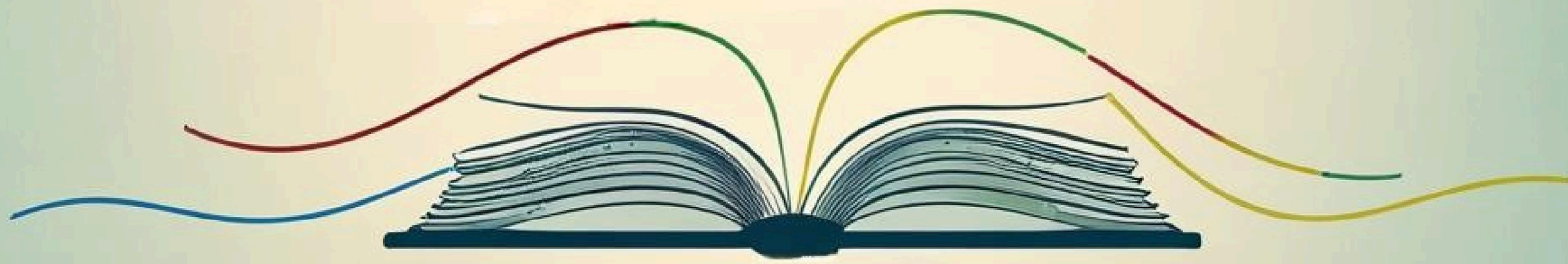
I Colóquio do NEPHEGO

Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação - Goiás

Caderno de resumos

ISBN 978-65-01-84025-3

História da Educação entre Brasil, EUA e França



03 e 04 de setembro de 2025

NEPHEGO
Núcleo de Estudos e Pesquisas em Historia da Educação - Goiás

PPGE
Programa de Pós-Graduação em Educação

FE
Faculdade de Educação

UFG
Universidade Federal de Goiás

I Colóquio do NepheGO
Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação-Goiás

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ENTRE BRASIL, EUA E FRANÇA

Goiânia – Goiás - Brasil
3 a 4 de setembro de 2025

CADERNO DE RESUMOS

FERNANDA BARROS (ORG.)

I Colóquio do NepheGO
Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação-Goiás

3 a 6 de junho de 2025

Tema:
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ENTRE BRASIL, EUA E FRANÇA

Site do evento https://coloquionephego.plateia.ufg.br
Instagram do NepheGO - https://www.instagram.com/nephego_fe_ufg/

Local: presencial na Faculdade de Educação – FE/UFG

COMISSÃO ORGANIZADORA
Profa. Dra. Fernanda Barros
Profa. Dra. Dniella da Costa Britto Pereira Lima
Profa. Dra. Michelle Castro Lima
Profa. Dra. Marizeth Ferreira Farias
Profa. Ms. Lucas Lino da Silva
Profa. Ms. Letícia Duarte Pereira de Castro

ARTE
Lucas Lino da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

GPT/BC/UFG

C719 Colóquio do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação de Goiás (1. : 2025 : Goiânia, GO).

I Colóquio do NepheGO Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação-Goiás : caderno de resumos. [recurso eletrônico] / organização, Fernanda Barros. - Dados eletrônicos (1 arquivo : PDF). – Goiânia : Faculdade de Educação - UFG, 2025.

Inclui referências.
Tema: História da educação entre Brasil, EUA e França.
Evento realizado em Goiânia, Goiás, de 3 a 4 de setembro de 2025.
ISBN: 978-65-01-84025-3

1. Educação - Congressos. 2. Educação - História - Brasil. 3. Educação - História - Estados Unidos. 4. Educação - História - França. I. Barros, Fernanda.

CDU: 37(091)

Bibliotecário responsável: Amanda Cavalcante Perillo / CRB1: 2870

I COLÓQUIO DO NEPHEGO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO - GOIÁS

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ENTRE BRASIL, EUA E FRANÇA

03 E 04 DE SETEMBRO DE 2025

NEPHEGO · PPGE Programa de Pós-Graduação em Educação · FE Faculdade de Educação · UFG Universidade Federal de Goiás

I COLÓQUIO DO NEPHEGO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO - GOIÁS
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ENTRE BRASIL, EUA E FRANÇA
03 E 04 DE SETEMBRO DE 2025

PROGRAMAÇÃO

DIA 03/09/2025

8 h - ABERTURA DO COLÓQUIO
Local: Miniauditório da Faculdade de Educação

8h30 - CONFERÊNCIA DE ABERTURA
Local: Miniauditório da Faculdade de Educação

Tema: História da Educação dos EUA: entre o tradicional e o progressivo

Conferencista:
Prof. Dr. Alandeon W. Oliveira
State University of New York at Albany

Mediação:
Profa. Dra. Michelle Castro Lima
FAE/UFCAT

14h - SESSÃO DE COMUNICAÇÃO ORAL
Local: salas da Faculdade de Educação (momento híbrido)

Eixos temáticos:
Eixo 1 - História e Historiografia da Educação
Eixo 2 - Estado e políticas educacionais
Eixo 3 - História das Instituições
Eixo 4 - Arquivos e fontes
Eixo 5 - História oral e narrativas
Eixo 6 - Tecnologias e História da Educação

DIA 04/09/2025

14h - AULA INAUGURAL DO PPGE/FE/UFG
Local: Miniauditório da Faculdade de Educação

Tema: Feminização, mudança na estrutura demográfica e tipologia de professores-pesquisadores em Ciências da Educação na França (1993-2020)

Conferencista:
Prof. Dr. Laurent Gutierrez
Université Paris Nanterre

Mediação:
Profa. Dra. Daniela da Costa Britto Pereira Lima
FE/UFG

19h - CONFERÊNCIA DE ENCERRAMENTO
Local: Miniauditório da Faculdade de Educação

Tema: O grupo francês da nova educação (1946-1981): a nova educação morreu, viva as Ciências da Educação!

Conferencista:
Prof. Dr. Laurent Gutierrez
Université Paris Nanterre

Mediação:
Profa. Dra. Fernanda Barros
FE/UFG

NEPHEGO · PPGE Programa de Pós-Graduação em Educação · FE Faculdade de Educação · UFG Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

ESTUDO DO CONHECIMENTO SOBRE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SALESIANA NO BRASIL: resultados preliminares Douglas Mateus Carvalho Aprígio Rodolfo Luís Leite Batista	7
INSTRUÇÃO PÚBLICA GOIANA NO OITOCENTOS: a criação de cadeiras para ingresso no magistério Marla Gyovanna Brasil e Silva Henrique Martins da Silva	1
MENSALIDADES E TAXAS: o papel do corpo discente no financiamento do Collegio de Pedro II e do Lyceu de Goyaz no Império Lucas Lino da Silva Fernanda Barros	1
O LIVRO E A LEITURA COMO OBJETOS NA HISTÓRIA CULTURAL Laura Pires de Souza	1
O PERCURSO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DE UM INTELECTUAL NEGRO ENTRE A EDUCAÇÃO E A PSICOLOGIA Davi José Gama Silva Eduardo Augusto da Silva Coelho Rodolfo Luís Leite Batista	1
PRÁTICAS EDUCATIVAS DE MULHERES NA CAPITANIA DE MINAS GERAIS (1726-1807) Alan Ricardo Duarte Pereira	1
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO POLÍTICA PÚBLICA Nalva dos Santos Camarfo Silva	2
A PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO-SENSU E A META 14 DO PNE (2014-2024): um balanço da expansão nas universidades estaduais Euder Rodrigues de Carvalho Renata Ramos da Silva Carvalho	2
MULHERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS À PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES-MÃES Izabela Beatriz Minela de Oliveira Sandra Valéria Limonta	2
PERFIL DOS EGRESSOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO CENTRO-OESTE: uma análise bibliométrica (2021–2024) Alice Santos Chagas Daniela da Costa Britto Pereira Lima Genessí Borba Gomes Alves Santos	2
POLÍTICA DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR: o caso da Universidade Federal de Goiás no contexto do REUNI Letícia Duarte Pereira de Castro Isadora de Paula Vieira Alencar Felipe Queiroz Silva	2
PROTAGONISMO INFANTIL: Valorizando singularidades através das Pedagogias Participativas na Educação Infantil Anna Beatriz Araujo Cunha Mony Iaslyn Sampaio Luz Daniela da Costa Britto Pereira Lima	2

A REFORMA FRANCISCO CAMPOS NO LYCEU DE GOYAZ E DE GOIÂNIA: uma leitura das matérias de ensino 3
Maria Eduarda Marques
Fernanda Barros

AS MATÉRIAS DE ENSINO NO LYCEU DE GOYAZ: Um estudo do humanismo propedêutico (1941-1960) 3
Lya Lopes de Carvalho
Fernanda Barros

CENTRO DE REFERÊNCIA ESPECIALIZADO PARA PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA (CENTRO POP): Educação e Intersetorialidade em Debate 3
Thainá Oliveira de Sena
Maria Margarida Machado

EDUCAÇÃO ESPECIAL EM JUIZ DE FORA: apontamentos históricos sobre a Sociedade Pestalozzi de Juiz de Fora na década de 1950 3
Luana Teixeira Lobato
Rodolfo Luís Leite Batista

EDUCAÇÃO ESTÉTICA: Lyceu de Goiânia sob o olhar atemporal de Rousseau 3
Geraldo Márcio da Silva

MAPEAMENTO DA ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA INTERNA DO LYCEU DE GOIÂNIA DE 1938 A 196º 3
Carolina Bueno Silva
Fernanda Barros

O CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO NA VISÃO DE ZÉLIA BASTOS 3
Joelza de Oliveira Santos
Norberto Dallabrida

A EDUCAÇÃO DE PESSOAS TRABALHADORAS EM GOIÁS: Uma Análise das Parcerias Público-Privadas na EJA 4

CIRCULAÇÃO TRANSNACIONAL DA FILOSOFIA DE JOSEPH JACOTOT NO IMPÉRIO BRASILEIRO 4
Dayanna Pereira dos Santos
Suzana Lopes de Albuquerque

NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO - GOIÁS: Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão do Adolescente (CEPEA) 4
Daniela Taveira de Oliveira
Mirelly Sousa Borges
Mariana de Oliveira Lopes Barbosa
Fernanda Barros

REVISTA SESINHO: Contribuições educativas na formação de meninos e meninas (1947-1960) 4
Paloma Vanessa do Nascimento Silva
Maria do Amparo Borges Ferro

REFLEXOS LITERÁRIOS: IDENTIDADE, RACISMO E A FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA 5
Mony Iaslyn Sampaio Luz
Daniela da Costa Britto Pereira Lima

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: tensões e potencialidades 6
Helen Ribeiro Neve
María José Morales Gámez
Daniela da Costa Britto Pereira Lima

FORMAÇÃO DE PROFESSORES CC) USO DE TECNOLOGIAS: reflexões sobre concepções e possibilidades 6
Ariane Pereira Magalhães de Oliveira

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EaD: a cidadania digital como dimensão de qualidade socialmente referenciada 6
María José Morales Gámez
Daniela da Costa Britto Pereira Lima

MATRIZES CRÍTICAS PARA POLÍTICAS PÚBLICAS DE IA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: e-cidadania, qualidade socialmente referenciada e racionalidade neoliberal em análise 6
Jeferson Lisboa Alves
Daniela da Costa Britto Pereira Lima

SOBERANIA PEDAGÓGICA NA ENCRUZILHADA DIGITAL: uma análise crítica da inteligência artificial estrangeira na educação pública brasileira 6
Fernando Wagner da Costa

RESUMOS EXPANDIDOS

EIXO 1 – HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO

ESTUDO DO CONHECIMENTO SOBRE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SALESIANA NO BRASIL: resultados preliminares

Douglas Mateus Carvalho Aprígio – UFJF – douglas.carvalho@estudante.ufjf.br
Rodolfo Luís Leite Batista – UFJF – rodolforllb@ufjf.br

RESUMO

A história da educação brasileira é marcada pela presença de distintas congregações católicas, cuja participação tem sido objeto de investigação em pesquisas de pós-graduação. Nesse contexto, a educação salesiana se destaca como objeto historiográfico de dissertações e teses, em razão de sua relevância em cenário nacional. Por educação salesiana, entende-se a ação de religiosos e leigos orientada pelos valores educativo-pastorais do padre italiano João Melchior Bosco (1815-1888), desde a segunda metade do século XIX.

