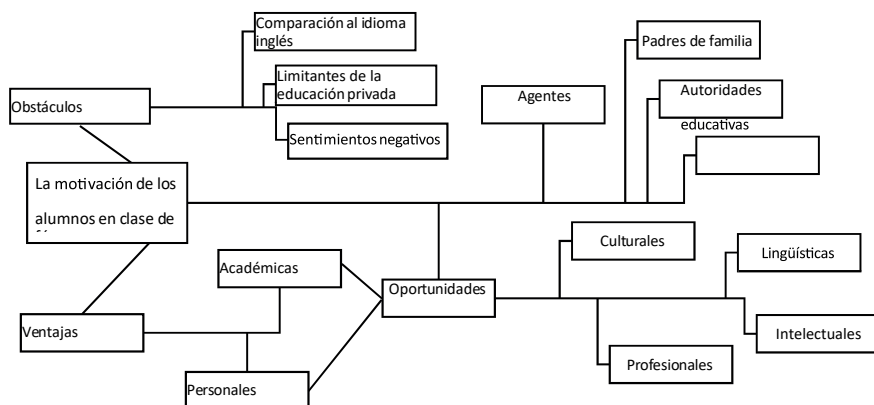
La falta de motivación de los alumnos en clase se puede explicar por razones que conciernen directamente al docente, tales como; la indiferencia de su opinión e intereses, la carencia de recursos digitales o didácticos atractivos o su impasibilidad por relacionar los contenidos de la asignatura con temas o eventos de interés cultural o social. En cambio, en cuanto a los motivos que orillan a los mismos estudiantes a desinteresarse por la asignatura del idioma francés, se destacan; en primer lugar, la apatía generalizada en el grupo, ya sea por encontrarla como una materia con poca relevancia en su vida escolar o por temor a cometer errores en frente de los demás compañeros, y en segundo lugar, la presión negativa de otros compañeros para no destacar o participar en clase.

A su vez, a fin de impulsar la motivación en clase, el docente de francés debe en primer lugar conocer la percepción que sus aprendices tienen respecto a su asignatura. Lo anterior supone una inversión de tiempo y esfuerzo extra que permiten *moldear* las clases teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes. En efecto, entre mayor sea el entendimiento del profesor sobre el tipo de motivación de sus aprendices, mejor podrá adaptar los recursos pedagógicos que implemente en el aula. Se trata entonces de descubrir lo que motiva o puede motivar a los alumnos para su propio beneficio, en tanto aprendizaje y percepción de la materia se refiere.

Por último, se entiende que el trabajo en equipo conformado por docentes, padres de familia y autoridades educativas necesita estar en constante comunicación a fin de actuar de manera coordinada en favor de los estudiantes. En definitiva, es imperante que los tres agentes reconozcan el valor de cada uno y en conjunto desarrollen estrategias que potencialicen el interés de los alumnos por la asignatura de francés,

ya sea a través de la participación eventos culturales, intercambios en el extranjero, certificaciones o diplomas oficiales, entre otras.

Figura 2. La motivación de los alumnos en clase de francés



Nota: Elaboración propia.

Referencias

BRICEÑO NUÑEZ, C. E. Factores asociados a la motivación en el aprendizaje de francés como lengua extranjera. **Revista Educativa HEKADEMOS**, [S. l.], n. 32, p. 76-85, 2022. Disponible en: <https://hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/55>. Acceso el: 10 ene. 2025.

CAMPBELL, A. K. et al. Parents' interest in their child's education and children's outcomes in adolescence and adulthood: Does gender matter?. **International Journal of Educational Research**. [S. l.], v. 85, p. 131-147, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.010>, Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883035516311843>. Acceso el : 15 ene. 2025.

CANO GONZÁLEZ, R. & CASADO GONZÁLEZ, M. Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, [S. l.], v. 18, n. 2, p.15-27, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219491>. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217036214003.pdf>. Acceso en: 15 ene. 2025.

CARRETERO HANSEN, T. **Métodos para despertar el interés y la motivación en los alumnos por la lengua francesa.** Asesora: Celia Sanz Pérez, 2019. Trabajo de fin de curso (Grado en Educación Primaria. Mención de Lengua Extranjera: Francés) – Facultad de ciencias de la educación, Universidad de Almería, Almería, 2019.

CHAO CHAO, K.W. & ARIAS CORRALES, I. Creencias del profesorado de primaria y secundaria acerca de la evaluación del francés como lengua extranjera. **Rev. Actual. Investig. Educ**, San José, v. 22, n. 2, p. 3_33, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v22i2.48697>. Disponible en: http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032022000200003&lng=en&nrm=iso. Acceso el: 30 dic. 2024.

DÖRNYEI, Z. **The Psychology of Second Language Acquisition.** Ed. Oxford, 2019.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. Escuela pública y privada en España: La segregación rampante. **Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, [S. l.], v. 12, n. 2, s.p, 2008. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712204>. Acceso en: 15 ene. 2025.

IÑARREA LAS HERAS, I. El proceso de aprendizaje de francés científico-técnico en la universidad: enseñar al estudiante a pensar. **Contextos Educativos. Revista de Educación**, [S. l.], n. 16, p. 107128, 2013. DOI: 10.18172/con.1293. Disponible en: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/1293>. Acceso el: 15 ene. 2025.

MUÑOZ, C. **Segundas lenguas:** Adquisición en el aula. Ed. Ariel, 2000.

NARVÁEZ CALERO, J. La enseñanza del francés como segunda lengua extranjera: una necesidad para la escuela actual. **Revista profesional de docencia y recursos didácticos, Publicaciones didácticas**, Cáceres, n. 38, p.48_50, 2023. Disponible en: https://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/pd_038_jun.pdf. Acceso en: 15 ene. 2025.

REINA GARCIA, L. E.; GOMEZ BERNAL, D.; SAAVEDRA BORROTO, I. D. L. A. El desarrollo de la competencia cultural en clases de práctica integral de la lengua francesa. **Conrado**,

Cienfuegos, v. 16, n. 73, p. 335_342, 2020. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000200335&lng=es&nrm=iso. Acceso el: 15 ene. 2025.

RÍOS GUARDIOLA, M. G. Recursos virtuales para el aprendizaje del francés como lengua extranjera: Respectivas y limitaciones pedagógicas. **Educación XX1**. [S. l.], v. 16, n. 1, p. 145 160, 2013. DOI: 10.5944/educXX1.16.1.721. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/706/70625886008.pdf>. Acceso el: 15 ene. 2025.

ROBINSON, P. **Cognition and Second Language Instruction**. Ed. Cambdrige, 2001.

RODRIGUEZ HERRERA, M. El papel de las creencias de los padres en la participación familiar. **Revista Construyendo Paz Latinoamericana**, [S. l.], v. 11, n. 11, p. 168-179, 2021. DOI: 10.35600/25008870.2021.11.0189, Disponible en: <http://revistacopala.net/index.php/ojs/article/view/62/22>. Acceso el: 15 ene. 2025.

VILLAREAL FERNÁNDEZ, O. R. La enseñanza del francés. **Sinéctica, Revista Electrónica de Educación**, Guadalajara, n.11, 1-20, 1997. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/998/99826037010.pdf>. Acceso el: 15 ene. 2025.

VILLAREAL FERNÁNDEZ, O. R. La enseñanza del francés. **Sinéctica, Revista Electrónica de Educación**, Guadalajara, n.11, 1_20, 1997. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/998/99826037010.pdf>. Acceso el: 15 ene. 2025.

Capítulo 14

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E AUTISMO: PESQUISAS DOS PROGRAMAS DE PÓS- GRADUAÇÃO DA ÁREA DE ENSINO

EDUCACIÓN MATEMÁTICA Y AUTISMO: INVESTIGACIONES DE LOS PROGRAMAS DE POSGRADO DEL ÁREA DE ENSEÑANZA

CLARISSA RAIMUNDO DE ATAIDE¹

Universidade Federal do Pará (UFPA)/ Brasil.

<https://orcid.org/0000-0003-4333-2059>

E-mail: clarissa.ataide2705@gmail.com

ELIELSON RIBEIRO DE SALES²

Universidade Federal do Pará (UFPA)/Brasil.

<https://orcid.org/0000-0001-6242-582X>

E-mail: esales@ufpa.br

RESUMO: O estudo sintetiza um recorte da dissertação de mestrado do Programa de Pós- Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM) da Universidade Federal do Pará

-
- 1 Pedagoga pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Especialista em Didática e Prática Pedagógica na Educação Básica pela UNIFESSPA. Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM) pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atualmente doutoranda em Educação em Educação em Ciências e Matemáticas - PPGECM/IEMCI/UFPA e integrante do Grupo Ruaké
 - 2 Licenciatura em Matemática pela Universidade do Estado do Pará, mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará e doutorado em Educação Matemática pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho. Atualmente é professor da Universidade Federal do Pará no Curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, coordenador do Grupo Ruaké (Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências, Matemáticas e Inclusão) e atua na área de Ensino, com ênfase em Educação em Ciências e Matemáticas nos seguintes temas: Ensino e aprendizagem de ciências e matemáticas em uma perspectiva inclusiva

(UFPA). O objetivo geral consiste em analisar as pesquisas dos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* de Educação/Ensino de Matemática, que abordam o processo de ensino e aprendizagem em aulas de matemática com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (2011-2023). Como questão problema: o que dizem as pesquisas dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* de Educação/Ensino de Matemática sobre o processo de ensino e aprendizagem em aulas de matemática para estudantes com Transtorno do Espectro Autista? No mais, a dissertação possui uma abordagem qualitativa para a análise dos dados e é de caráter bibliográfico, onde os bancos de dados utilizados foram a Plataforma Sucupira e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com ênfase nas Palavras-chave: “Autismo”, “Autista”, “TEA” e “Ensino da Matemática”, resultando em 26 pesquisas. Conclui-se que há pesquisas que se assemelham com relação ao referencial teórico, que fazem referência às Tendências em Educação Matemática, discutem materiais manipuláveis, montessorianos, jogos tecnológicos, jogos matemáticos, adaptações de atividades e currículos, e recursos visuais como por exemplo: atividades com imagens que também contribuem para a inclusão dos estudantes com autismo nas aulas de matemática.

PALAVRAS-CHAVE: Pós-Graduação *stricto sensu*; Educação/Ensino de Matemática; Ensino e Aprendizagem; Estudantes com autismo.

RESUMEN: El estudio sintetiza un recorte de la disertación de maestría del Programa de Posgrado en Educación en Ciencias y Matemáticas (PPGECM) de la Universidad Federal de Pará (UFPA). El objetivo general consiste en analizar las investigaciones de los cursos de posgrado *stricto sensu* en Educación/Enseñanza de Matemáticas que abordan el proceso de enseñanza y aprendizaje en clases de matemáticas con estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (2011-2023). Como pregunta problema: ¿qué dicen las investigaciones de los cursos de posgrado *stricto sensu* en Educación/Enseñanza de Matemáticas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en clases de matemáticas para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista? Además, la disertación adopta un enfoque cualitativo para el análisis de datos y es de carácter bibliográfico, utilizando como fuentes la Plataforma Sucupira y la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD), con énfasis en las Palabras clave: “Autismo”, “Autista”, “TEA” y “Enseñanza de las Matemáticas”, lo que resultó en

26 investigaciones. Se concluye que hay investigaciones que presentan similitudes en cuanto al marco teórico, hacen referencia a las Tendencias en Educación Matemática, discuten el uso de materiales manipulativos, montessorianos, juegos tecnológicos, juegos matemáticos, adaptaciones de actividades y currículos, y recursos visuales como, por ejemplo, actividades con imágenes que también contribuyen a la inclusión de los estudiantes con autismo en las clases de matemáticas.

PALABRAS CLAVE: Posgrado *stricto sensu*; Educación/Enseñanza de las Matemáticas; Enseñanza y Aprendizaje; Estudiantes con autismo.

Introdução

O presente artigo sintetiza um recorte da dissertação de mestrado Ataíde (2024), curso realizado no PPGECEM do Instituto de Educação em Matemática Científica (IEMCI) da UFPA. Partindo disso, o objetivo geral da dissertação consiste em analisar as pesquisas dos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* de Educação/Ensino de Matemática, que abordam o processo de ensino e aprendizagem em aulas de matemática com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (2011-2023) e tem como questão problema: o que dizem as pesquisas dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* de Educação/Ensino de Matemática sobre o processo de ensino e aprendizagem em aulas de matemática para estudantes com Transtorno do Espectro Autista?

Dessa maneira, as pessoas com deficiências, transtornos globais, altas habilidades e/ou superdotação, como por direito e dever estão cada vez mais presentes dentro dos espaços escolares. É importante mencionar que as escolas além de recebê-los com efetivação das matrículas, também tem contribuído para que haja o processo de inclusão desses estudantes dentro da sala de aula regular ocorra de forma significativa e satisfatória.

A Declaração de Salamanca ressalta o principal fundamento do perfil de uma escola inclusiva, como por exemplo ao atender as diversas necessidades dos estudantes, abranger os diversos estilos e ritmos de aprendizagens que cada um carrega consigo, logo, importante que conheçam as particularidades dos estudantes para assim as pessoas possam aprender juntos, Brasil (1988).

Partindo desse pressuposto, o presente recorte da dissertação está focalizado na subseção 6.1 apresentado pelas “Percepções acerca do Ensino de Matemática para estudantes com TEA: o que dizem as pesquisas”. Nesta subseção foram descritos os detalhes das pesquisas analisadas, como por exemplo: autores, ano, instituto vinculado e nível pós-graduação que a pesquisa faz parte. Ressalta-se que todas as pesquisas discutem o ensino e aprendizagem na/o Educação/Ensino da Matemática para estudantes com autismo e as práticas pedagógicas metodológicas do ensino e aprendizagem da matemática para esses estudantes.

Marco teórico

A classe dominante da época de Montessori não acreditava na capacidade que as pessoas com deficiência tinham. No entanto, Montessori escolheu trabalhar com crianças com deficiência e tornou-se a pioneira em acreditar que essas crianças poderiam ter acesso educacional.

[...] prossegui em Roma minhas experiências com os deficientes mentais, educando-os durante dois anos. Guiava-me pelo livro de Séguin e as experiências de Itard constituíam para mim um verdadeiro tesouro. Além disso, baseada nesses textos fiz fabricar riquíssimo material didático (Farias 2015, 31, apud, Montessori, 1965, p. 31).

Farias (2015) complementa que Maria Montessori contribuiu com o acesso das crianças com deficiência nas escolas, o que a partir disso, criou o método Montessoriano.

Ela problematizou a democratização do acesso a escola em meados de 1989, muito antes de existir uma legislação vigente que assegurasse a inclusão de alunos com deficiência, essa questão direcionou suas pesquisas e sua vida, levando-a a criação do método Montessori (Farias, 2015, p.35).

As crianças com deficiência não tinham oportunidade de estudar, uma vez que eram pessoas marginalizadas e segregadas pela sociedade, tendo que viver em asilos. Montessori interessou-se pelos estudos de Itard

Havia a época de Montessori, um médico chamado Jean Marc Gaspard Itard; com quem mais tarde Maria Montessori veio a trabalhar. Itard ficou conhecido como o pai da educação especial por ter elaborado o primeiro programa sistemático de Educação Especial, e por ter realizado uma experiência na recuperação e na tentativa de educação do menino Vitor de Aveyron, “o menino selvagem”. Vitor vivia na selva em meio aos animais, e não falava e apresentava comportamentos semelhantes aos dos animais. (Silvestrin, 2012, apud Esteves et al, 2018 p. 6).

Em 1907, na Casa da Criança, onde atendiam filhos de operários que não tinham acesso à educação, crianças de baixa renda tinham que trabalhar em fábricas. Algum tempo depois, trabalhou como voluntária de um hospital, sendo chamada para ir ao asilo visitar pacientes. A partir disso, começou a revolucionar dentro do cenário da educação, compreendendo e incluindo o público das crianças com deficiências, antes conhecidas também como “idiotas”.

Como assistente voluntária, uma das tarefas que ela recebeu foi a de ir para asilos encontrar pacientes para a clínica. Montessori se deparou, então, com o atendimento precário oferecido para as crianças com deficiência, conhecidas na época como “crianças idiotas”. Abandonadas nos asilos, elas não tinham brinquedos, visitas ou atividades para fazer. Elas simplesmente comiam, dormiam e brincavam com migalhas de alimentos. (Barbosa; Barbosa; Gomes, 2022, p.329).

Montessori foi convidada em 1898 para participar do Congresso Nacional de Pedagogia. Nele, teve a oportunidade de defender as pessoas com deficiências. Vejamos (Barbosa; Barbosa; Gomes, 2022, p. 331):

Nesse congresso, Montessori apresentou a visão de que um problema que estava contribuindo para a criminalidade na Itália era a falta de uma educação apropriada para aqueles que ela chamou alternadamente de “idiotas intelectuais”, “imbecis morais”, “deficientes”. Esse era um grupo que abrangia pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e dificuldades de aprendizagem. Montessori defendeu que esses indivíduos não apenas podiam, como deviam ser educados desde cedo, para que não se tornassem completamente dependentes da sociedade ou criminosos.

O uso dos termos “idiotas intelectuais” e “Imbecis morais” são nítidos nas falas de Montessori, no entanto, para a época, tais termos não eram considerados pejorativos.

Montessori (1965) defende a liberdade como principal forma para educar o livre desenvolvimento da atividade da criança. Com isso, apresenta o método Experimental que se baseia nas observações das livres expressões das crianças em ambientes preparados estimuladores, é importante mencionar que cabe ao adulto propor esses estímulos para as crianças.

Na primeira fase da vida da criança, Maria Montessori argumenta que esta precisa viver em natureza, tendo um contato direto, pois promoverá um desenvolvimento para a força física da criança. Montessori enfatiza que a escola deve realizar o método da observação metódica, que tem como objetivo ver a liberdade de expressão da criança. Vale dizer que é por meio dessa observação que a criança vai demonstrar suas necessidades, como também as suas qualidades. Além disso, faz menção ao método da base da educação dos sentidos, o qual provoca o movimento da criança e proporciona atividades sensoriais, como por exemplo: abotoar a camisa, andar e equilibrar-se em cima de uma linha.

A educação sensorial engloba uma gradação e adaptação. A gradação trabalha com o objeto/material visual, que representa um contexto de objeto igual e com cores diferentes. Exemplo: várias bolinhas de gude contendo cores distintas. Tal gradação tem como intuito estabelecer que a criança consiga diferenciar/ identificar o que tem de diferente. Já na adaptação, os objetos têm que ter texturas diferentes, apresentando texturas lisas e ásperas para que a criança consiga identificar a diferença. Maria Montessori também argumenta que os órgãos dos sentidos têm a finalidade de estimular o entendimento das imagens no mundo.

Desenho metodológico

A abordagem de análise dos dados baseia-se na pesquisa qualitativa, na qual Flick (2019) destaca que pesquisas do tipo não se restringem a apenas a produção de conhecimento ou nas descobertas científicas, mas também a intenção de mudar o quesito em estudo ou em produzir conhecimentos em soluções para problemas concretos. A partir disso, o presente estudo cumprirá o quesito de trazer mais conhecimentos, permitindo à sociedade, especialmente a acadêmica

e social conhecimentos atualizados sobre o ensino e aprendizagem de matemática com estudantes com autismo.

O tipo de pesquisa é de caráter bibliográfico que tem por intuito debruçar-se em trabalhos já publicados, Severino (2007). Com isso, o estudo debruçou-se em dissertações e teses que foram publicados nos *sites* dos Programas de Pós-Graduação com ênfase apenas na Área de Ensino de Educação Matemática no período circunscrito de 2011 a 2023.

As bases de dados para as buscas das dissertações e teses ocorreram na Plataforma Sucupira e BDTD, ambas utilizaram as mesmas palavras-chave, sendo elas: “Autismo”, “Autista” “TEA” e “Ensino da Matemática”.

Na primeira base de dados, o levantamento deu-se em março de 2021 e as buscas ocorreram nos 54 programas que abrangem a área do Ensino pesquisada. A partir disso, identificou-se 19 pesquisas, todavia, uma pesquisa correspondia ao Ensino de Química, o que levou a eliminação da mesma, permanecendo então, 18 pesquisas.