Este resumo apresenta resultados preliminares do estado de conhecimento acerca de educação salesiana entre 2001 e 2024. Romanowski e Ens (2006, p. 38) definem o estado de conhecimento como "mapeamento que desvende e examine o conhecimento já elaborado e aponte os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes". Para tanto, são necessários "identificação, registro, categorização que levem à reflexão e sínteses sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo" (Morosini, Kohl-Santos e Bittencourt, 2021, p. 23). Assim, busca-se contribuir para a historiografia da educação brasileira.

Para a constituição do corpus, foram selecionadas dissertações e teses defendidas durante o recorte temporal e disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (https://bdtd.ibict.br/) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (https://catalogodeteses.capes.gov.br/) a partir da busca dos termos 'salesiano', 'sistema preventivo', 'educação salesiana', 'Dom Bosco', 'São João Bosco', 'Madre Mazzarello',

'Santa Maria Domingas Mazzarello', 'Filhas de Maria Auxiliadora' e 'Salesianos de Dom Bosco'. Esses descritores deveriam estar presentes no título, resumo e/ou palavras-chave da pesquisa. Dado o grande número de trabalhos encontrados (n = 934), foram excluídos: (a) arquivos duplicados nas bases de dados e (b) pesquisas que, a partir da leitura sumária do material, não apresentavam relação com o tema de interesse. Após a aplicação desses critérios, o corpus reuniu 219 pesquisas[1]. Finalmente, elaborou-se uma planilha para tabulação dos seguintes metadados: título, tipo de trabalho, ano de defesa, autoria, orientação, afiliação institucional – universidade e programa de pós-graduação – e palavras-chave. As pesquisas foram organizadas alfabeticamente.

O estudo também se aprofundou na variação no número de dissertações e teses defendidas. Essa análise foi crucial para identificar períodos de crescimento, estabilidade e retração na pesquisa acadêmica, oferecendo um panorama dinâmico da evolução do interesse pelo tema. Ao mapear essa flutuação, a pesquisa pôde correlacionar, por exemplo, picos de produção com eventos específicos ou com a consolidação de certas linhas de pesquisa. O resultado final, portanto, não se limita a um simples levantamento quantitativo, mas oferece uma interpretação sobre o desenvolvimento e a consolidação da historiografia da educação salesiana no Brasil.

Observou-se que a produção acadêmica das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas (n = 38) predomina em relação às IES privadas (n = 22). No que se refere à distribuição geográfica das produções acadêmicas entre os anos de 2001 a 2024, a região Sudeste ocupa a primeira posição (n = 15), seguida pelo Nordeste (n = 10). Em terceiro lugar, encontra-se a região Norte (n = 7), enquanto as regiões Centro-Oeste e Sul apresentam um quantitativo equivalente de trabalhos defendidos (n = 6).

No período analisado, as dissertações prevaleceram sobre as teses, exceto nos anos de 2001 e 2021 (respectivamente, n = 4 e n = 6). Ao longo de todos os anos

[1] Durante esta pesquisa, outros levantamentos deverão ser feitos de modo a esgotar a produção acadêmica disponível nas bases de informação, que são atualizadas frequentemente pelos PPGs.

analisados, houve a defesa de dissertações. Contudo, não foram registradas defesas de teses nos anos de 2002, 2003 e 2015. O maior número de dissertações defendidas nesse recorte temporal foi registrado no ano de 2023 (n = 14), enquanto o maior quantitativo de teses ocorreu no ano de 2021 (n = 6).

A análise da evolução das produções acadêmicas indica um crescimento na produção de dissertações entre a primeira e a segunda década. Nos últimos cinco anos, os números permanecem expressivos. No que se refere às teses, verifica-se uma estabilidade na produção durante as duas primeiras décadas (n = 20 e n = 19, respectivamente). Entretanto, na terceira

década, mesmo considerando apenas os cinco anos analisados, observa-se um crescimento significativo, totalizando n = 13 trabalhos.

A análise da evolução da produção acadêmica ao longo do período revela uma tendência de destaque para as dissertações em relação às teses. Entre 2001 e 2010, verifica-se um crescimento contínuo das produções. Já na segunda década (2011–2020), houve uma tendência de redução em comparação à anterior. Entretanto, a partir de 2016, nota-se um movimento de recuperação, que se estende até o ano de 2018. A análise do tipo de programa de pós-graduação no qual os trabalhos foram desenvolvidos revelou uma clara predominância dos programas acadêmicos em relação aos profissionalizantes. Esse dado sugere que a pesquisa sobre a história da educação salesiana no Brasil ainda se concentra fortemente na produção de conhecimento teórico e na formação de pesquisadores, com um foco menor em aplicações práticas ou na resolução de problemas diretos do cotidiano profissional.

Além disso, a distribuição desses programas por diversas áreas de conhecimento indica a natureza interdisciplinar do tema. Os estudos se concentram principalmente em Educação e História, mas se estendem a outros campos como Antropologia Social, Ciências da Religião, Psicologia, Sociologia, Educação Física, Linguística, Educação: Currículo e Educação Brasileira. Essa diversidade demonstra que a educação salesiana é um objeto de estudo que transcende os limites de uma única disciplina, sendo abordado por diferentes

perspectivas teóricas e metodológicas que enriquecem o debate historiográfico e educacional.

Este estudo ofereceu um panorama detalhado da produção acadêmica sobre a história da educação salesiana no Brasil. A análise do corpus documental demonstrou que, apesar de um número significativo de trabalhos, a pesquisa ainda se concentrou em IES públicas e em determinadas regiões do país, como o Sudeste. As dissertações continuaram sendo o principal formato de pesquisa, embora as teses tenham demonstrado um crescimento notável nos últimos anos. Essas informações foram cruciais para a comunidade acadêmica, pois não apenas mapearam o que já foi pesquisado, mas também apontaram para lacunas e possibilidades de aprofundamento, estimulando novas investigações sobre a educação salesiana em diferentes contextos geográficos e temáticos.

REFERÊNCIAS

MOROSINI, Marília Costa; KOHLS-SANTOS, Priscila; BITTENCOURT, Zoraia. *Estado do conhecimento: teoria e prática*. Curitiba: CRV, 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

INSTRUÇÃO PÚBLICA GOIANA NO OITOCENTOS: A criação de cadeiras para ingresso no magistério.

Marla Gyovanna Brasil e Silva - FE-UFG- marla.brasil@discente.ufg.br
Henrique Martins da Silva– Professor Dr. FE-UFG – henriquemartins@ufg.br

RESUMO

A docência na província goiana no século XIX desenvolveu-se em meio a condições históricas marcadas por transformações significativas no campo da instrução pública. Esse processo esteve atrelado a fatores não apenas educacionais, mas também econômicos e sociais, que influenciaram diretamente a construção da profissão docente. Durante o Oitocentos, o contexto da instrução pública em Goiás, assim como em outras partes do Brasil, passou por um processo de institucionalização e modernização do sistema educacional. Nesse cenário, a promulgação da Lei de 15 de Outubro de 1827 configurou-se como um marco legal fundamental, estabelecendo diretrizes para a organização da instrução primária no Império e abrindo espaço para novas formas de organização do magistério. Em vista disso, a referida lei tornava a admissão dos professores e professoras vitalícias. O artigo 14 apresenta:

> Os provimentos dos Professores e Mestres serão vitalícios; mas os Presidentes em Conselho, a quem pertence a fiscalização das escolas, os poderão suspender e só por sentenças serão demitidos, provendo interinamente quem substitua (BRASIL, 1827, p. 71).

Diante desse contexto, o presente estudo teve como objetivo compreender os aspectos históricos relacionados à instrução pública goiana no século XIX, com ênfase na criação de cadeiras docentes por meio de concursos públicos. A investigação buscou refletir sobre como se deu a implementação desses concursos e quais eram as expectativas e condições enfrentadas pelos candidatos e profissionais aprovados. A metodologia adotada consistiu em uma investigação documental e historiográfica, com base na análise do discurso, voltada à interpretação dos testemunhos e registros das fontes primárias. Em especial, por meio da averiguação feita nos Relatórios dos Presidentes da Província de Goiás,

reunidos na Coleção *Memórias Goianas 2,* foi possível cruzar informações e investigar da forma mais profunda quanto aos eventos que perpassa a Instrução no Oitocentos.

A análise permitiu identificar as demandas políticas e sociais que impulsionaram a criação das cadeiras de ensino, bem como o cenário socioeconômico da província, marcado pela ausência de formação específica dos mestres, a escassez de candidatos capacitados e a sobrecarga de responsabilidades atribuídas aos professores. Os relatos dos presidentes da província goiana revelaram a insatisfação dessas autoridades com os candidatos, indicando a necessidade de regulamentação e supervisão por parte das instâncias administrativas. Essas medidas visavam inserir os professores em um sistema de ensino gerenciado, com critérios mais claros para a atuação docente. Na província goiana, o ingresso na carreira docente segundo Tanuri (2012), ocorria por nomeação vitalícia, quando o candidato era aprovado em concurso público, ou por nomeação interina, quando indicado para a ministração de uma escola pelo inspetor geral e pelo presidente da província.

A visão dos presidentes sobre a atuação dos professores evidenciava a falta de investimento na formação dos mestres, destacando como essa lacuna afetava a qualidade da educação pública. A ênfase na necessidade de qualificação docente refletia a urgência de uma maior profissionalização do magistério, dado o estado precário do ensino. Por um lado, havia críticas à desvalorização dos conhecimentos acumulados pelos professores e à perda de sua respeitabilidade.

A falta de formação adequada e o desprezo pela profissionalização contribuíam para esse cenário. Ao mesmo tempo, havia uma diferenciação salarial baseada no nível de conhecimento demonstrado pelos educadores. Os resultados apontam para um quadro de desvalorização da carreira docente, refletido no despreparo profissional dos mestres, na baixa atratividade dos concursos e na dificuldade de manutenção de um corpo docente estável. As fontes analisadas evidenciam que, mesmo com os esforços institucionais para a organização da

instrução pública, persistiu o desinteresse pela carreira e a precariedade das condições de trabalho.

Assim, este estudo contribui para a compreensão dos limites e desafios enfrentados na constituição do magistério público em Goiás no Oitocentos, lançando luz sobre a tensão entre as exigências formais do cargo e a realidade vivenciada pelos professores da época. O preparo profissional não resolveria todas as questões enfrentadas pela educação na província goiana, mas representaria uma forma de garantir melhores profissionais e de resistir às adversidades presentes nas escolas, contribuindo para evitar parte da vacância das cadeiras docentes.

REFERÊNCIAS

A POPULAÇÃO de Goiás na transição da mineração para a pecuária. História Revista, Goiânia, v. 21, n. 1, p. 154–187, jan./abr. 2016.

ABREU, Sônia de Freitas e Albuquerque. A instrução primária na província de Goiás no século XIX. [S.l.]: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2006. Dissertação (Mestrado).

BASTOS, Maria Helena Camara. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). História da Educação, v. 1, n. 1, p. 7–19, 1997.

BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. Projeto de educação da sociedade goiana do século XIX: possível tradução de um processo histórico multifacetado. In: BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. Estudos de história da educação de Goiás (1830-1930). Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2011. p. 21–45.

BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. O serviço de inspeção escolar e a funcionarização pública da profissão docente no século XIX. Revista Linhas, Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 41–63, 2017. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/19847238183620170 41. Acesso em: 9 out. 2024.

BRETAS, Gercina de Freitas. História da instrução pública em Goiás. Goiânia: [s.n.], 1991.

DE FREITAS REIS, Jorcelina Inácia; NASCIMENTO, Juliana Kelly Rodrigues. Formação de professores no século XIX em Goiás: um olhar sobre o discurso presente no "Correio Oficial". Arquivo Histórico Estadual de Goiás, p. 6, 2023.

FRANÇA, Franciele Ferreira; ZANARDINI, Gizele de. "Quem ensina também aprende?": a formação pela prática de professores primários na província do Paraná. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 44, e164704, p. 1–18, 2018.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto; TANURI, Leonor Maria. A educação básica no Brasil: dos primórdios até a primeira Lei de Diretrizes e Bases. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho (Org.). Estrutura e funcionamento da educação básica: leituras. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 59–101.

LEITE, Maria das Graças S. Instrução pública na província de Goyaz: discurso e memória histórica. [S.l.]: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2011. Dissertação (Mestrado).

PERES, Thais Rocha. Educação brasileira no Império. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2013.

SANT'ANNA, Telma. Construindo escolas para meninas, construindo meninas nas escolas: experiências femininas na educação em Goiás. Em Tempos de História, v. 2, n. 1, p. 1–14, 2003.

SILVA, Nancy. Tradição e renovação educacional em Goiás. Goiânia: Oriente, 1975.

SOUZA, Fernanda Ferreira de Freitas Gonçalves. "Quem ensina também aprende": a formação pela prática de professores primários na província do Paraná. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2018. Dissertação (Mestrado).

SANTO, Abreu. A instalação e organização da Escola Normal de Goiás (1884). History of Education in Latin America, v. 1, n. 1, p. 1–8, 2021.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 25–34, 2000.

VILLELA, Heloisa Oliveira Siqueira. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et al. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Coleção Historial, 6).

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Coleção das Leis do Brasil.

GOIÁS. Relatório do presidente da província de Goiás, José Rodrigues Jardim. Apresentado à Assembleia Legislativa Provincial na sessão ordinária de 1835. Goyaz: Typographia Provincial, 1835.

GOIÁS. Relatório do presidente da província de Goiás, José Rodrigues Jardim. Apresentado à Assembleia Legislativa Provincial na sessão ordinária de 1836.

GOIÁS. Relatório do presidente da província de Goiás, José de Assis Mascarenhas. Apresentado à Assembleia Legislativa Provincial na sessão ordinária de 1845.

GOIÁS. Relatório do presidente da província de Goiás, Joaquim Ignácio Ramalho. Apresentado à Assembleia Legislativa Provincial na sessão ordinária de 1847. Goyaz: Typographia Provincial de Goyaz, 1847.

GOIÁS. Relatório do presidente da província de Goiás, Antonio de Pádua Fleury. Apresentado à Assembleia Legislativa Provincial na sessão ordinária de 1848. In: Sociedade Goiana de Cultura; Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos do Brasil Central; Centro de Cultura Goiana. Relatórios dos governos à Província de Goyaz de 1845-1849: relatórios políticos, administrativos, econômicos, religiosos etc. Goiânia: Editora da UCG, 1996. (Memórias Goianas, 4).

MENSALIDADES E TAXAS: o papel do corpo discente no financiamento do Collegio de Pedro II e do Lyceu de Goyaz no Império

Lucas Lino da Silva – SEDUC/GO – lucaslino.27@gmail.com
Fernanda Barros – FAE/UFG - ferbarros36@ufg.br

RESUMO

No período imperial, a organização da instrução pública foi marcada por instabilidades decorrentes do estado deficitário dos cofres nacionais, fragilizados pelo rompimento com a metrópole e pela necessidade de contenção dos frequentes conflitos internos. A precariedade financeira foi, assim, um dos principais fatores que dificultaram a estruturação satisfatória do sistema educacional.

Com a independência, Dom Pedro I iniciou um processo de reconhecimento da realidade da instrução nacional, solicitando relatórios detalhados sobre as instituições existentes, que deveriam informar o número de alunos matriculados, professores, cadeiras e formas de manutenção. Ao mesmo tempo, discutia-se a elaboração de uma legislação específica para organizar a instrução pública, uma vez que a ausência de diretrizes também era considerada um obstáculo relevante.

Na Constituinte, tratou-se da necessidade de criação de escolas primárias em todo o território, mas no texto final da Constituição de 1824 a instrução foi pouco contemplada. O artigo 179, § 32, assegurou que a instrução primária deveria ser gratuita a todos os cidadãos, e o mesmo artigo mencionou colégios e universidades voltados ao ensino das ciências, belas letras e artes. As referências, contudo, foram mínimas: não houve definição de formas de financiamento nem menção ao ensino secundário. Nesse cenário, o presente estudo discute as contribuições do alunado para o financiamento do Lyceu de Goyaz, buscando compreender como os valores pagos pelos estudantes representaram uma estratégia alternativa utilizada pela instituição para manter seu funcionamento em meio à escassez de recursos.

A análise insere-se no campo de estudos sobre o ensino secundário no Brasil, e parte da problemática: de que modo as contribuições dos alunos auxiliaram no

financiamento do Lyceu de Goyaz durante o Império? Foi realizada uma pesquisa documental, com base em fontes coletadas entre 2018 e 2022 em diferentes arquivos e acervos, como o Lyceu de Goiás, o Museu das Bandeiras, o Arquivo Histórico Estadual de Goiás, além de acervos digitais, entre eles a Hemeroteca Nacional Digital, os anais do Senado e coleções legislativas. Utilizaram-se também atas, fichas de matrícula, registros financeiros, legislação, periódicos oficiais e jornalísticos, bem como publicações da coleção Memórias Goianas. A metodologia apoia-se em autores como Jacques Le Goff (2013), que concebe o documento como produto social e político, devendo ser analisado em sua natureza de monumento, e em Antoine Prost (2020), para quem a credibilidade da análise histórica exige que as afirmações sejam comprovadas por meio das fontes.

No Brasil imperial, o financiamento da instrução pública dependia de leis bienais de orçamento, por meio das quais o Governo Imperial repassava recursos às províncias. Entretanto, os atrasos e a irregularidade na execução desses orçamentos geravam déficits constantes. Em Goiás, a situação foi agravada pela abolição, em 1842, da contribuição direta do Governo Imperial, somada à baixa arrecadação de impostos, o que fragilizava os cofres provinciais. Embora houvesse iniciativas legais em prol do desenvolvimento da instrução, a falta de recursos impedia a sua materialização. Nesse contexto, observa-se uma diferença entre o modelo da Corte, representado pelo Colégio de Pedro II, fundado em 1837, e o modelo goiano, representado pela criação do Lyceu de Goyaz. Apesar de o Colégio de Pedro II ter sido instituído como referência nacional, enfrentava problemas semelhantes aos demais estabelecimentos, recorrendo também a fontes alternativas de receita, pois as verbas oficiais eram insuficientes.

Uma dessas alternativas foi estabelecida pelo Decreto de 2 de dezembro de 1837, que instituiu o pagamento de valores pelos alunos em regime de internato e externato, além de prever a possibilidade de gratuidade para um número restrito de estudantes. Posteriormente, o Decreto nº 2006 de 1857 atualizou as taxas, diferenciando valores de matrícula e anuidades conforme a categoria dos alunos (internos, pensionistas, meio pensionistas e externos). Essa medida ampliou a

arrecadação, mostrando que o recurso às contribuições estudantis era um caminho para enfrentar os limites do financiamento público.

No Lyceu de Goyaz, que funcionava apenas em regime de externato, a ausência de um internato reduzia significativamente as possibilidades de arrecadação. Mesmo assim, a instituição implementou taxas que buscavam aliviar o peso sobre os cofres provinciais. O estatuto de 1850 determinava o pagamento de 3$200 réis pela matrícula, valor renovado anualmente, mesmo em caso de repetência. Esses recursos eram destinados, entre outras finalidades, à aquisição de livros necessários para as aulas. Além disso, para obter o certificado de conclusão do curso, o aluno deveria pagar 25$000 réis à Fazenda Provincial. Como destacou Fleury (1996), também se cogitou estabelecer contribuições mensais pagas pelos pais, tutores ou procuradores dos estudantes, reforçando a estratégia de ampliar receitas por meio da participação direta do alunado.

Pode-se perceber, assim, que tanto o Colégio de Pedro II quanto o Lyceu de Goyaz recorreram às contribuições estudantis como forma de suplementar suas finanças. No caso goiano, entretanto, tais valores assumiram um papel ainda mais determinante, pois, diante da escassez crônica de recursos da Província, representaram um dos poucos mecanismos efetivos de manutenção do estabelecimento. As taxas, ainda que modestas, evidenciam o esforço da instituição em buscar alternativas para garantir a continuidade da oferta de ensino secundário.

Constata-se, portanto, que o financiamento da instrução pública secundária no Brasil imperial combinou recursos oficiais instáveis com medidas alternativas. No caso específico do Lyceu de Goyaz, as contribuições pagas pelos alunos tiveram peso significativo na composição da receita, ainda que insuficientes para suprir todas as demandas institucionais. O recurso às taxas evidencia não apenas a precariedade da instrução pública no período, mas também a capacidade de adaptação das instituições diante das adversidades. O estudo das contribuições do alunado, nesse sentido, permite compreender os mecanismos de sobrevivência das

escolas provinciais no século XIX e evidencia a complexa relação entre poder público, sociedade e manutenção da educação no Império.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brazil.** Rio de Janeiro, 1824.

BRASIL. **Decreto-Lei de 2 de dezembro de 1837**. Convertendo o Seminario de S. Joaquim em collegio de instrucção secundaria, com a denominação de Collegio de Pedro II, e outras disposições. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1837, Página 59 Vol. 1, Parte II.