Já na segunda base de dados, as buscas sucederam em novembro de 2023 e teve como finalidade a atualização dos dados e comparação das pesquisas da Plataforma Sucupira com as pesquisas da BDTD. No mais, foram encontradas 25 pesquisas na BDTD, todavia, somente 10 fazem parte dos Programas da Área de Ensino/Educação Matemática, logo, das 10 pesquisas que fazem parte do programa, apenas oito permaneceram, pois duas já haviam sido identificadas na primeira base de dados.

Nesse sentido, soma-se o total de 26 pesquisas que fazem parte deste estudo conforme a tabela 1, distribuídas da seguinte forma: 18 pesquisas correspondentes a Plataforma Sucupira, todas em nível de mestrado, e oito pesquisas correspondentes a BDTD, sendo sete em nível de mestrado e uma de doutorado.

Tabela 1: Pesquisas que têm relação com os Programas da Área de Ensino de Educação Matemática

Quant.	Nome	Nível	Sigla
1	Jorge (2011)	M	FURB
2	Praça (2011)	M	IFJF
3	Cordeiro (2015)	M	IFES
4	Takinaga (2015)	M	PUC-SP
5	Estrutz (2015)	M	FURB
6	Fleira (2016)	M	UNIAN – SP
7	Viana (2017)	M	UNESP – RC
8	Nascimento (2017)	M	UFPA
9	Gaviolli (2018)	M	UNESP
10	Flôres (2018)	M	UFMSRS
11	Siqueira (2019)	M	UFRN
12	Brito (2019)	M	ULBRA
13	Filha (2019)	M	UFS
14	Frediani (2020)	M	UNEMAT
15	Abreu (2020)	M	UFLA
16	Nascimento (2020)	M	UFRJ
17	Sousa (2020)	M	UEPB
18	Retzalaff (2020)	M	FURB
19	Guimarães (2020)	M	UFRRJ
20	Oliveira (2020)	M	UDESC
21	Ribeiro (2021)	M	UFT
22	Bueno (2021)	M	UFPR
23	Pegoraro (2021)	M	UFSM
24	Carniéli (2022)	M	UTFPR
25	Almeida (2022)	M	UNIR
26	Viana (2023)	D	PUC-SP

Fonte: Dados de Ataide (2024)

Na tabela 1, encontra-se as características das pesquisas correspondentes aos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Área de Ensino de Educação Matemática da Plataforma Sucupira e da BDTD. Ainda dentro da perspectiva das pesquisas, tais discutem as seguintes unidades temáticas: Jogos de números, ângulos, Construção de um

Material Educacional na matemática; relações numéricas; resolução de problemas; números racionais; números complexos situações didáticas; a construção de mosaicos; sistema de numeração decimal; contexto familiar; Educação Matemática; pensamento algébrico; Educação Matemática em uma perspectiva do deficiencialismo; conceitos científicos algébricos; problemas; números e operações; cartografia; estratégias para socialização e atividades matemáticas; noções e quantidade; intervenções pedagógicas nas aulas de matemática; lúdico na aprendizagem matemática; conceitos relativos e ângulos; Educação Matemática na perspectiva da Teoria da Atividade.

Análise dos resultados

O presente estudo apresenta apenas uma parte do recorte da dissertação de Ataíde (2024), onde é descrito e analisado somente o subtítulo 6.1 “Percepções acerca do Ensino de Matemática para estudantes com TEA: o que dizem as pesquisas”.

Partindo do pressuposto desse subtítulo, os autores Jorge (2011); Praça (2011); Cordeiro (2015); Takinaga (2015); Strutz (2015); Fleira (2016); Viana (2017); Nascimento (2017); Gaviolli (2018); Flôres (2018); Siqueira (2019); Brito (2019); Filha (2019); Fredieni (2020); Abreu (2020); Nascimento (2020); Sousa (2020); Retzalaff (2020); Guimarães (2020); Oliveira (2020); Ribeiro (2021); Bueno (2021); Pegoraro (2021); Carnielli (2022); Almeida (2022) e Viana (2023), trazem pesquisas que têm em comum discussões sobre o ensino e aprendizagem no Ensino da Matemática para estudantes com autismo e suas práticas pedagógicas metodológicas do ensino e aprendizagem da matemática para os estudantes.

Jorge (2011) em “As possibilidades e os desafios da utilização do lúdico para a Aprendizagem em Matemática de Educando com Síndrome de Asperger” desenvolveu cinco atividades lúdicas com um estudante chamado Fernando. Estas atividades são jogos que envolvem o trabalho com as quatro operações fundamentais da Matemática, potenciação, múltiplos e divisores de um número. Importante destacar que os jogos são cartas, tabuleiros e o último foi uma brincadeira, destaca-se que as atividades foram desenvolvidas todas em equipes.

Praça (2011) em seu estudo “Uma reflexão acerca da inclusão do aluno autista no ensino regular”, buscou informações com profissionais da APAE, docentes e colegas do estudante Leo, com a intenção de conhecê-lo melhor. A autora desenvolveu jogos matemáticos que pudessem ser trabalhados, tanto com Leo quanto com toda sua turma. Foram desenvolvidas 10 atividades distintas.

O estudo de caso de Cordeiro (2015) volta-se para Sofia, uma criança com TEA e associada a Deficiência Intelectual. As atividades práticas foram desenvolvidas com o apoio do serviço do Atendimento Educacional Especializado com a intenção de alfabetizar e numerá-la. Sofia, embora com 9 anos, ainda confundia as cores, não lia, não sabia contar e nem escrever, mas amava desenhar e pintar. Bia começou a atendê-la no AEE e passou a ensinar as cores primárias por meio de tinta guache, desenho do sol para ela pintar, mostrando objetos amarelos como por exemplo o relógio amarelo do braço da própria Sofia. Bia, também, trouxe a musicalização para suas práticas.

Takinaga (2015) em o “Transtorno do Espectro Autista: contribuições para a educação matemática na perspectiva da teoria da atividade”, traz atividades desenvolvidas por docentes, mostrando ‘meios’ que visam a possibilita um melhor desempenho nas aulas para os estudantes com TEA. A autora relata 10 atividades que foram desenvolvidas por materiais montessorianos, uma vez que são considerados sensoriais e contribuem com o desenvolvimento da coordenação motora, memória, atenção, equilíbrio, além de auxiliar no ensino e aprendizagem na matemática. Torna-se notório que as atividades compartilhadas inicialmente entre os docentes e os estudantes com TEA, e o uso de materiais durante o Ensino de Matemática, tendem a facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, permitindo, também, o desenvolvimento das habilidades, da coordenação motora, facilidade de compreensão do assunto e de desenvolvimento da habilidade social.

A pesquisa de Strutz (2015) intitulada como “Autismo: aprendizagem baseada em problemas com foco na inclusão”, ferramentas tecnológicas fizeram parte desse processo de ensino e aprendizagem dos números inteiros. A criação do *blog* também foi uma importante ferramenta em que a turma foi dividida em grupo e teriam que dar vida a uma empresa e alimentar o caixa com transações de saídas e entradas do dinheiro virtual. Garrafas pet’s, jornais e anéis de latas na qual Strutz

(2015), chamam-os de matéria-prima, o autor criou com a turma a coleção de roupas, em que os estudantes criaram bermudas, vestidos etc com a finalidade de trabalharem os conceitos de simetria, medidas, números opostos, números inteiros e números absoluto como também, vender a coleção de roupas produzidas para a outra turma.

Já Fleira (2016) traz a pesquisa “Intervenções pedagógicas para a inclusão de um aluno autista nas aulas de matemática: um olhar vygotskyano”. A autora apresentou formas que permitiram ao estudante com TEA acompanhar a turma na disciplina de matemática. Para isso, foi utilizada a calculadora, na qual chama de recurso tecnológico e/ou instrumento, tornando-se um importante recurso para trabalhar os conteúdos matemáticos da apostila. Também contou com os materiais de cubos, material em A4 adaptado por Fernando (2012), e material produzido pelo próprio estudante com TEA. Tais formas mencionadas contribuíram de forma positiva para o processo de ensino e aprendizagem do estudante com TEA.

Viana (2017) apresenta um estudo de caso sobre as “Situações didáticas de ensino da Matemática: um estudo de caso de uma aluna com Transtorno do Espectro Autista”. Os recursos utilizados para esse processo foram materiais confeccionados por Viana (2017), como também materiais fornecidos pelo MEC, que contribuíram para o ensino e aprendizagem da estudante, materiais como Quebra-cabeças – sequência lógica, memória de numerais, equipamento microcomputador e caixa de som trabalhados em alguns vídeos, por exemplo: o vídeo da “Mariana” da Galinha Pintadinha. Tapete alfabético encaixável e caixinha de números. Nele, desenvolveu um trabalho sobre a representação por algarismo. Fichas de madeiras contendo os sinais matemáticos, fichas de papel, bexiga colorida, ábaco fechado, material Cuisenaire (barras de madeiras), figuras impressas. Todos os descritos contribuíram para o processo de ensino e aprendizagem para a estudante A e para o desenvolvimento do estudo de Viana (2017).

Nascimento (2017) em “O Uso De *Software* Na Aprendizagem De Criança Com TEA: Introdução ao Sistema de Numeração Decimal nos anos iniciais”, traz uma análise dos fatores que permeiam a aprendizagem do conteúdo do Sistema de Numeração Decimal (SND). A autora apresenta as tarefas que são desenvolvidas, por meio da Tecnologia Informática, usando o Sistema *Software Java* e em específico o *JClic* como suporte para a interação do ensino do

Sistema de Numeração Decimal. elaborou um jogo da memória, que foi outro recurso criado dentro do *JClic*, que tem a finalidade de associar a quantidade das imagens aos números: 3 imagens de bananas; o estudante deve associar ao número 3.

Gaviolli (2018) corrobora com o estudo “Cenários para investigação e Educação Matemática em uma perspectiva do deficiencialismo”. Usou massinha de modelar, tinta guache, folhas sulfites, Tangram, realizaram jogo de dominó de figuras planas, caça tesouro, imagens nos *slides*. A pesquisadora trabalhou com a contação de história do livro “História sobre o Cilindro Feio”. Introduziu o conteúdo matemático por meio de recursos e materiais manipuláveis, auxílio de recursos visuais/imagens impressas durante as explicações. Vale destacar que as atividades matemáticas tiveram como finalidade engajar Dani, pessoa com TEA, dentro do contexto de ensino, ressaltando-se que as atividades foram desenvolvidas com todos da turma.