BRASIL. Regulamento nº 8, de 31 de janeiro de 1838. Contém os Estatutos para o Collegio de Pedro II. **Coleção Leis do Império**. v. 001, 1838.

BRASIL. Fala do parlamentar Sr. Lopes Netto em Sessão de 18 de maio de 1864. **Annaes do Parlamento Brasileiro (RJ),** Hemeroteca Nacional Digital, p. 88.

FLEURY, Antonio de Pádua. Relatório que a Assemblea Legislativa de Goyaz apresentou na Sessão Ordinária de 1848. In: Sociedade Goiana de Cultura. Instituto de Pesquisa e estudos Históricos do Brasil Central. Centro de Cultura Goiana. **Relatórios dos Governos à Provincia de Goyaz de 1845-1849**: relatórios políticos, administrativos, econômicos, religiosos, etc. Memórias Goianas Vol. 04. Goiânia: UCG, 1996, p. 16.

GOYAZ. **Resolução N. 21 de 7 de julho de 1850**. Livro Lei Goyana. Contém as leis, resoluções e posturas da Assembleia Legislativa da Provincia de Goyaz em 1848. Tomo 16, 1850, p. 38.

GOYAZ. **Resolução N.º 12 de 10 de novembro de 1854**. Livro Lei Goyana. Contém as leis, resoluções e posturas da Assembleia Legislativa da Provincia de Goyaz em 1854. Tomo 20, 1854, p. 18.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 7. ed. Campinas/SP: Unicamp, 2013.

PROST, Antoine. **12 Lições sobre a história**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

O LIVRO E A LEITURA COMO OBJETOS NA HISTÓRIA CULTURAL

Laura Pires de Souza-UFU- lauraxsouza20@gmail.com

INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho é a análise do livro e da leitura como objetos culturais, a partir das contribuições da História Cultural. A escolha do tema se deu pois é um dos assuntos de uma pesquisa em andamento de Mestrado em Educação (da linha de História e Historiografia da Educação) da Universidade Federal de Uberlândia. Dessa forma, a questão que orienta esta pesquisa é: como o livro e a leitura, analisados sob a ótica da História Cultural, podem ser compreendidos como espaços de disputas e de construções de representações sociais?

Com base nisso, este trabalho tem como objetivo geral analisar o livro e a leitura como objetos culturais no âmbito da História Cultural, considerando, de modo específico, as concepções de autores como Chartier, Darnton, de Certeau, Ginzburg e Burke. Sendo assim, essa pesquisa usa metodologia qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica.

A História Cultural é um ramo da História que, diferente da História Tradicional que busca apenas documentos oficiais como objetos de pesquisa, considera que a história também está em objetos do cotidiano. Segundo Burke (2005, p. 9) "[...] é cada vez mais difícil dizer o que não faz parte da "cultura". O estudo de história não é exceção a essa tendência geral". Assim, o livro é considerado um objeto cultural de estudo e a leitura uma prática histórica (Darnton, 1990).

Em seu livro "A invenção do cotidiano: artes de fazer", Michel de Certeau aponta que a cultura não deve ser pensada de maneira individual, mas sim de forma plural. Para o autor, todos fabricam culturas e, diferente do pensamento de Bourdiei, para de Certeau não existe cultura erudita e popular, apenas existem culturas diferentes. Ainda para Michel de Certeau, é importante olhar para pessoas comuns e histórias "vistas de baixo", valorizando o cotidiano e o popular, pensamento também defendido por Robert Darnton (1990, p. 107) quando destaca

que a história "[...] não só desce a partir das elites, como também sobem a partir do povo simples.".

Além da valorização das histórias populares, para os pesquisadores da História Cultural, em especial Carlo Ginzburg, é importante que se faça uma análise minuciosa nas pesquisas, investigando questões marginais e se atentando para detalhes não vistos – trabalho nomeado de "micro-história" pelo autor. (Ginzburg, 2006). Ainda a respeito dessa vertente, Ginzburg destaca que quem pesquisa, precisa de ser além de um pesquisador, um detetive e um psicanalista, para compreender por completo determinado objeto.

A produção de um livro não se dá de maneira individual. Robert Darnton (1990) destaca que para se produzir uma obra, uma rede de pessoas é convocada, cada uma com suas funções e inseridas em determinados contextos, mas todas com concepções prévias e intencionalidades, resultando em uma transmissão estratégica. Para Roger Chartier (1998) a leitura é um processo criativo e interpretativo de interação e construção, moldado por variações históricas e sociais, estratégias institucionais (como prefácios e censuras), e limitado pelo próprio texto e seu contexto histórico. Ainda para o autor, a leitura não oferece liberdade total, nem para o leitor, nem para o próprio autor (principalmente por causa da rede de pessoas), mas confere ao leitor autonomia para filtrar o que aceita (o leitor não é passivo). Além disso, os leitores de um determinado tipo de texto são uma comunidade semelhante, fazendo com que consequentemente o texto esteja em diálogo com os leitores. Portanto, a literatura é um processo e não um produto.

Para realizar a análise de uma obra, alguns recortes precisam ser estabelecidos. Um desses recortes pode se dar a respeito da análise de personagens e suas características ou comportamentos. Para realizar esse tipo de investigação, as noções de representações de Chartier são de grande valia. Para o autor, tudo no mundo são representações e elas só existem de maneira coletiva. As representações são construídas e seus significados partilhados ao longo dos tempos até se consolidarem (e se tornarem tradições), abordando uma dimensão cultural. Como são frutos de imaginários coletivos, a sociedade tende a mantê-las, podendo essas

serem machistas, racistas, preconceituosas etc. Além disso, estão sempre em disputa, criando identidades e grupos comuns de interesse, envolvendo questões econômicas, sociais, políticas etc. Por fim, as representações só se mantêm pois há um conjunto de pessoas praticando e vice-versa.

As apropriações de um texto podem ter diferentes significados dependendo de quem as lê. O entendimento é moldado por representações de mundo individuais, formadas pelo contexto histórico, social, cultural, material e econômico de cada indivíduo, influenciando diretamente a forma como a leitura é interpretada. Sobre isso, Chartier aponta que:

> As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio (Chartier, 2002, p. 17).

Dessa forma, compreende-se que a leitura nunca é uma prática neutra ou homogênea, mas atravessada por disputas de sentido que refletem relações de poder, valores e concepções de mundo. Cada apropriação de um texto se inscreve em um campo de concorrências simbólicas, no qual representações sociais se afirmam ou se confrontam, revelando que interpretar é também um ato político, cultural e socialmente situado.

RESULTADOS PARCIAIS

Os resultados parciais indicam que o livro, visto pela ótica da História Cultural, é um objeto coletivo, fruto de redes de produção e práticas sociais. A leitura, por sua vez, não é neutra, mas atravessada por disputas simbólicas e representações em constante concorrência. Nesse processo, destacam-se a valorização do cotidiano e da cultura popular, assim como a importância do olhar

atento da micro-história. Constatou-se, ainda, que cada apropriação de texto é singular, pois depende das representações de mundo do leitor, revelando que analisar livros nesse campo é também compreender relações de poder e construções coletivas de sentido.

REFERÊNCIAS

BURKE, Peter. O que é a história cultural? Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARTIER, Roger. A aventura do livro: do leitor ao navegador. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Editora UNESP, 1998.

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Lisboa: Companhia das Letras, 1990.

DARNTON, Robert. O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução. São Paulo: DIFEL, 2002.

GINZBURG, Carlo. O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GINZBURG, Carlo. Sinais, raízes de um paradigma indiciário. In: Mitos, emblemas e sinais. SP: Cia das Letras, 1989.

O PERCURSO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DE UM INTELECTUAL NEGRO ENTRE A EDUCAÇÃO E A PSICOLOGIA

Davi José Gama Silva – UFJF – davi.gama@estudante.ufjf.br
Eduardo Augusto da Silva Coelho – UFJF – eduardo.augusto@estudante.ufjf.br
Rodolfo Luís Leite Batista – UFJF – rodolforllb@ufjf.br

Esta pesquisa de Iniciação Científica esboça o percurso acadêmico-profissional de Walmor Marcos Muniz Freitas (1921-2016), salesiano, pedagogo, orientador educacional e psicólogo brasileiro. A investigação amplia a produção historiográfica sobre as relações entre Psicologia e Educação, por meio da análise de fontes documentais inéditas. Para sua fundamentação teórica, discute-se a importância do gênero biográfico para a História da Psicologia. Este trabalho entende a biografia como um método historiográfico que vai além da simples construção narrativa de um sujeito, sendo também uma ferramenta para reconstituir o contexto histórico e social no qual esse personagem está inserido.

Nesse sentido, a biografia configura-se como um procedimento capaz de evidenciar a figura de Muniz Freitas, com foco em sua trajetória estudantil e profissional. Ao mesmo tempo, permite revelar uma complexa rede de relações com instituições, indivíduos e elementos culturais e sociais que compõem um panorama histórico brasileiro e internacional.

Foi realizada a seleção, tabulação e análise de fontes – documentos pessoais, certificados, boletins e históricos escolares, declarações e outros – recolhidos no Centro Salesiano de Documentação e Pesquisa, em Barbacena, Minas Gerais. Essa seleção delimitou prioritariamente a formação acadêmica e a atuação profissional de Muniz Freitas entre as décadas de 1920 e 2010, permitindo, assim, a definição do corpus analisado. Para a análise documental, os documentos foram organizados conforme o recorte temporal estabelecido. Foram criadas pastas digitais no Google Drive, nas quais cada documento foi organizado de acordo com a década a que pertencia. Em seguida, realizou-se a leitura de cada item catalogado e, a partir disso, elaborou-se uma sequência de tabelas no Excel para cada período, especificando a tipologia documental, o

assunto tratado, o ano de emissão e a instituição responsável. Essas ações possibilitaram um conhecimento mais aprofundado do conjunto documental e a execução dos objetivos da pesquisa.

Descendente de pessoas escravizadas, Muniz Freitas nasceu no subúrbio carioca, onde teve seus primeiros contatos com os padres salesianos. Mais tarde, optou pela carreira religiosa e recebeu formação escolar ampla e diversificada. Entre os anos 1950 e 1960, licenciou-se em Filosofia e Pedagogia em institutos salesianos brasileiros. Posteriormente, cursou Psicologia na Universidade Católica de Louvain, na Bélgica, e Língua e Literatura Francesa em centros especializados de Paris, na França. Na década de 1970, obteve a licença complementar em Psicologia para pedagogos e o bacharelado em Ciências Familiares e Sexológicas pela mesma universidade belga. No Brasil, qualificou-se como orientador educacional na Universidade Federal Fluminense, passando a atuar no Liceu Nilo Peçanha, em Niterói.

Nos anos 1980, obteve o Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense, com uma pesquisa baseada na aplicação do *Mooney Test* em adolescentes. Atuou como professor adjunto do Departamento de Educação da mesma instituição, além de lecionar disciplinas psicológicas na Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei. Ao longo da vida, Muniz Freitas expandiu sua influência por meio de intensa participação em eventos acadêmicos e da prestação de serviços – psicológicos e de orientação educacional – em diversas escolas confessionais e públicas. Aposentou-se no início da década de 1990, mantendo-se ativo até seu falecimento, em maio de 2016.