Florês (2018) em “A construção de mosaicos no plano por um aluno com transtorno do espectro autista” ressalta sobre a importância de materiais significativos e caracteriza esses materiais chamando-os de “materiais concretos ou manipuláveis” e o *software* GeoGebra, através deste, a autora realizou a construção de mosaicos. Trabalhou uma sequência didática, aplicando 8 sessões, e desenvolveu 18 atividades com o estudante com TEA. Trabalhou com retas, posições, os lados paralelos dos polígonos, transformações geométricas, rotação, os reflexos, translação do hexágono e do quadrado dentre outras.

Siqueira (2019) na pesquisa “Matemática inclusiva: um estudo colaborativo sobre jogos com regras”, trouxe a construção de um jogo de tabuleiro matemático, abordando o conceito de números racionais, produzido em conjunto com docentes da escola. Pode-se concluir que o processo de construção e desenvolvimento do jogo de tabuleiro matemático possibilitaram perceber que o uso desses recursos pedagógicos potencializou os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, favorecendo, assim, uma colaboração, a mediação entre todos os envolvidos.

A pesquisa de Brito (2019) por título “Bases da aprendizagem matemática e o Transtorno do Espectro Autista: um estudo sobre relações numéricas nos anos iniciais do ensino fundamental”. Retrata sobre o uso dos materiais concretos: o uso de tampinhas de plástico,

palito de picolé, gema de vidros, bonecas, dinheiro de papel, carrinhos e o material dourado para realização das operações matemáticas de subtração e adição. Recursos visuais como imagens e desenhos, jogos, o uso de tecnologias como, *tablet* e *internet* também fizeram parte do processo de ensino e aprendizagem do ensino de matemática para os estudantes com TEA.

Filha (2019) traz no título da dissertação “Uma caracterização de atividades de livros didáticos do 6º ano relacionados a números e operações para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)”, abordando uma caracterização dos livros didáticos do 6º ano da rede estadual de Sergipe, menciona as atividades do livro didático da disciplina de matemática voltadas para os conteúdos: números e operações. Material concreto ábaco, material concreto, na qual apresenta a calculadora, material dourado Montessori, atividade de sequência, uso de imagens e enunciados curtos, frases e textos curtos, com clareza, objetividade, menos detalhes, são atributos que estão no L1, L2 e que voltam a serem considerados na caracterização do L3. Filha (2019) menciona que, no L1, exercícios com palavras que usam os termos “antecessor” e “sucessor” podem confundir o estudante, relatando a importância do docente adaptar esse tipo de termo, podendo substituí-lo por “o número que vem antes” e o “número que vem depois.

Frediani (2020) em “O contexto cultural familiar do aluno autista e sua relação com a escola”, trouxe discussões sobre o contexto cultural familiar dos estudantes com autismo. Destaca que as famílias demonstraram medo, excesso de cuidado, preocupação no que diz respeito ao convite para participar da pesquisa. No mais, a família do estudante Felipe declinou o convite. Todavia, aos que permaneceram, encontros foram realizados com os pais dos estudantes, a própria pesquisadora participou de encontros do “grupo dos autistas”, em parceria com a psicóloga e docentes. Pautas como “dificuldade em aceitar a criança com autismo” precisaram de força religiosa para aceitar” estiveram presentes nos assuntos das famílias participantes.

Abreu (2020) traz uma revisão sistemática de literatura intitulada “Uma revisão sistemática do Ensino de Matemática para estudantes com Transtorno do Espectro Autista”. Para isso, utilizou as plataformas *Google Acadêmico* e *Scopus*, onde teve 47 artigos como resultados de buscas que contribuíram para suas análises. Ressalta sobre a importância e a necessidade das pesquisas ocorrerem dentro

da sala de aula regular e/ ou na Sala de Recurso Multifuncional, pois, por meio dos levantamentos encontrados, observou que as plataformas virtuais com layout simples, recursos didáticos, por exemplo, o uso de vídeos, comandos de repetição, estabeleceram aos estudantes uma pré-definição, visam a contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, principalmente, os estudantes com TEA.

Nascimento (2020) com a pesquisa “Cartografia De Práticas De Professores que Ensinam Matemática para Autistas”. Trabalha em cima das suas categorias: Interação, Eixos de Interesse, Recursos didáticos e Adaptação. Menciona a importância da “Interação” entre escola, estudante com TEA e família, os “Eixos de Interesses”, devendo sempre valorizar aos interesses que o estudante apresenta.

A pesquisa de Sousa (2020) “Mediação lúdica no transtorno do espectro autista: desenvolvimento de conceitos científicos algébricos”. Destaca que é importante trabalhar não só de forma individual, mas também de forma coletiva. Oficinas, materiais manipuláveis, dentre outras estratégias fazem parte do processo de inclusão, pois visam a beneficiar o ensino e aprendizagem dos estudantes.

Retzlaff (2020) tem como título de sua dissertação “A formação continuada como um caminho para inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista: olhares para as avaliações adaptadas de matemática”. Desenvolveu um curso de formação para os docentes da Educação Básica com um tema voltado para o TEA e suas especificidades, cuja finalidade foi de investigar as concepções dos docentes. A autora mencionou que os docentes não apresentaram 100% de aproveitamento do curso, mas a intenção da formação foi alcançada, ocorrendo de forma exitosa e contribuiu para o repertório de estratégias de ensino e de adaptação das atividades.

Na pesquisa de Guimarães (2020) “O processo de construção de um material educacional na perspectiva da educação matemática inclusiva para um aluno autista”. Realizaram adaptações nos conteúdos, bem como no Projeto Político Pedagógico (PPP), currículo como das atividades aplicadas. A autora trouxe exemplos de como avaliar o estudante com TEA e destacou a importância do uso de atividades coloridas. Os jogos também fizeram parte do ensino e aprendizagem de matemática.

Oliveira (2020) em “As competências sociais na Educação Inclusiva: estratégias para as interações com o aluno autista em uma sala de aula em regime regular.” Os resultados da autora são divididos em duas partes: “O Guia Volume 1” e “O Guia Volume 2”, tanto o “Guia volume 1” quanto o volume 2, embora sejam voltados para orientações aos pais e docentes, torna-se relevante que o beneficiado desses materiais são os estudantes com TEA, pois, tais materiais, visam a contribuir para a autonomia do cotidiano e possibilidades de um ensino mais inclusivo.

Ribeiro (2021) no seu estudo “Autismo e o Ensino de Potenciação e Radiciação: um estudo a partir da Resolução de Problemas”, discutiu o valor do uso das ferramentas adequadas que podem favorecer a inclusão e uma educação com mais qualidade aos estudantes autistas⁴³. Tais ferramentas, como o material adaptado/concreto, contribuíram para o ensino da disciplina de matemática ensinada, não só para o estudante autista como para todos os presentes em sala de aula, usando práticas que compactuam com a utilização de recursos com acessibilidade, cujos os estudantes autistas terão necessidade de compreender com mais facilidade o conteúdo.

O estudo de Bueno (2021) “A Aprendizagem Matemática de Alunos Autistas: um olhar a partir da atividade orientadora de ensino”, discorre uma investigação sobre o processo de aprendizagem do conceito das noções de quantidade em um público de crianças com TEA. Desenvolveu situações desencadeadoras com dois jogos, o boliche e o pulo do sapo, e com duas histórias virtuais, o Verdim e seus amigos e o Negrinho do Pastoreio. Com relação ao jogo de boliche, a intenção foi trabalhar com a quantidade de acertos dos pinos e, posteriormente, desenharem os pinos que foram acertados.

Pegoraro (2021) na pesquisa “A inclusão de estudantes Autistas no Ensino Remoto: uma proposta de ensino de conceitos relativos a ângulos”, visou a propostas didáticas pensadas no cenário para ser desenvolvida de forma remota utilizando o *Google Classroom*, *Google Meet* e o sistema do *Software GeoGebra*, contribuindo para a construção da circunferência e círculo, de forma presencial. Para desenvolvimento das atividades, a autora utilizou palitos de fósforos, cópias de atividades com conceito de ângulo, folhas ofício para desenharem, compasso, figuras geométricas planas, material manipulável com canudo, papel colorido para construção de discos para trabalhar o conceito de ângulo central.

Carnielli (2022) em “O jogo como um recurso didático: uma perspectiva inclusiva para o ensino de números complexos”, trabalhou com recursos didáticos, em que faz destaque à criação de jogos didáticos dentro da perspectiva inclusiva, como: “tabuleiro do jogo caminho dos complexos”, “jogo da memória”, “jogo *Wordwall*” e jogo de cartas. Carnielli (2022) também fez menção à importância dos jogos não serem poluídos visualmente, das cores terem, preferencialmente, tons neutros, sem uso de metáforas e com regras e objetivos claros.

Almeida (2022) desenvolveu um estudo bibliográfico e estudo de caso por título “Panorama de dissertações e teses sobre o processo de ensino e aprendizagem de matemática para alunos com transtorno do espectro autista no Brasil (2000-2020)” baseando-se nas plataformas BDTD e a Plataforma Sucupira. Encontraram vinte e sete pesquisas, sendo três teses e vinte e quatro dissertações. Apresentou de acordo com vinte sete pesquisas as principais práticas que os docentes usam para incluir os estudantes com TEA no Ensino de Matemática; “Metodologias/estratégias didáticas adotadas no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com TEA”, neste, discorre os materiais concretos, jogos e tecnologias digitais, e por fim, a última categoria, “Desenvolvimento de estudantes com TEA no processo de ensino e aprendizagem de matemática”.

Viana (2023) na tese dada pelo título “O desenvolvimento do pensamento algébrico no âmbito da neurodiversidade”. Dentre as observações que Viana (2023) apresentou em seu estudo, a docente do Atendimento Educacional Especializado que utilizou o jogo de dominó com as quatro operações, no qual o autor optou por realizar suas análises que antecedem ao jogo. também observou que a docente do Atendimento Educacional Especializado trabalhou com bolinhas de massinha de modelar para corresponder à quantidade dos números correspondentes e às plaquinhas confeccionadas em papel. Infelizmente, nessa atividade, não teve êxito, pois, para o estudante com TEA, a bolinha era apenas um objeto a ser descartado. No estudo do autor foi identificado o uso de folhas A4 para realização de desenhos, lápis que serviu para representação de cadeiras, trabalhos com peças de encaixe/ pinos de encaixe, foram meios, dentre outros que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa de Viana (2023).

Conclusão

Uma conclusão de extrema importância com relação aos estudos dos autores, e de acordo com o objetivo geral de analisar as pesquisas dos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* de Educação/Ensino de Matemática, que abordam o processo de ensino e aprendizagem em aulas de matemática com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (2011-2023), ficou notório que todas as pesquisas têm em comum discussões voltadas para o ensino e aprendizagem no Ensino da Matemática para estudantes com autismo como também para as práticas pedagógicas metodológicas do ensino e aprendizagem da matemática aos estudantes.

Com base nas pesquisas, e refletindo acerca da Inclusão escolar e Ensino de Matemática dos estudantes com TEA, ficou claro que as autoras conseguiram cumprir os objetivos aos quais se propuseram em suas pesquisas, por exemplo, Filha (2019), destaca a importância do uso de frases curtas e imagens que contribuem para o ensino de forma mais eficaz. Outro exemplo, Nascimento (2020), ressalta a relevância do uso dos jogos que foram satisfatórios para o aprendizado para o estudante com autismo.

Nessa perspectiva, e após analisar as pesquisas dos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* da Área de Ensino de Educação Matemática que abordam o processo de ensino e aprendizagem em aulas de matemática com estudantes com autismo que correspondem ao objetivo geral que o estudo se propôs, fica evidente a prevalência dos Recursos de Ensino: adaptações, jogos, Tendências em Educação Matemática que contribuíram no desenvolvimento de ensino desse público de estudantes.

Neste sentido, esse artigo fortalece a importância de um levantamento bibliográfico ao analisar pesquisas que ressaltam sobre o ensino e aprendizagem em aulas de matemática para pessoas com autismo. As pesquisas abordam que a temática se relaciona a materiais acessíveis, as Tendências em Educação Matemática, em jogos pedagógicos e/ou tecnológicos para que o ensino seja de forma mais acessível e inclusiva, permeando assim uma aula significativa para o estudante.

Referências

- ALMEIDA, J. de C. **Panorama de dissertações e teses sobre o processo de ensino e aprendizagem de matemática para alunos com transtorno do espectro autista no Brasil (2000-2020)**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – PPGEM, da Universidade Federal Rondônia – UNIR, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Matemática. JI-Paraná. 2022. 164 f.
- ABREU, K. de K. **Uma revisão sistemática do ensino de matemática para estudantes com Transtorno do Espectro Autista**. 2020. 167 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2020.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.
- BRITO, S. C. C. **Bases da aprendizagem matemática e o transtorno do espectro autista : um estudo sobre relações numéricas nos anos iniciais do ensino fundamental** /Dissertação (mestrado) – Universidade Luterana do Brasil, Programa de Pós- Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Canoas, 2019. – 2019. 106 f. : il.
- BUENO, J.J. **A aprendizagem de noções de quantidade por crianças autistas: um olhar a partir da atividade orientadora de ensino**. Dissertação (Mestrado) Curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática – Universidade Federal do Paraná. Curitiba – 2021, 183 f;
- BARBOSA, H, F.; BARBOSA, M,F,A.; GOMES, R,V,B. **A história e as contribuições de maria montessori para a educação especial na perspectiva inclusiva**. Revista Educação Inclusiva. Issn 2594-7990 Edição Contínua - volume 7, número 2. 2022
- CORDEIRO, J. P. **Dos (des)caminhos de Alice no País das Maravilhas ao autístico Mundo de Sofia – a matemática e o teatro dos absurdos**. 2015. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- CARNIÉLLI, A. F. **O jogo como um recurso didático: uma**

perspectiva inclusiva para o ensino de números complexos.

2022. 187f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2022.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Ed. Dirceu da Silva. Porto Alegre, 2009. p. 12 a 26.

FARIAS, R.S. Educação, arte e inclusão na perspectiva montessoriana. Educação Arte Inclusão. V11, n2, p. 1-19, 2015. DOI – <http://dx.doi.org/10.5965/198431781122015029>

FLEIRA, R. C. **Intervenções pedagógicas para a inclusão de um aluno autista nas aulas de matemática: um olhar vygotskyano. Dissertação (Programa de Mestrado em Educação Matemática).** Universidade Anhanguera De São Paulo. 2016. 135 f. : il.

FLÔRES, G. G. C. **A construção de mosaicos no plano por um aluno com transtorno do espectro autista.** Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria. 169 p. 2018.

FILHA, L, S. **Uma caracterização de atividades de livros didáticos do 6o ano relacionados a números e operações para alunos com transtorno do espectro autista (TEA).** Dissertação (mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal de Sergipe. 2019. 115 f. : il

FREDIANI, C S. **O contexto cultural familiar do aluno autista e sua relação com a escola** – Barra do Bugres, 2020. 84f.; Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-Graduação *Scripto Sensu* em Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECEM. Campus de Barra do Bugres, Universidade do Estado do Mato Grosso, 2020.

GAVIOLLI, I. B. **Cenários para investigação e Educação Matemática em uma perspectiva do deficiencialismo.** 2018. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2018.

GUIMARÃES, A. B. **O Processo de construção de um material educacional na perspectiva da educação matemática inclusiva para um aluno autista.** Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós- Graduação em Educação em Ciências e Matemática, 2020. 172 f.

OLIVEIRA, B. G. K. **As competências sociais na educação inclusiva: estratégias para as interações com o aluno autista em sala de aula em regime regular.** Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Tecnológicas, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias, Joinville, 2020. -- 2020. 116 p.

NASCIMENTO, I.C.Q.S. 1963–**Introduções ao sistema de numeração decimal a partir de um software livre: um olhar sócio-histórico sobre os fatores que permeiam o envolvimento e a aprendizagem da criança com TEA.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas, Belém, 2017.

NASCIMENTO, A. G. C. **Cartografia de práticas de professores que ensinam matemática para alunos autistas** / Ana Gabriela Cardoso do Nascimento. -- Rio de Janeiro, 2020. 176 f. Dissertação (mestrado) - Universidade OFederal do Rio de Janeiro, Instituto de Matemática, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática, 2020.

PRAÇA, E. T. P. DE O. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular.** 2011. 140 f. Dissertação (mestrado Profissional em Educação Matemática) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

PEGORARO, V. **A inclusão de estudantes autistas no ensino remoto: uma proposta de ensino de conceitos relativos a ângulos** / Viviane Pegoraro.- 2021. 136 p.; 30. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de Pós-Graduação em Matemática em Rede Nacional, RS, 2021.

RETZLAFF, T.S. **A formação continuada como um caminho para inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista: olhares para as avaliações adaptadas de matemática.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática - Universidade Regional de Blumenau. Blumenau - 2020. 138 p.

RIBEIRO, L. A. **Autismo e o ensino de potenciação : um estudo a partir da resolução de problemas.** Dissertação de mestrado

(profissional) – Universidade Federal do Tocantins. 2021. 92f.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

STRUTZ, E. **Autismo: aprendizagem baseada em problemas com foco na inclusão**. 2015. 61 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2015.

SIQUEIRA, A. K. V. da S. **Matemática inclusiva: um estudo colaborativo sobre jogos com regras**. 2019. 139 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SOUSA, J. J. **Mediação lúdica no transtorno do espectro autista: desenvolvimento de conceitos científicos algébricos**. Dissertação (Mestrado em Acadêmico em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual da Paraíba. 2020. 145 p.

TAKINANGA, S.S. **Transtorno do Espectro Autista: contribuições para a educação matemática na perspectiva da teoria da atividade**. Dissertação de mestrado em educação matemática. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2015.

VIANA, E. A. **Situações didáticas de ensino da matemática: um estudo de caso de uma aluna com transtorno do espectro autista** / Elton de Andrade Viana. - Rio Claro, 2017 94 f. : il., figs., quadros Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas.

VIANA, E. A. **O desenvolvimento do pensamento algébrico no âmbito da neurodiversidade** / Elton de Andrade Viana. 2023, 173 p. Tese (Educação Matemática) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo – 2023.

PLATAFORMAS DIGITAIS PARA AVALIAÇÃO: IMPACTOS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA PAULISTA

*PLATAFORMAS DIGITALES PARA LA EVALUACIÓN: IMPACTOS
EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN SÃO PAULO*

ELIZABETH DA SILVA PEREIRA¹

Mestranda em Educação - PUC Campinas - Brasil.

ORCID: 0000-0002-8729-3410

E-mail: elizabeth.sp1@puccampinas.edu.br

ELIANE FERNANDES AZZARI²

Prof.^a Dra. do Programa de Pós-graduação em Educação - PUC Campinas -
Brasil

ORCID: 0000-0003-3861-0712

E-mail: eliane.azzari@puc-campinas.edu.br

RESUMO: O governo do estado de São Paulo substituiu o livro didático indicado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) por apresentações digitais como material pedagógico nas escolas públicas. Essa mudança exigiu que educadores se adaptassem rapidamente ao uso de diversas plataformas e aplicativos. Tais

- 1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), atuando na linha de pesquisa de Formação de Professores, pesquisando Educação Antirracista na formação docente. Formada em Letras: Português/Inglês pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCampinas), 2023. Atualmente é professora de Educação Básica do Estado de São Paulo.
- 2 Professora e pesquisadora em regime de dedicação integral, desenvolve pesquisa institucional no Programa de Pós-graduação em Educação e atua nos Cursos de Graduação Português/Inglês da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). É bacharel em Letras com Habilitação em Língua e Literatura Inglesas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC - SP) e licenciada em Letras-Inglês pelo Centro Universitário Estácio de Ribeirão Preto. Também possui habilitação profissional plena em Tradutor e Intérprete (Formação profissional, MEC). É líder do GEDTecs - Grupo de Pesquisa Educação e Tecnologias.

ferramentas permitem à Secretaria de Educação (SEDUC) monitorar professores e alunos com base em metas educacionais quantitativas que não refletem a realidade escolar. Neste contexto, este estudo objetiva analisar criticamente as plataformas Leia SP e Redação Paulista, duas plataformas obrigatórias nos anos finais do Ensino Fundamental, e entender a sua real contribuição no processo avaliativo dos alunos e professores. Adotando abordagem qualitativa e interpretativa, advogamos que a avaliação escolar deve ir além da mera medição de desempenho, considerando fatores intra e extraescolares, como currículo e condições de trabalho docente. Acreditamos que a mera imposição de metas quantitativas ignora as particularidades dos alunos e das escolas, comprometendo a qualidade do ensino. Entendemos que a avaliação, quando bem fundamentada, pode diagnosticar dificuldades e orientar o planejamento pedagógico, mas, quando mal orientada, pode ampliar desigualdades e prejudicar o desenvolvimento educacional e social dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação pública; Plataformas digitais; Práticas Pedagógicas.