Esse percurso biográfico permite vislumbrar a trajetória de profissionais que atuaram na disseminação de disciplinas e práticas psicológicas formalizadas em uma área de intersecção entre Educação e Psicologia: a Orientação Educacional. É importante considerar as especificidades desse personagem como homem negro, cuja formação e atuação foram perpassadas pelos valores educativo-religiosos salesianos. A trajetória de Muniz Freitas também permite refletir sobre o papel da Igreja Católica na disseminação de conhecimentos

científicos aplicados à Educação ao longo do século XX.

Durante a realização deste trabalho, deparamo-nos com algumas limitações que restringiram a ampliação dos horizontes em relação ao biografado. Pelo recorte adotado neste primeiro momento – centrado na análise dos documentos de sua trajetória acadêmica, foi possível constatar que, durante grande parte de sua vida, Muniz Freitas destacou-se como intelectual intensamente dedicado aos estudos e à docência, exercendo diversos cargos nas instituições em que atuou, tanto dentro quanto fora do Brasil. Entretanto, não foi possível acessar aspectos mais pessoais de sua experiência; assim, nosso conhecimento limita-se, até aqui, ao arcabouço documental de sua vida acadêmica, reconstituída a partir da cronologia dos registros disponíveis, o que possibilita um olhar sobre o panorama da Orientação Educacional e, mais amplamente, da História da Psicologia no século XX.

Para um futuro desdobramento deste projeto, torna-se necessária a análise de outro conjunto documental já catalogado, reservado para uma etapa posterior de investigação. Esse material poderá oferecer elementos adicionais para a compreensão do contexto histórico em que Muniz Freitas esteve inserido, tanto em sua atuação acadêmica quanto em sua vida pessoal e social, além de permitir perspectivas mais amplas acerca de sua trajetória enquanto homem negro.

PRÁTICAS EDUCATIVAS DE MULHERES NA CAPITANIA DE MINAS GERAIS (1726-1807)

Alan Ricardo Duarte Pereira -UFG- alanricardoduarte@gmail.com

De maneira geral, a historiografia educacional se dedicou ao estudo do período colonial privilegiando dois temas: a atuação da Companhia de Jesus e as Reformas Pombalinas. Por outro lado, o campo da história da educação, nomeadamente após o fim da ditadura civil-militar em 1985, se expandiu e passou a estudar uma multiplicidade de sujeitos, espaços, práticas e ideias. Para tanto, os estudos no campo da história da educação sobre mulheres no período colonial se concentram, em geral, no papel dos conventos como espaços de recolhimento, educação e doutrinação. O clássico trabalho de Algranti (1999), "Honradas e devotas", a coletânea organizada por Del Priori (1997) e os estudos de Lage (2013) apontam a educação das mulheres, a cultura escrita, leitura de livros devocionais, representações e modelos de educação feminina, entre outras coisas.

Em face disso, o presente trabalho possui o objetivo de analisar a atuação de mulheres na região de Minas Gerais no século XVIII e início do XIX, enfatizando as práticas educativas alicerçadas nos usos sociais da escrita e no papel de tutela dos filhos e filhas. Aqui, portanto, as práticas educativas são entendidas a partir de dois elementos imbricados: o contato com a escrita, a oralização e o letramento e, de outro, o papel da tutela e/ou educação dos/as filhos/as.

Para tanto, a pesquisa foi concebida para compreender as ações de mulheres na condição de viúva, ou seja, após a morte do marido - considerado naquele período momento como cabeça do casal - foi preciso defender os bens da família a partir de documentos escritos, procuradores, justificações, requerimentos, inquirições de testemunhas. Nesse sentido, a documentação utilizada para o estudo das mulheres viúvas se encontra no Arquivo Histórico Ultramarino (AHU) e, respectivamente, no Arquivo Público Mineiro (APM). Nesse sentido, a metodologia utilizada para a construção do trabalho se ampara no paradigma indiciário da micro-história, ou seja, partimos do pressuposto que "Se a realidade é opaca, existem zonas

privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la" (Ginzburg, 1989, p.177). Portanto, como procedimento da micro-histórica, o exercício de investigação buscará nos pedidos das mulheres indícios de oralização, do ditado, do "evento de letramento", os objetivos empregados pelas viúvas no ato de escrever, as classificações sociais, as justificações das testemunhas a respeito das viúvas, os sentidos da tutela e as estratégias para administrar os bens e os/as filhos/as Enfim, tudo aquilo que, direta ou indiretamente, permita observar as práticas educativas.

Nesse contexto, identificamos mulheres lançando mão da escrita e requerendo direitos. Trata-se, em especial, de mulheres na condição de viuvez. Na maioria dos casos, escreveram solicitando duas coisas: a tutela e administração dos bens. Tal grupo nos interessou, especialmente por trazer, em menor ou maior grau, indícios e práticas educativas no campo da história da educação do período colonial. Quer dizer, a condição de viúva marcava, naquela conjuntura histórica, um papel inflexível para as mulheres. O marido havia falecido e, a partir deste momento, os bens do casal se encontravam numa encruzilhada. Na hipótese do marido ter deixado testamento, os bens eram divididos. No entanto, sem testamentos, com dívidas por todo o lado, o patrimônio era rapidamente apropriado por parentes e credores.

Foram identificadas setenta e cinco (75) mulheres solicitando a administração de bens do marido e, respectivamente, a tutela dos/as filhos/as. Não nos interessa mensurar o patrimônio, aprofundar as relações familiares, a posse de bens, terras e ofícios deixados pelos maridos. O objetivo é, aqui, o estudo das práticas educativas na trajetória das mulheres no momento que passaram para a condição de viúva.

Ademais, a esmagadora maioria das mulheres não sabia ler ou escrever - indício corroborado pela assinatura da cruz nos documentos - e buscaram, naquele momento, os serviços de procuradores e escrivães. Ditavam seus desejos e, no final, eram registrados por meio da tinta, da pena e do papel. Outra prática educativa importante para estudar é, sobretudo, as justificativas e estratégias na defesa da

tutela. Quer dizer, tais mulheres buscavam ocupar o papel de tutoras e, com isso, alegavam a capacidade de fornecer educação aos filhos e filhas.

No ínterim dos trabalhos sobre Minas Gerais, escolhemos duas pesquisadoras como interlocutoras do nosso trabalho: Thais Nivia de Lima e Fonseca (2009) e Sílvia Rachi (2016). Nesse sentido, o conceito de "práticas educativas" é utilizado por Fonseca (2009, p.10-11) para estudar o século XVIII, conceituando como resultado de práticas culturais, assistemáticas e processos heterogêneos. Com isso, o conceito de educação é dilatado para agrupar outras instâncias e sujeitos. No mesmo sentido, Rachi (2016) desenvolve o conceito de "usos sociais da escrita" e "escrita por mão alheias", partindo do princípio fundamental que, embora sociedade colonial fosse legitimada pela escrita e existisse o aprendizado das primeiras letras, "[...] mesmo pessoas não letradas com ela estabeleceram contato, dela se apropriaram, o que possibilitou o desempenho de papéis sociais" (Rachi, 2016, p.42).

Aqui podemos citar o exemplo da viúva Quitéria Pereira de Sá no ano de 1790. O interessante é perceber, entre outras coisas, as justificativas para administrar os bens do marido e a tutela dos filhos: a capacidade de gerir e, especialmente, educar a prole nos "bons costumes". As testemunhas arroladas no processo, por sua vez, asseveram que a viúva foi casada e que continuava na costumes da igreja. A viúva também explicava os ofícios assumidos pelo marido. Esse elemento era fundamental para que, no momento da escrita da carta, mostrasse ao rei português os serviços prestados no ultramar. Assim, escrevia dizendo "[...] que do seu legítimo matrimônio lhe ficarão filhos menores e dementes e porque a suplicante tem capacidade, inteligência, para bem governar e reger seus bens, ensinando-os com boa educação aos bons costumes" (AHU_CU_011, Cx. 121, D. 9616).

Para tanto, esse foi o caminho percorrido por diferentes mulheres na Capitania de Minas Gerais e outros lugares da América portuguesa. Vale lembrar que, antes da morte do marido, as mulheres eram classificadas como *imbecilitus sexus*. Tanto na doutrina cristã como nas leis portuguesas - especialmente nas

Ordenações Filipinas que balizaram o campo do direito português - a figura feminina era vista como frágil e incapaz. A condição de viuvez não apagava esse ideal, mas era a oportunidade de quebrar os interditos. Portanto, a solicitação de Quitéria Pereira de Sá e de outras viúvas buscaram isso.

REFERÊNCIAS

ALGRANTI, Leila Mezan. **Honradas e devotas:** mulheres da colônia. Condição feminina nos conventos e recolhimentos do sudeste do Brasil, 1750-1822. Rio de Janeiro: José Olympio/ Brasília, 1993.

ARQUIVO HISTÓRICO ULTRAMARINO. **Catálogo de documentos manuscritos avulsos referente à Capitania de Minas Gerais do Arquivo Histórico Ultramarino**. Brasília, 2005.

FONSECA, T. N. de L. e. **Letras, ofícios e bons costumes:** civilidade, ordem e sociabilidades na América portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GINZBURG, C.**Mitos, Emblemas e Sinais.** São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

LAGE, A. C. P. **Conexoes Vicentinas**: Particularidades Politicas e Religiosas da Educação Confessional em Mariana e Lisboa Oitocentistas. Bauru, SP: Paco Editorial, 2013.

PRIORE, Mary Del**. História das mulheres no Brasi**l. São Paulo: Contexto, 2000.

RACHI, Sílvia. **Por mãos alheias**: usos da escrita na sociedade colonial. Belo Horizonte: PUC-MG, 2016.

EIXO 2 – Estado e Políticas educacionais

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO POLÍTICA PÚBLICA

Nalva dos Santos Camargo Silva

Este estudo é parte de uma pesquisa em desenvolvimento intitulada: A política pública de formação de professores para a educação básica na UEG de 1999 – 2024: trajetórias e possibilidades e está vinculada à Linha de pesquisa Estado, Políticas e História da Educação do Programa de Pós Graduação em Educação PPGE-FE- UFG. O objetivo da pesquisa mostrar como nestas quase três décadas a UEG vem promovendo uma formação docente, que contribua com o estado de Goiás na promoção de uma educação de qualidade. O estudo, de base qualitativa, parte da pesquisa bibliográfica e análise de documentos como a LDB Lei nº 9394/1996, da Resolução 02/2015 compreendendo a formação de professores como uma política pública.

Teoricamente o estudo ancora-se, nas discussões realizadas por Azevedo (2008) que em sua abordagem compreende a educação como uma importante política pública. Nesta mesma seara, Nóvoa (1995) ao dizer que a formação docente é um processo constante de ensinar e aprender, por isso é necessário que esta seja vista como política pública na qual os professores além de ter seu preparo inicial ou continuado, possam ter acesso a melhores condições de trabalho. Destarte, como ação política trabalhada pelo Estado, a formação docente (fd) implica o compromisso do governo para com a melhoria e o fortalecimento do processo formativo.

Assim, ao encarar a formação docente como elemento determinante do processo de ensino aprendizagem, reconhece-se nesta a relevância sociocultural para o desenvolvimento humano e contributo contínuo para a aquisição de saberes dentro e fora do ambiente escolar. Nesse entendimento, a formação de professores,

> é um processo de educação de adultos, um processo de ensino e aprendizagem em que adultos aprendem com adultos os conteúdos relaciona- dos, direta ou indiretamente, ao exercício de uma profissão. Não basta, portanto, simplesmente transferir os modelos de ensino e aprendizagem escolar para a formação de professores, por melhor que sejam. Não basta tratar os professores como alunos

> que aprendem conteúdos cujo uso não é imediato e nem contextualizado (SEF/ MEC, 2001, p. 13)

Na abordagem trazida pela SEF/MEC (2001), observa-se que como política pública a formação docente na contemporaneidade está em vias de transformação, visando atender às demandas sociais, tornando-se aligeirada, revelando uma tendência preocupante de desvalorização da complexidade que envolve o exercício do magistério. Um dos fatores mais presentes no aligeiramento da (fd) é a presença de programas acelerados e currículos empobrecidos, pautados por uma lógica tecnicista e mercadológica, comprometendo assim uma formação crítica, ética e pedagógica dos professores.

Nesta esteira, a redução do tempo e profundidade nos processos formativos desconsidera as múltiplas dimensões envolvendo o trabalho docente, como o conhecimento pedagógico, domínio dos conteúdos específicos, compreensão da diversidade sociocultural e da capacidade de mediação reflexiva. Ao tratar a formação como um processo superficial e rápido, corre-se o risco de produzir profissionais despreparados para lidar com os desafios reais da sala de aula, afetando assim, a qualidade da educação nas escolas públicas e privadas.

Arroyo (2007) ao tratar sobre a formação docente e sua importância na sociedade contemporânea, reflete questões que de modo peculiar devem ser pensadas por nós, de forma clara e concisa compreendendo que como política pública a formação docente deve ser encarada como um processo que ao invés de, "formar um profissional único de educação, um sistema único, com currículos e materiais únicos, orientados por políticas únicas, os direitos dos coletivos nas suas diferenças continuam não garantidos" (Arroyo, 2007, p. 161). Essa percepção trazida pelo autor, evidencia de maneira geral a fragilidade dos processos formativos que para além do aligeiramento, apresentam programas distintos sem uma proposta coesa às necessidades de uma formação de fato consistente.

A partir das discussões realizadas até aqui, pode-se dizer que a formação docente é política pública central para a melhoria da qualidade da educação no Brasil. Assim, ao reconhecer o papel estratégico dos professores na construção do conhecimento e no desenvolvimento social, o Estado assume a responsabilidade de

garantir políticas de formação inicial e continuada que sejam consistentes, equitativas e contextualizadas. Portanto, acreditamos que tais políticas devem ir além da simples capacitação técnica, promovendo o desenvolvimento crítico, reflexivo e ético dos profissionais da educação. Outra questão que merece destaque é a valorização da carreira docente, aliada a investimentos em formação de qualidade, de modo a contribuir para a construção de uma escola e de uma educação mais democrática, inclusiva e capaz de responder aos desafios contemporâneos.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do estudo, inicialmente realizamos o levantamento bibliográfico que versa sobre a temática em discussão em específico, artigos e capítulos de livros no Scientific Eletronic Library Online Scielo utilizando o descritor boleano AND foram encontrados 28 artigos publicados entre 2006 e 2025. Após a leitura dos resumos destes foram selecionados 6 que mais articula-se à nossa discussão e que mostram a complexa problemática da formação docente e da implementação das políticas públicas.

Em seguida fizemos a leitura da LDB Lei nº 9394/1996, nos Art. 61 ao 67, que propalam sobre a política de (FD) no país, objetivando compreender melhor o que a referida lei determina em relação à formação. Também refletimos sobre a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura) e para a formação continuada, entendendo que essa resolução orienta os cursos de licenciatura no Brasil, estabelecendo princípios fundamentais como a articulação entre teoria e prática, a formação crítica e ética do professor e o compromisso com a qualidade social da educação, destacando o princípio político da formação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

De maneira breve nesse estudo em que tratamos sobre a formação docente como política pública é possível dizer que esta temática tem se configurado como um eixo central para a melhoria da qualidade da educação no Brasil. A LDB (Lei nº 9.394/1996) e a Resolução CNE/CP nº 2/2015, como dispositivos legais buscam garantir que os professores possuam formação inicial sólida e acesso a processos contínuos de desenvolvimento profissional, implementando a partir dos meios científicos promover um amplo debate em que a melhoria das propostas de formação sejam atingidas no Brasil. Nesse contexto, desvela-se um avanço no reconhecimento da docência como profissão que exige saberes específicos, éticos, teóricos e pedagógicos. Além disso, a ampliação da oferta de cursos de licenciatura em instituições públicas e a criação de programas que valorizem a formação inicial e continuada são elementos indissociáveis para a efetivação de uma política pública de formação docente.

No entanto, as discussões em torno da efetividade dessas políticas revelam desafios persistentes. A implementação desigual entre regiões, a falta de infraestrutura em muitas instituições formadoras e as mudanças frequentes nas diretrizes curriculares — como a substituição da Resolução nº 2/2015 pela nº 2/2019 — geram instabilidade nos programas de formação e comprometem a coerência das propostas pedagógicas. Além disso, o avanço de uma lógica tecnicista e produtivista tem levado a tentativas de aligeiramento da formação, reduzindo a formação docente a treinamentos rápidos e operacionais, em desacordo com os princípios de uma educação crítica e emancipadora. Assim, embora haja importantes marcos legais e programas de incentivo, a consolidação de uma política pública eficaz de formação docente ainda depende de investimentos contínuos, valorização da carreira e respeito à complexidade do trabalho do educador.

REFERÊNCIAS

Arroyo, M. G. *Políticas de formação de educadores(as) do campo.* Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007 Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acessado em 21 de agosto de 2025.

Azevedo, J.M.L. de. *A educação como política pública*. São Paulo: Cortez, 1997.

Brasil, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 2023.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015*. Disponível em: https://www.gov.br › CNE › resolucoes. Acessado em 21 de agosto de 2025.

Nóvoa. A. *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas.* Aveiro Universidade de Aveiro, 1991.

Secretaria de Educação Fundamental. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. v. 3. Brasília, DF: SEF/ MEC, 1998.

A PÓS GRADUAÇÃO STRICTO-SENSU E A META 14 DO PNE (2014-2024): UM BALANÇO DA AEXPANSÃO NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS.

Euder Rodrigues de Carvalho - PPGE-UEG/Inhumas[2]
Renata Ramos da Silva Carvalho - PPGE-UEG/Inhumas [3]

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, ainda em fase introdutória de desenvolvimento, tem por objetivo realizar um estudo sobre as características da expansão da pós-graduação *strico-sensu* no âmbito das Universidades Estaduais (UE) brasileiras durante a vigência do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), tendo como referência a meta 14 desse Plano. O estudo em pauta trata-se do objeto de pesquisa de uma dissertação de Mestrado que está em fase inicial ~~de desenvolvimento~~ junto à linha de pesquisa de Trabalho, Estado e Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás, sediado na Unidade Universitária de Inhumas – PPGE-UEG/Inhumas, localizada no centro do Brasil, e possui como problemática (em construção) a seguinte questão: quais foram as características da expansão da pós-graduação *stricto-sensu* nas universidades estaduais brasileiras tendo como referência a meta 14 do PNE (2014-2024)?

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A expansão da pós-graduação *stricto sensu* nas Universidades Estaduais brasileiras, especialmente durante o período de vigência do Plano Nacional de Educação PNE (2014-2024), exige uma análise que leve em conta as diretrizes das políticas educacionais, os marcos históricos da pós-graduação e as desigualdades estruturais entre as instituições que compõem o sistema nacional de ensino superior. Este estudo se apoia, portanto, em referências que possibilitam uma

[2] Euder Rodrigues de Carvalho, Formado em Administração, Mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Goiás. E-mail: euder.carvalho@ueg.br
[3] Renata Ramos da Silva Carvalho, professora orientadora. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás, professora na Universidade Estadual de Goiás. E-mail: renata.ramos@ueg.br

interpretação crítica da relação entre a meta 14 do PNE, o papel das Universidades Estaduais e os desafios para a ampliação do acesso a esse nível educacional no país.

O PNE (2014-2024) aprovado pela Lei Federal nº 13.005. A expansão da pós-graduação stricto sensu e a pauta da meta 14 que estabelece, Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores. (PNE 2014-2024).

A ideia é que investir na formação avançada de profissionais seja uma estratégia importante para impulsionar o desenvolvimento científico, tecnológico e educacional do país. Mas, como apontam Santos (2021) e Casto e Oliveira (2020), o desafio não é só atingir essas metas em números, mas também superar as desigualdades regionais e institucionais que sempre marcaram o sistema de pós-graduação aqui no Brasil.

Conforme apontado por Santos (2021), a formatação da pós-graduação no Brasil ganhou força, de fato, a partir de 1965, com o Parecer Sucupira. Este documento instaurou um formato que separava o mestrado do doutorado, espelhando-se no modelo dos Estados Unidos. Apesar de ter sido um passo institucional relevante, a pós-graduação não se desenvolveu de maneira uniforme, ficando mais forte nos estados do Sudeste e do Sul, e nas universidades federais. Diante disso, fica claro o quanto é crucial pensar no papel chave das universidades estaduais para levar a pós-graduação para o interior do país e diminuir as diferenças regionais.

Carvalho (2018) aponta que, na oferta de educação superior no país, especialmente no que diz respeito a interiorização. Segundo a autora, as universidades estaduais têm ajudado muito a aumentar o acesso A esse nível educacional, inclusive a pós-graduação à pós-graduação, principalmente em lugares onde as universidades federais não estão tão presentes.

Adicionalmente, Casto e Oliveira (2020) destacam que, no cenário particular do Nordeste, o avanço dos cursos de pós-graduação apresenta desigualdades acentuadas se comparado as outras regiões do país, seja na quantidade de

programas, seja nos critérios de excelência. As pesquisadoras advertem sobre o risco de um aumento no volume sem o acompanhamento de estratégias de avaliação, apoio financeiro e condições para que os cursos mantenham a qualidade e se sustentem.

Analisando o cenário do PNE 2014-2024, notamos que a meta 14, apesar de importante e desafiadora, careceu de planos bem definidos para assegurar que seus objetivos fossem alcançados de forma justa em todas as áreas e instituições. Segundo Santos (2021), faltam regras claras que incentivem ações governamentais para impulsionar as universidades estaduais na pós-graduação nacional.

As universidades estaduais brasileiras desempenham um papel fundamental na democratização do acesso ao ensino superior e na interiorização da produção científica, especialmente em regiões onde a presença das universidades federais é limitada. Além de formarem profissionais qualificados em diversas áreas do conhecimento, essas instituições têm atuado de maneira decisiva na consolidação e expansão da pós-graduação stricto sensu, oferecendo programas de mestrado e doutorado que contribuem para o desenvolvimento regional, a inclusão social e a valorização das realidades locais. Conforme destaca Carvalho 2013.