RESUMEN: El gobierno del estado de São Paulo reemplazó el libro didáctico recomendado por el Programa Nacional del Libro y Material Didáctico (PNLD) por presentaciones digitales como material didáctico en las escuelas públicas. Este cambio requirió que los educadores se adaptaran rápidamente al uso de múltiples plataformas y aplicaciones. Estas herramientas permiten a la Secretaría de Educación (SEDUC) monitorear a docentes y estudiantes con base en metas educativas cuantitativas que no reflejan la realidad escolar. En este contexto, este estudio tiene como objetivo analizar críticamente las plataformas Leia SP y Redação Paulista, dos plataformas obligatorias en los últimos años de la Educación Primaria, y comprender su contribución real al proceso de evaluación de estudiantes y profesores. Adoptando un enfoque cualitativo e interpretativo, defendemos que la evaluación escolar debe ir más allá de simplemente medir el desempeño, considerando factores intra y extra escolares, como el currículo y las condiciones de trabajo docente. Creemos que la mera imposición de objetivos cuantitativos ignora las particularidades de los estudiantes y las escuelas, comprometiendo la calidad de la enseñanza. Entendemos que la evaluación, cuando está bien fundamentada, puede diagnosticar dificultades y orientar la planificación pedagógica,

pero cuando está mal guiada, puede aumentar las desigualdades y perjudicar el desarrollo educativo y social de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Educación pública; Plataformas digitales; Prácticas Pedagógicas.

Introdução

Embora tenha sido uma alternativa em um contexto de ensino remoto emergencial, a plataformização das práticas educacionais carrega consigo uma série de problemas que evidenciam a precarização da educação nas escolas estaduais paulistas. No retorno ao ensino presencial, professores tiveram que passar a utilizar tanto o material digital, como substituto do livro didático impresso, quanto as plataformas digitais, como mediadoras didático-pedagógicas obrigatórias.

A adoção de modelos digitalizados de ensino e aprendizagem permite ao Estado o protagonismo na criação dos conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula na Educação Básica paulista, e força os docentes a operar com práticas pedagógicas prescritivas e descontextualizadas. Esse cenário tem submetido os professores (neste trabalho, trataremos em especial dos docentes de Língua Portuguesa), a um processo avaliativo da qualidade educacional que vincula o “bom desempenho docente” ao número de acessos feitos por alunos às atividades propostas nas plataformas e à quantidade de conteúdos trabalhados pelo docente ao longo do bimestre.

O processo instaurado com essas plataformas digitais tem resgatado modelos avaliativos tecnicistas, baseados em resultados numéricos e em procedimentos burocráticos de controle exercidos, agora, com ferramentas novas, proporcionadas pelas tecnologias digitais contemporâneas, que seguem a tendência neoliberal que vem sendo construída desde o final do século passado, conforme aponta Freitas (2018). O autor explica que, ao longo dos anos, o neoliberalismo consolidou a narrativa de que a administração pública é ruim e dispendiosa, elegendo o serviço privado como sinônimo de eficiência e qualidade. Na educação, a implementação de estruturas neoliberais vem se dando da seguinte maneira:

[o] procedimento mais geral consiste em introduzir, em algum grau, os parâmetros de funcionamento de uma empresa no interior do serviço público, criar ferramentas de aferição e certificação da qualidade (externamente às escolas), dar visibilidade das avaliações na mídia e condicionar os recursos hoje disponíveis a metas de aumento da qualidade das redes e das escolas. Para tal, deve-se estabelecer um processo de alinhamento das atividades das escolas com os resultados esperados, em uma dinâmica que imite, pelo menos, a lógica de funcionamento empresarial. Isso implica dispor de informações ao nível das escolas para que se possa estabelecer algum grau de planejamento (e pressão sobre cada uma delas) (Freitas, 2018, p. 33-34).

Conceituamos neoliberalismo como a “[...] construção política da sociedade conforme o modelo de mercado. Ele constitui o modo de regulação ou o regime de governamentalidade que se tornou predominante na fase atual do capitalismo, desdobrando-se em diferentes níveis inter-relacionados” (Andrade; Côrtes; Almeida, 2021, p. 1).

Nesse cenário, o professor deixa de ser um profissional criativo e reflexivo, atuante no processo de construção do conhecimento, e se torna um replicador técnico de instruções pré-estabelecidas e impostas por seres externos a sua realidade escolar. Ignora-se que a construção de conhecimentos nos processos educacionais não se constitui apenas da apreensão de informações, do contato dos estudantes com conteúdo e suas aplicações. Ignora-se os “saberes experienciais” que “[...] estão enraizados no seguinte fato mais amplo: o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor”, como aponta Tardif (2020, p.49). Diferenciando o trabalho dos cientistas e técnicos do trabalho do professor, o estudioso destaca que “[n]o exercício do cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas” (idem). É exatamente no embate cotidiano com tais situações e condicionantes que ocorre a “formação” (de professores, mas também de estudantes). Esses condicionantes não são variáveis constantes, não podem ser e, portanto, não são parte integrante das plataformas, que são pensadas por e para técnicos, e não por/para pessoas docentes e discentes.

Nesse contexto, este trabalho apresenta uma discussão crítica das ferramentas Leia SP e Redação Paulista, duas das oito plataformas

avaliativas de uso obrigatório nos Anos Finais do Ensino, nessa rede. Nosso objetivo é entender as tensões impostas por/em avaliações propostas e realizadas por essas plataformas, problematizando a ideia de que sua implementação, em princípio, já é parte de esforços para uma pretendida melhoria da qualidade do ensino público na Educação Básica paulista.

Adotamos abordagem qualitativa e interpretativa, buscando compreender as complexas relações entre teoria e prática, especialmente com relação à qualidade na avaliação, propostas por essas ferramentas tecnológicas. Entendemos que conceituar qualidade na educação requer adentrar em um campo multifacetado, que depende de dimensões extraescolares e intraescolares, geralmente associadas a sistemas que proporcionam ensino e aprendizado significativos, o que englobaria, entre outros aspectos, a escolha curricular, a formação e as condições de trabalho ofertadas aos docentes. Nessa direção, consideramos que a avaliação excede à ideia de medição, devendo se tratar de um processo interativo e negociado de todos os envolvidos no processo educativo.

Avaliação escolar: construindo conceitos

O conceito de qualidade tem múltiplas dimensões e significados e, no âmbito educacional, o termo tem sido empregado de modo amplo e aleatório, sendo até mesmo um dos mais “abusados”, conforme Biesta (2010). Por se tratar de um tema complexo e um grande desafio para as instituições em todos os níveis (Federal, Estadual e Municipal), para falar em “qualidade” na educação precisamos fazer um exercício: recuar e, primeiramente, responder quais as finalidades da educação, quem educamos, para que educamos (Biesta, 2010, p. 10-27).

Assim, a ideia de qualidade não é estanque, não se trata de um construto cuja definição esteja posta e seja de consenso. Ao contrário, é um construto histórico, temporal que muda de acordo com as demandas e exigências sociais, conforme Dourado e Oliveira (2009). Os autores afirmam que uma escola de qualidade tem sido pensada a partir de dimensões extraescolares e intraescolares. Nas dimensões extraescolares estão as políticas públicas desenvolvidas para as escolas, os projetos escolares para o enfrentamento contra questões sociais e humanitárias, os direitos dos cidadãos e a obrigação do Estado em garantir o acesso

e a permanência desses alunos na escola. Já as dimensões intraescolares incluem a infraestrutura oferecida na comunidade escolar para o funcionamento da escola, tais como: bibliotecas, livros, laboratórios, práticas esportivas, lazer e recreação, informática etc. Além disso, nessa dimensão, está inserida a participação da comunidade escolar, a gestão escolar, o plano de formação do professor e os planos de acesso e permanência dos alunos.

Considerando-se essas dimensões, ao tratarmos da qualidade na educação, referimo-nos a um sistema que seja capaz de proporcionar a todos os envolvidos um aprendizado significativo e duradouro, mas também a formação cidadã, crítica, preocupada com a inserção no e a construção do social. Para atingirmos essa ideia de qualidade é necessário não apenas contar com um currículo coerente com os saberes sociais e historicamente constituídos, mas também com profissionais qualificados e bem remunerados, condições dignas de trabalho, abordagens pedagógicas inclusivas, infraestrutura adequada e um diálogo permanente e constante com a comunidade, as famílias, e o entorno da escola. Além disso, como parte das práticas pedagógicas, é preciso instaurar formas/sistemas de avaliação consistentes e pertinentes com os objetivos estabelecidos para a educação, num processo de auto verificação constante, e o comprometimento com a melhoria.

Nesse contexto, os processos avaliativos podem, entre outras coisas, funcionar como termômetro para que as instituições consigam, por exemplo, regular a eficácia das práticas educativas e/ou das políticas educacionais implementadas, permitindo não somente acompanhar o progresso dos estudantes, mas também mensurar a participação das instituições no aprimoramento das ações, ao longo do caminho.

Ao discutirem os fundamentos da avaliação educacional, Calderón e Borges (2013), apresentaram um panorama histórico sobre a constituição da avaliação na escola, oferecendo uma reflexão sobre essas transformações conceituais e o rompimento de paradigmas que transitaram do tecnicista/positivista, com seu rigor processual, para o paradigma emancipador (que surge a partir de influência da sociologia respondendo criticamente aos métodos anteriores). Este último paradigma se destaca pelo forte caráter ético e político e pressupõe o envolvimento de toda a comunidade escolar.