> Analisando o universo da educação superior pública brasileira constatamos que as IES estaduais possuem uma importante participação no contexto da educação supeiror no Brasil. Nesse panorama, é importante considerar a participação destas, na geração de conhecimento, por meio dos programas de pós-graduação stricto sensu, e na oferta de vagas públicas em diferentes áreas do conhecimento e que se estendem por todo país. O Brasil dispõe de uma rede de IES estaduais, composta por faculdades, centros universitários e universidades, que atuam em capitais e regiões interioranas em todas as regiões do país e que atende a uma quantidade significativa de estudantes no segmento público. CARVALHO (2013, pg. 29)

Desta forma esta pesquisa busca mostrar não só o quanto a pós-graduação cresceu, mas também como as universidades estaduais conseguiram (ou não) expandir seus programas entre 2014 e 2024.

METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter documental que se reportará também de levantamento e análise de dados estatísticos que serão obtidos junto aos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e outros bancos de dados necessários para o desenvolvimento da pesquisa, com ênfase nos bancos de dados do GeoCapes e do Coleta Capes;

REFERÊNCIAS

AVALIAÇÃO E EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL E NO NORDESTE: ASSIMETRIAS E DESAFIOS. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/24454/14467. Acesso em: 10 de fev. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.** Disponível em: https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao. Meta 14. Acesso em 08 de fev. de 2024.

CARVALHO, Renata Ramos da Silva. **O PNE E AS UNIVERSIDADES ESTADUAIS BRASILEIRAS: ASSIMETRIAS INSTITUCIONAIS, EXPANSÃO E FINANCIAMENTO**. Pg, 121. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tedeserver/api/core/bitstreams/574d9143-30cb-460b-8753-612aa07558b9/content. Acesso em: 07 de fev. 2025

CASTO, Alda Maria Duarte Araújo. OLIVEIRA, Larissa Maria da Costa Fernande.

SANTOS, Priscila Pereira. **EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: ANÁLISE DA ESTRUTURA DAS ESTRATÉGIAS DA META 14 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024).** 2021, pg. 5. Disponível em:https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5253/4042. Acesso em 07 de fev. de 2025.

MULHERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS À PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES-MÃES

Izabela Beatriz Minela de Oliveira – UFG – izabelaminela2@discente.ufg.br
Sandra Valéria Limonta – UFG – sandralimonta@ufg.br

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos tem suas origens na luta da classe trabalhadora em busca de uma escola pública e democrática. Num contexto atravessado pela desigualdade, não poderia ser diferente, portanto, o fato de que seus(as) estudantes são trabalhadores(as), de baixa renda e, em sua grande maioria, negros(as). O público da EJA trata-se de pessoas que carregam diversas experiências de vida e de trabalho e que buscam iniciar ou retomar a educação formal por múltiplos motivos, sendo os mais comuns: a conquista da autonomia, exigida por parte de um mundo letrado, e a ampliação das oportunidades profissionais e, portanto, de renda.

Considerando que esse(a) estudante encontra-se inserido(a) num país capitalista, que carrega consigo todas as formas de discriminação e violência, onde as desigualdades são agravadas, a educação formal é vista como um grande degrau que pode reverter ou amenizar as injustiças. Não à toa, um estudante trabalhador negro enfrenta, além da questão socioeconômica, situações de racismo; enquanto as estudantes-mães enfrentam também a questão de gênero, já que as particularidades se tornam uma ferramenta a favor do modo de produção que necessita da opressão para se perpetuar.

Compreendendo a realidade desses(as) estudantes, políticas públicas tentam garantir seu acesso e permanência no ambiente escolar. Sabendo que a permanência desses(as) estudantes se torna um desafio – especialmente pela questão de classe, mas também por questões raciais e de gênero –, essa pesquisa trata dos obstáculos enfrentados pelas estudantes-mães em sua permanência na EJA, considerando as questões de classe e gênero que atravessam suas vivências. Esse estudo parte da disciplina “Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil”, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em

Educação, da Universidade Federal de Goiás e do Instituto Federal de Goiás; e da experiência pessoal na EJA, no município de Senador Canedo, onde existe o "Projeto Família na Escola" que será apresentado e analisado neste trabalho, em dialogicidade à temática.

A partir da questão da maternidade, pretende-se com essa pesquisa discorrer sobre os avanços nas políticas educacionais em relação à diminuição da desigualdade de gênero, sabendo que a tarefa do cuidado para com os filhos é, ainda, socialmente atribuída às mulheres, mais do que aos homens, e que a educação formal possibilita o aumento no poder de barganha nessas tarefas – como também nas tarefas domésticas (Madalozzo et. al., 2010). São muitos os obstáculos que impedem à formação educacional de mulheres que compõem a classe trabalhadora e a maternidade configura-se como uma das ferramentas que corroboram para seu afastamento das instituições escolares, impossibilitando o cumprimento da lei disposta na Constituição Federal, em seu Art. 206º, inciso I, a qual garante que o ensino tenha "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola".

Apesar do "Projeto Família na Escola" beneficiar majoritariamente estudantes-mães, o texto não faz menção à questão de gênero, o que leva ao seguinte questionamento: existe a consciência da importância de ações com esse caráter na busca pela igualdade de gênero em ambiente escolar? Essa reflexão se faz importante uma vez que ao identificar e evidenciar fenômenos que promovem desigualdades, torna-se possível o seu combate. A partir desse estudo, pretende-se identificar o impacto de políticas públicas, como o "Projeto Família na Escola", na educação formal de mulheres, partindo do pressuposto de que as mulheres são maioria entre os contemplados. Ao mesmo tempo, será possível reconhecer as ausências e o desamparo político para com este público específico e refletir sobre caminhos possíveis para uma educação verdadeiramente democrática.

Para a realização desta pesquisa foi utilizada uma bibliografia elaborada à luz da teoria do materialismo histórico-dialético, estudos de autores(as) como

Miguel Arroyo e Paulo Freire, que versam sobre a relação entre educação e trabalho, os sujeitos que compõem a EJA, sobre a história da educação brasileira e políticas públicas. No que tange à questão de gênero e história das mulheres – com foco na sua relação com o trabalho e com a educação – estudos de Kergoat, Saffioti, Nogueira, Scott e Madalozzo serviram como base para a discussão. Outras pesquisas como artigos, dissertações e teses possibilitaram a compreensão acerca das vivências e perspectivas da aluna da EJA. Além disso, o documento que compreende o projeto municipal "Família na Escola" contribuirá para a reflexão e objetivo desta pesquisa.

Por se tratar de uma pesquisa em andamento e com resultados parciais, a metodologia adotada até o presente momento corresponde à pesquisa documental, tendo em vista que o documento "Projeto Família na Escola", elaborado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, do município de Senador Canedo, será analisado. Configura-se também como uma pesquisa bibliográfica, pois serão necessários estudos que tratam da história da educação brasileira e políticas públicas. Além dos outros estudos que compõem este trabalho, como a questão social e de gênero, principalmente.

Sabendo que o ambiente escolar é marcado pelas desigualdades e violências produzidas e agravadas pelo modo de produção capitalista, na Educação de Jovens e Adultos essa realidade tende a se agravar, uma vez que o público desta modalidade são estudantes trabalhadores e que, não raro, provém de grupos socialmente marginalizados. A questão da mulher recebe uma dimensão ainda maior na EJA, uma vez que as mulheres alunas, em sua grande maioria, são, além de trabalhadoras, também mães e, por isso, enfrentam desafios específicos, como o cuidado com o lar e com os filhos, responsabilidades socialmente atribuídas ao feminino, mais que aos homens.

Por meio de uma incipiente experiência no universo da Educação de Jovens e Adultos e de seus estudos, surgiu o questionamento sobre a condição das alunas-mães, considerando a conjuntura capitalista que promove e perpetua os mecanismos de opressão e desigualdade. A inquietação acerca da falta de

políticas públicas, projetos e ações que visem promover a igualdade e garantir uma educação de qualidade para as estudantes-mães levou esta pesquisa ao início. É sabido o fato de que ainda há muito a percorrer e discutir e, por esse motivo, a pesquisa não se esgota com esta produção, mas tem esta como ponto de partida para um estudo mais consistente e aprofundado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direito e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de; GOMES, N. L. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARRUZZA, C. Considerações sobre gênero: reabrindo o debate sobre patriarcado e/ou capitalismo. **Revista Outubro**, ed. 23, 2015. P. 33-58. Disponível em: https://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/06/2015_1_04_Cinzia-Arruza.pdf. Acesso em: 10 de Agosto de 2025.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. *In*: **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: UNESP, 2009.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. *In*: PRIORE, M. D. **História das Mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2017. P. 443-481.**

MACHADO, M. M.; RODRIGUES, M. E. de C. Educação de jovens e adultos - relação educação e trabalho. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 373-385, jul./dez. 2013. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/312/482. Acesso em: 10 de Agosto de 2025.

MADALOZZO, R., Martins, R., Shiratori, L. Participação no mercado de trabalho e no trabalho doméstico: homens e mulheres têm condições iguais? **Estudos Feministas**. Florianópolis, CCE/CFH/UFSC, vol. 18, n. 2, p. 547- 566, 2010. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2010000200015/13666. Acesso em: 12 de Agosto de 2025.

MONTAÑO, C. Contradição (de classe) e desigualdade (identitária) na análise marxista. *In*: **Identidade e classe social**: Uma análise crítica para a articulação das lutas de classes e antiopressivas. São Paulo: Editora Anita Garibaldi, 2021. P. 219-268.

NOGUEIRA, C. M. As relações sociais de gênero no trabalho e na reprodução. **Revista Aurora** (6), Marília, SP, v. 3, n. 2, p. 59–62, 2010. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/aurora/article/view/1231. Acesso em:

15 de Julho de 2025.

SAFFIOTTI, H. O fardo das brasileiras – de mal a pior. *In*: Revista Escrita/Ensaio, **Mulher brasileira**: a caminho da libertação, Ano III, n. 5, São Paulo, 1979, pp. 10-39. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/saffioti/1979/mes/90.pdf. Acesso em: 12 de Agosto de 2025.

SAFIOTTI, H. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. Petrópolis: Vozes, 1976.

SCOTT, J. W. A mulher trabalhadora. *In*: **História das Mulheres**, Século XIX, (Org.) Georges Duby e Michelle Perrot, sob a direção de Arlete Farge e Natalie Zemon Davis, São Paulo: Edições Afrontamento, Ebradil, vol.3, 1994. p. 443 – 475.

PERFIL DOS EGRESSOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO CENTRO-OESTE: Uma Análise Bibliométrica (2021–2024)

Alice Santos Chagas – UFG – alice.santos@discente.ufg.br
Daniela da Costa Britto Pereira Lima – UFG – daniela.lima@ufg.br
Genessí Borba Gomes Alves Santos – UFG – genessiborba@discente.ufg.br

RESUMO

Este trabalho analisa, em perspectiva bibliométrica e interpretativa, a produção acadêmica recente sobre o *tema* Perfil dos egressos da pós-graduação em Educação na Região Centro-Oeste (2021–2024), discutindo como o Estado e suas políticas – notadamente avaliação, acompanhamento de egressos, ações afirmativas e permanência – têm sido tematizados e que evidências empíricas a literatura oferece para orientar decisões públicas e a gestão dos programas. O *problema* que orienta a investigação pode ser formulado assim: quais tendências, lacunas e contribuições da produção sobre egressos informam (ou deixam de informar) o ciclo de políticas para a pós-graduação em Educação na região?