Segundo Calderón e Borges (2013), dentre outros, destacam-se os seguintes aspectos integrantes de um conceito de avaliação:

a) avaliação e medidas são sinônimas, se reduzem a aplicação de testes; b) avaliação não se limita a medir, é muito mais que isso, na medida em que descreve de forma neutra até que ponto os alunos atingem os objetivos definidos; c) a avaliação [...] não só descreve o desempenho alcançado, mas também se julga o desempenho do aluno a partir dos objetivos educacionais propostos; d) a avaliação implica um processo negociado e interativo com aqueles atores que estão envolvidos no processo avaliativo (Calderón; Borges, 2013 p. 264).

Esses quatro tópicos nos mostraram que o conceito foi assumindo sentidos mais amplos e objetivos outros que transcenderam a ideia de avaliação como mera medição. Tafur Puente (2013) concorda que avaliação é um termo complexo, usado como ferramenta de geração de dado, que visa a melhoria contínua das instituições educacionais. Nessa vertente, refere-se a um processo técnico e sistematizado que deve respeitar as características e necessidades das instituições educativas que se deseja avaliar.

Nessa perspectiva, Tafur Puente (2013) afirma que a avaliação pode ocorrer em diferentes momentos: no princípio da ação formativa (chamada de avaliação diagnóstica); durante o período das atividades educativas (conhecida como avaliação contínua ou formativa); e aplicada ao final da formação (intitulada por avaliação somativa). Em todos os casos, a avaliação é um instrumento gerador de conhecimento sobre um recorte da realidade, o que nos leva a desconstruir a ideia de algo que se encerra em si mesmo.

Então, a avaliação pode ser vista como uma ferramenta que visa ao processo de melhoria contínua da e na educação. Além disso, para ser considerada de boa qualidade, uma avaliação deve ser inclusiva, equitativa e sensível às necessidades e aos contextos dos estudantes, assim como deve fornecer informações claras e úteis para orientar o ensino e o aprendizado. A transparência e a ética também são componentes essenciais para garantir que a avaliação seja respeitosa e informativa para todas as partes envolvidas.

Desenho metodológico

Por se tratar de uma estudo que objetiva discutir como a plataformização dos processos de avaliação, implementadas de maneira impositiva pelo governo do Estado, tem impactado o processo de avaliação na rede estadual paulista, optamos por uma abordagem qualitativa de pesquisa. Esse método “[...] envolve o estudo do uso de uma variedade de materiais empíricos (...) que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17)”. Por isso, a perspectiva qualitativa e interpretativa permite-nos compreender as relações entre a teoria e a prática da rotina escolar. O enfoque qualitativo é adequado, uma vez que desejamos não apenas focalizar a estrutura das plataformas, mas as implicações subjacentes dos seu uso.

Para responder ao nosso objetivo, nos concentramos em entender o funcionamento das plataformas Leia SP e Redação Paulista, considerando a experiência de uma das autoras como docente de Língua Portuguesa do Fundamental II Anos Finais em 2024, e os resultados que os alunos do Ensino Médio de SP obtiveram no Enem de 2024.

Concomitantemente, construímos o nosso referencial teórico considerando principalmente as discussões de Calderón e Borges (2013) para entendermos que avaliação vai além da medição, devendo ser um processo ético, transparente e formativo, promovendo aprendizado significativo e equitativo. Essa discussão fortaleceu o nosso olhar para valorização de uma autonomia pedagógica humanizada e ética, que possibilitam aos envolvidos o desenvolvimento da criticidade sobre as relações de poder implícitas na implementação das tecnologias digitais na educação.

O processo de avaliação e/ou monitoramento das plataformas Leia SP e Redação Paulista

Leia São Paulo

O sistema de leitura digital, conhecido como Leia São Paulo é definido pelo governo do Estado como:

[...] uma solução digital da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo que visa promover a prática da leitura e incentivar atividades pedagógicas. Disponível tanto na versão web quanto no aplicativo, destina-se a alunos do 6º ano do ensino fundamental até o fim do ensino médio, proporcionando acesso gratuito a obras de diversas temáticas. Os estudantes realizam exercícios durante a leitura para avaliar compreensão e análise crítica, com relatórios de desempenho disponíveis para professores e alunos. A plataforma impulsiona o crescimento pessoal e profissional dos alunos, desenvolvendo competências digitais e promovendo hábitos de leitura. Para os professores, é uma ferramenta que facilita a promoção da leitura na sala de aula, permitindo a adaptação das leituras a diferentes necessidades especiais dos alunos, como dislexia e dificuldades visuais (São Paulo, 2025)³.

Devemos destacar que essa medida fez com que os estudantes perdessem o contato com o livro físico, o que tem um impacto significativo no processo de apreensão da leitura. De acordo com Wolf (2019), em uma pesquisa realizada na Noruega, que investigou as diferenças cognitivas entre a leitura de textos digitais e na versão impressa, os pesquisadores identificaram que, “[...]o sequenciamento da informação e a lembrança dos detalhes mudam para pior quando os sujeitos leem na tela” (2019, p. 94). Embora o governo tenha a democratização do acesso à leitura como justificativa para a implementação da Leia SP, devemos lembrar que a infraestrutura de muitas escolas do Estado dificulta e até impossibilita esse acesso. Escolas sem internet de qualidade, sem computadores suficientes e, até mesmo, sem professores, não conseguem garantir ao aluno a qualidade da leitura.

Não podemos desconsiderar que, em muitos casos, é por meio da escola que os alunos e até mesmo as famílias tem acesso a um livro físico e a oportunidade de criar vínculos maiores com a leitura e que, também, muitas dessas famílias não possuem os recursos de internet e aparatos tecnológicos para a leitura no digital.

São disponibilizados mais de 100 títulos para alunos do ensino Fundamental II e Médio, todos com indicação de faixa etária. Para verificar se o aluno efetiva a leitura, a plataforma interage com os estudantes, apresentando perguntas ao longo da história. Esse processo

3 Veja mais em: <https://atendimento.educacao.sp.gov.br/knowledgebase/article/SED-07764/pt-br#:~:text=O%20Leia%20SP%20%C3%A9%20uma,leitura%20e%20incentivar%20atividades%20pedag%C3%B3gicas>.

pode ser facilmente manipulado pelo aluno, pois o sistema permite-lhe responder mais de uma vez a mesma pergunta até ter uma resposta correta. Já o/a docente de Língua Portuguesa é avaliado(a) de acordo com o número de livros lidos pelos alunos bimestralmente. O BI adota as cores do semáforo para indicar o desempenho individual e coletivo da escola, sendo o vermelho equivalente ao abaixo do esperado; o amarelo um desempenho regular; e o verde um desempenho satisfatório.

Para que o Business Intelligence (BI), sistema central que monitora todas as atividades das plataformas, fique com a cor verde, cada aluno deve ler ao menos um livro por bimestre. Fica a cargo do professor a cobrança e a supervisão das leituras dos livros na plataforma.

Redação Paulista

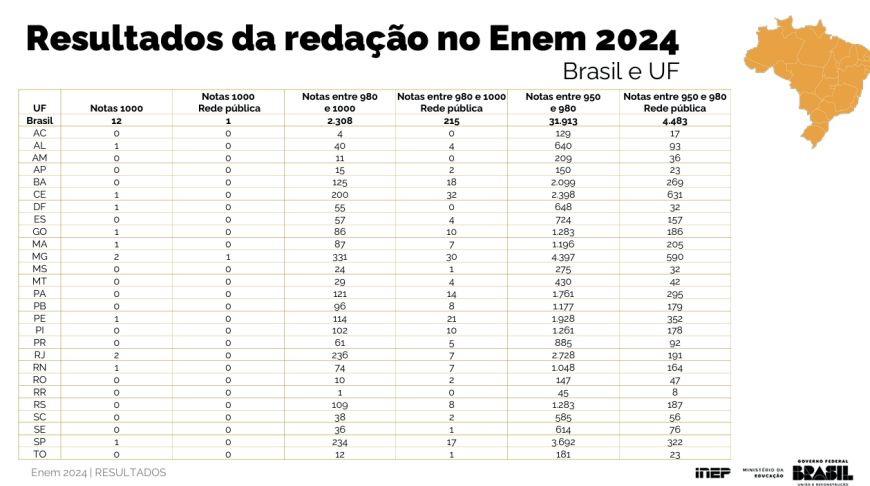
Outra ferramenta utilizada para a avaliação escolar é a Redação Paulista. Trata-se de uma plataforma na qual os alunos devem digitar as suas produções textuais. Está integrada a um modelo de Inteligência Artificial (IA) que faz as correções estruturais dos textos que, posteriormente, pode ser validada pelo(a) docente, que acata ou não, a correção e a nota dadas pelo recurso digital. Neste caso, a avaliação do(a) docente está vinculada à quantidade de redações produzidas e avaliadas nesse sistema. Há obrigatoriedade de se registrar duas redações por aluno, por bimestre. Caso o(a) docente não consiga esse resultado, o BI marcará essa pessoa com as cores vermelha ou amarela, indicando-lhe a necessidade de obrigar os seus alunos a escreverem na plataforma para que o sistema apresente a almejada cor verde.

Um dos problemas que detectamos no uso da plataforma Redação Paulista é que não há como identificar textos criados por outra IA, o que tem levado muitos estudantes a simplesmente copiar e colar redações pronta de outras fontes na internet, tais como o ChatGPT. Por isso, notamos um prejuízo importante no desenvolvimento das capacidades criativa e cognitiva, que são bastante favorecidas durante o processo de produção textual. O professor, sem poder afirmar a autoria do texto, já que não houve tempo ou possibilidade de trabalhar com a escrita processual em aula, acaba sendo levado a corrigir e validar textos criados por IA e não pelos estudantes, o que certamente compromete a

melhoria do processo de desenvolvimento da escrita desses discentes e vai de encontro à desejada melhoria educacional.

Na Figura 1, vemos a reprodução de um quadro que apresenta o resultado da Redação do Enem em 2024 dos alunos da rede pública de São Paulo.

Figura 1: Reprodução de quadro com resultados da redação do Enem 2024



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep

O quadro representado na Fig. 1 demonstra que os resultados alcançados por São Paulo são muito inferiores, se considerarmos o seu número de inscritos (645.849), em comparação a estados como Minas Gerais (393.007) e Bahia (376.352). Esses estados, com quase a metade de participantes, conseguiram resultados percentuais superiores. Por exemplo, se observarmos a coluna das notas entre 950 e 980 da rede pública de São Paulo, veremos que apenas 322 alunos obtiveram esse resultado, o que representa aproximadamente 0,05% do total de participantes (645.849). Em Minas Gerais, 590 alunos tiveram esse resultado, o que equivale a aproximadamente 0,15% do total de inscritos daquele estado (393.007). Já na Bahia, 269 alunos alcançaram essas notas, representando aproximadamente 0,07% do total de 376.352 inscritos no exame nacional.

Dessa forma, entendemos que os modelos avaliativos pautados em plataforma têm colocado uma carga de responsabilidade com relação ao desempenho da escola e uma pressão ainda maior nos

docentes, sobretudo os de Língua Portuguesa, sem que consigam (como esperávamos) assegurar a prometida garantia de melhoria na aprendizagem.

Ou seja, embora a Secretaria Estadual de Educação obtenha dados que preenchem planilhas que podem apontar numericamente um grande volume de produção de leitura e de escrita, isso não se reflete no desempenho leitor e escrito dos estudantes em uma avaliação de âmbito nacional. Logo, podemos pensar a quem será imputado o fracasso nesse desempenho geral, já prevendo que, como em outros momentos, serão os professores e professoras os responsabilizados. Ou seja, muito embora as plataformas permitam ao Estado apresentar planilhas com números que, em seus resultados absolutos e descontextualizados, sirvam para dar provas de que os estudantes estão lendo e escrevendo nas escolas paulista, isso não se reflete pedagogicamente. Logo, de quem será a responsabilidade pelo fracasso no desenvolvimento dessas desejadas habilidades e capacidades letradas? De nosso ponto de vista, é da falta de alinhamento entre a adoção das plataformas e os objetivos da educação, a ausência e o descaso dos saberes pedagógicos já há muito constituídos pela ciência da Educação e pelas práticas docentes.

Ademais, a adoção da estrutura empresarial adotada na educação de SP restringe o exercício da autonomia docente. Freitas (2018) nos ajuda a entender os meandros desse processo, dizendo que

[c]riada a dinâmica, as escolas que não conseguem atingir a meta de qualidade são acompanhadas – para novamente introduzir mais formas de operação típicas das empresas, por exemplo, reestruturação com demissão dos profissionais, bônus por mérito ou pagamento por valor agregado, uso de consultorias privadas – e, no caso de não reagirem positivamente aumentando sua qualidade, devem ser 1) fechadas e seus alunos transferidos para outras escolas públicas mais eficazes; 2) terceirizadas para empresas privadas que operam escolas públicas; ou 3) uma combinação entre terceirização e vouchers (Freitas, 2018, p. 34).

Nesse sentido, entendemos que esse modelo digital de educação, baseado na avaliação diária (ou melhor, no controle diário de dados), tem servido como um instrumento de punição do Estado contra as unidades escolares e, sobretudo, contra os docentes que não conseguem atingir as metas preestabelecidas. Quando isso ocorre, para os que trabalham em regime de contrato, eles vão para o final da fila de atribuição de aula

do ano seguinte, são penalizados financeiramente e, uma outra relação de trabalho que veio na esteira do pensamento neoliberal, eles podem ter os seus empregos retirados sem nenhuma garantia trabalhista, aumentando o seu desgaste físico, mental e emocional.

Considerações finais

Plataformas digitais de avaliação escolar, tais como Leia SP e Redação Paulista, foram implementadas com a promessa de democratizar o acesso à leitura e de aprimorar a produção textual dos alunos. No entanto, o modelo adotado pelo Estado de São Paulo, de cunho fortemente tecnicista, tem gerado uma série de desafios e impactos negativos na educação pública. A avaliação, em sua essência, deveria servir para diagnosticar dificuldades, planejar intervenções pedagógicas e promover a inclusão. No entanto, quando instrumentalizada para controle e punição, ela pode se tornar um fator de precarização do processo educacional.

Os dados apresentados demonstram que, mesmo com a implementação dessas plataformas, o desempenho dos alunos da rede pública paulista na Redação do Enem 2024 foi inferior ao de estados que não adotaram esse modelo avaliativo. Isso indica que tais ferramentas não garantem melhoria significativa na qualidade do aprendizado. Ademais, a imposição de metas quantitativas ignora a realidade de muitas escolas, que carecem de infraestrutura adequada, acesso à internet e condições dignas de trabalho para os docentes.

Esse sistema de monitoramento constante, embasado em um modelo empresarial, compromete a autonomia docente e pode levar à penalização de profissionais da educação, resultando em pressões psicológicas e financeiras. Assim, é fundamental repensar os modelos avaliativos, priorizando abordagens que respeitem a diversidade e promovam um ensino significativo, baseado em processos formativos que realmente contribuam para o desenvolvimento dos estudantes.

Referências

ANDRADE, D. P.; CÔRTEZ, M.; ALMEIDA, S. Neoliberalismo autoritário no Brasil. **Caderno CRH**, v. 34, e021020, 2021. DOI:

<https://doi.org/10.9771/ccrh.v34i0.44695>.

BIESTA, G. J. J. **Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy**. London: Paradigm publishers, 2010.

CALDERÓN, A. I.; BORGES, R. M. Avaliação em larga escala na Educação Básica: usos e tensões teórico-epistemológicas. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 28-58, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22347/2175-2753v12i34.2281>. Acesso em: 06 nov. 2024.

CALDERÓN, A. I.; BORGES, R. M. Avaliação educacional no Brasil: da transferência cultural à avaliação emancipatória. **Brazilian Geographical Journal**, Ituiutaba, v. 4, n. 2 S, 2013. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/braziliangeojournal/article/view/23189>. Acesso em: 06 nov. 2024.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/>. Acesso em: 8 maio 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velho projeto?** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

TAFUR PUENTE, R. M. Sobre la evaluación de instituciones educativas. **Revista En Blanco y Negro**, Lima, v. 4, n. 1, p. 10-17, 2013. Disponível em <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/7408>. Acesso em: 06 nov. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2020.

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era**. Tradução Rodolfo Ilari e Mayumi Ilari. São Paulo: Contexto, 2019.

REFLEXÕES FINAIS

Este espaço final de reflexões oportuniza trazer breves perspectivas levantadas a partir da vivência da V Conferência Internacional de Estudantes de Pós-Graduação em Educação e da publicação deste livro, cujo título, *Diversidade Educativa Latino-americana: contextos, desafios e oportunidades*, representa a proposição de todos os trabalhos aqui publicados: identificar, comunicar e analisar as especificidades educativas presentes na América Latina. Ou seja, é oportunidade tanto para a confluência como para a divergência de olhares e explicações.

Na extensão da leitura dos textos e de suas interdependências com futuros trabalhos nos quais serão citados, há um nível intrínseco de interesse na diversidade aqui perpetrada. A consolidação dos três eixos temáticos perpassa esse apontamento. Ainda, uma mirada inicial para a alocação dos estudantes no *website* de divulgação da V Conferência e, comparativamente, para a quantidade de capítulos publicados neste livro demonstra um aspecto que deve ser levantado: há uma disparidade entre os números de estudantes alocados e de capítulos escritos. Essa questão é essencial pois deve atentar a equipe, bem como as futuras gerações, para uma comunicação humanizada com os integrantes, denotando não apenas o comprometimento dos membros com a REDEPEL mas igualmente a socialização de dificuldades e entraves durante a consolidação do livro, que, por sua vez, é uma das formas de concretização e aperfeiçoamento dos diálogos estabelecidos durante a Conferência. Ou seja, tanto quanto a responsabilidade é importante e deve ser reiterada, é sobretudo necessário que o acesso à rede enquanto membro ocorra em respeito às contexturas de cada autor que se dispõe para a participação e colaboração. Tal é um compromisso que deve ser reincidente em todos os anos e em ambas as redes, e é firmado continuamente.

Há também de se destacar outro aspecto com respeito ao alinhamento da V Conferência, que contou com reuniões para a explicação das atividades a ela relacionadas e do direcionamento dos papéis para os membros organizadores. No processo de elaboração e planificação do cronograma de trabalhos, cujo modelo foi compartilhado pela geração anterior, esta geração decidiu a opção por publicações em coautoria com

os orientadores, como é possível observar em determinados capítulos neste livro presentes. É uma questão inédita e que destaca um processo de produção colaborativa do conhecimento bem como teve por objetivo centralizar eticamente o trabalho desempenhado pelos orientadores. Ainda mais, entendeu-se que tal decisão fortaleceria a rede e teria por intenção denotar mais explicitamente a influência dos e articulação com os grupos e as linhas de pesquisa nos quais os membros atuam. Esse aspecto é exitoso também por mirar a divulgação e a extensão a diferentes públicos do livro composto.

Concretamente, a V Conferência repete a materialização de laços entre múltiplos discentes e instituições neste segundo evento no modelo presencial após a pandemia. Gradativamente, com o crescimento de ambas as redes, o ambiente de comunicação e reflexão criado se alastra pela América Latina de modo a tornar mais constantes, mais propositivos e até mais produtivos os laços surgidos, expandindo a semana em que a V Conferência ocorre para uma maior e mais assertiva colaboração entre discentes, universidades e redes. Além dos extensos agradecimentos aos autores e da confraternidade imbuída no evento, este livro gostaria de chamar a atenção para que as oportunidades e a colaboração continuem sendo os guias norteadores das ações que são construídas antes e após a Conferência, e, portanto, que as atividades desenvolvidas por seus membros se tornem ostensivamente formas indubitáveis de transformação da realidade da América Latina.

O livro que ora apresentamos ao público é fruto dos esforços coletivos de pós-graduandos participantes da V Conferência Internacional de Estudantes e Egressos de Pós-Graduação em Educação (REDEPEL), realizada entre 27 e 29 de setembro de 2024, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Este volume reúne trabalhos que se inserem em uma tradição de pesquisa acadêmica crítica e engajada, propondo reflexões fundamentais para o campo educacional latino-americano.



A publicação se configura como um marco para a REDEPEL e para todos os envolvidos, reafirmando o compromisso da Rede com a formação de pesquisadores críticos, a democratização do conhecimento e a valorização da diversidade cultural e epistemológica da América Latina e Caribe. Mais do que um registro de investigações acadêmicas, este livro é um convite à reflexão, ao debate e à ação. Que as ideias aqui reunidas possam inspirar novas pesquisas, fomentar práticas pedagógicas mais justas e inclusivas, e fortalecer o projeto de uma educação comprometida com a transformação social.