Os *objetivos* da pesquisa foram: (i) mapear e caracterizar a produção sobre egressos do período e recorte propostos; (ii) identificar eixos temáticos e padrões referenciais mobilizados nos estudos; (iii) discutir as implicações desses achados para avaliação, regulação e indução de políticas públicas na pós-graduação; (iv) subsidiar a gestão institucional (autoavaliação, acompanhamento de egressos, desenho curricular e ações de inclusão/permanência).

A *fundamentação teórico-metodológica* adotada ancora-se na análise bibliométrica enquanto procedimento de sistematização e mensuração da produção científica, articulada à análise temática de conteúdos, seguindo referenciais que defendem rigor, transparência e clareza na definição de *corpus*, critérios e etapas (Vosgerau; Romanowski, 2014, p. 170; Stefanuto *et al.*, 2022, p. 310). Esses autores sustentam a combinação de métricas quantitativas com leitura qualitativa para evidenciar tendências, lacunas e padrões do campo – diretriz utilizada em todas as fases do estudo.

A *metodologia* consistiu na realização de uma busca estruturada em três repositórios reconhecidos – BDTD, Catálogo de Teses e Dissertações CAPES e Portal de Periódicos CAPES CAFe – com descritores combinando egressos, pós-graduação em Educação e termos regionais (Goiás, Mato Grosso, Distrito Federal, Mato Grosso do Sul), no recorte 2021–2024. Após critérios de inclusão (acesso aberto, aderência à área Educação) e exclusão (acesso restrito, temática alheia), 16 estudos compuseram o *corpus* final. Em seguida, adotaram-se três etapas: (1) análise temática de palavras-chave, introduções e objetivos; (2) leitura interpretativa para agrupamento em cinco eixos; (3) análise referencial das 792 referências citadas, com classificação tipológica e verificação da qualificação editorial.

Os r*esultados* indicam que a produção se concentra em Formação Docente e Avaliação da Pós-Graduação, enquanto Inclusão e Políticas Públicas e Permanência/Trajetórias aparecem sub-representadas. O Eixo Avaliação reúne estudos sobre autoavaliação institucional, resultados formativos percebidos, inserção profissional e a contribuição dos egressos no aprimoramento dos programas, dialogando com recomendações já apontadas no Relatório de Egressos da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, elaborado pela CAPES (2017), documento institucional que reúne dados nacionais sobre acompanhamento de egressos. O Eixo Inclusão/Políticas traz evidências ainda esparsas acerca de ações afirmativas e igualdade de oportunidades; a baixa recorrência de pesquisas de monitoramento contínuo limita inferências sólidas para políticas de democratização e permanência. O Eixo Permanência/Trajetórias sugere heterogeneidade de percursos profissionais e déficit de estudos longitudinais – lacuna crítica para orientar políticas de indução (bolsas, redes de egressos, formação continuada, conexões com sistemas de educação). Na análise referencial observa-se alta diversidade e baixa convergência de obras, com predominância de artigos e documentos normativos e fraca recorrência de referências comuns entre estudos, evidenciando fragmentação teórica do campo e a necessidade de marcos compartilhados que sustentem avaliação e regulação.

Na *discussão* em torno do Eixo 2 – Estado e políticas, observa-se que os achados evidenciam a relevância de processos de autoavaliação orientados por evidências de egressos, o que converge com diretrizes do Documento de Área da Educação (CAPES, 2025–2028), atualmente em vigor, bem como com o movimento recente de aperfeiçoamento da avaliação da pós-graduação e a necessidade de indicadores de inserção, efeito social e trajetória. A literatura mapeada fornece pistas operacionais (instrumentos, categorias e métricas) que podem ser incorporadas por gestores públicos e colegiados de programas. Também se identifica que a sub-representação de estudos sobre permanência e trajetórias alternativas indica zonas cegas para o desenho de editais, bolsas e estratégias de vinculação com redes de educação (especialmente educação básica), fundamentais para ampliar repercussão social e reduzir assimetrias regionais. Ademais, os poucos trabalhos sobre ações afirmativas e igualdade racial sugerem insuficiência de monitoramento pós-ingresso; recomenda-se integrar indicadores de inclusão aos painéis de egressos, articulando-os a políticas de acesso, permanência e acompanhamento. Finalmente, a escassez de séries históricas e bases integradas em nível regional dificulta avaliações longitudinalmente comparáveis; o Estado pode induzir protocolos mínimos para repositórios e plataformas de egressos interoperáveis entre programas e sistemas de avaliação.

Conclui-se que a produção recente contribui para compreender o perfil e os resultados dos egressos, mas permanece fragmentada, com ênfase em formação docente e avaliação e déficits em inclusão, permanência e trajetórias. Para o Eixo 2, defendem-se três frentes: (i) institucionalizar painéis de egressos com indicadores comparáveis (inserção, setor de atuação, resultados no território); (ii) fortalecer estudos longitudinais que acompanhem permanência e trajetórias (inclusive fora da docência e no setor público), retroalimentando planejamento e financiamento; (iii) incorporar marcadores de igualdade de condições às rotinas de autoavaliação. Tais medidas qualificam a ação estatal e aprimoram políticas de pós-graduação, com potencial de ampliar resultados públicos da pesquisa educacional na Região Centro-Oeste.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de área – Educação (2025–2028)**. Brasília: CAPES, 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Egressos da Pós-Graduação *Stricto Sensu***. Brasília: CAPES, 2017.

STEFĀNUTO, V. A.; OLIVEIRA, S. M. P.; MOREIRA, J. F.; AGUIAR, A. S.; FARIAS, E. A. **A metodologia da pesquisa em EPT**: análise bibliométrica como ferramenta metodológica. In: CLAUDIO, T. C. (org.). A metodologia da pesquisa em educação profissional e tecnológica. São Paulo: Nova Paideia, 2022, p. 307-326. Disponível em: https://ojs.novapaideia.org/index.php/editoranovapaideia/article/view/250/255. Acesso em: 20 jun. 2025.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, p. 165-189, 2014. http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v14n41/v14n41a09.pdf. Acesso em: 20 jun. 2025.

POLÍTICA DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR: O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS NO CONTEXTO DO REUNI

Letícia Duarte Pereira de Castro - PPGDR/FACE/UFG - letcia.duarte@gmail.com
Isadora de Paula Vieira Alencar - PPGDR/FACE/UFG – isadoralencar@live.com
Felipe Queiroz Silva – PPGDR/FACE/UFG – felipe.queiroz@ufg.br

RESUMO

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto nº 6.096/2007, foi concebido como estratégia para ampliar o acesso e a permanência no ensino superior público, articulando a expansão de cursos, vagas e campi com a racionalização de recursos já existentes (Brasil, 2007). Entre seus objetivos, estavam elevar a taxa de conclusão dos cursos presenciais para 90%, alcançar a relação de 18 alunos por professor em cinco anos, combater a evasão, ampliar a mobilidade estudantil e promover a articulação entre graduação, pós-graduação e educação básica.

A adesão ao programa se deu mediante apresentação de planos de reestruturação pelas universidades interessadas, com estimativas de recursos e metas específicas. Essa lógica priorizou a eficiência administrativa, muitas vezes em detrimento da efetividade, o que gerou críticas quanto à precarização da universidade pública. Apesar disso, todas as universidades federais aderiram ao REUNI (Borges; Aquino, 2012; Léda; Mancebo, 2009).

No caso da Universidade Federal de Goiás (UFG), o Reuni representou uma oportunidade de expansão institucional, mas também evidenciou tensões estruturais, como a insuficiência de infraestrutura para atender à nova demanda, a sobrecarga de docentes e técnicos, e a fragilização da autonomia universitária frente à lógica de financiamento condicionada ao cumprimento de metas quantitativas (Faculdade de Educação, 2007).

O documento emitido pela Faculdade de Educação da UFG (2007) aponta que, apesar das fragilidades do Programa, as universidades federais não tinham outra opção senão aderir ao REUNI, em razão do aporte financeiro vinculado à

adesão. Isso demonstra que a participação no Programa não se deu pelo alinhamento às métricas propostas, mas sobretudo pela necessidade de recursos, o que, por consequência, fragilizou a autonomia universitária.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo analisar os impactos do Programa Reuni na UFG, com base na proposta original apresentada em 2007 - ano de implementação do programa - e nos resultados alcançados em 2012 e 2023. O ano de 2012 corresponde ao prazo originalmente estipulado para o cumprimento das metas institucionais, enquanto 2023 marca quinze anos após o início da política.

A metodologia adotada combina análise documental e comparativa, utilizando o Decreto nº 6.096/2007, o Projeto Reuni-UFG, dados do Censo da Educação Superior/Inep e produções acadêmicas. Foram comparadas as metas de crescimento entre 2007 e 2012 com os resultados efetivamente alcançados naquele período, além dos dados consolidados entre 2012 e 2023, que incluem UFG, UFJ e UFCAT - criadas a partir do desmembramento da UFG em 2018 (Miziara; Cavalcante, 2017). Para fins de comparação nacional, foram extraídos dados agregados do Censo da Educação Superior referentes às universidades federais brasileiras, permitindo o cálculo de médias nacionais com base no número total de instituições participantes.

Na proposta original, previa-se o aumento de 63% no número de vagas, 33% nos cursos, 38% no corpo docente e 27% no quadro de técnicos administrativos. Os resultados de 2012 superaram essas metas: crescimento de 63% nas vagas, 38% nos cursos, 105% no corpo docente e 113% no número de técnicos administrativos, reduzindo a proporção de alunos por professor de 10,88 para 8,05. Esse desempenho evidencia que foi possível expandir o acesso ao ensino superior com suporte institucional e investimentos significativos (Lima, 2013; Agapito, 2016).

No mesmo período, a média de crescimento das universidades federais brasileiras foi de 119% nas vagas, 96% nos cursos, 71% no número de técnicos administrativos e apresentou queda de 12% no corpo docente, o que elevou a proporção de alunos por professor de 6,01 para 12,03. Esses dados indicam que, em

diversas instituições, as medidas adotadas no âmbito do Reuni priorizaram a eficiência administrativa em maior grau do que na UFG.

Os dados de 2023 revelam uma nova configuração: aumento de 53% nas vagas, 10% nos cursos e 11% no número de docentes, acompanhado, entretanto, de redução de 25% no quadro de técnicos administrativos, o que resultou em leve elevação da proporção de alunos por professor, de 8,05 para 8,46. Em âmbito nacional, no mesmo período, observou-se crescimento de 108% nas vagas, 18% nos cursos, 37% no corpo docente e 13% no número de técnicos administrativos, reduzindo a proporção de alunos por professor para 10,73, ainda acima do índice registrado pela UFG.

A UFG apresentou trajetória distinta da média nacional já que, entre 2007 e 2012, superou metas com crescimento em vagas, cursos, docentes e técnicos, reduzindo a relação alunos/professor, enquanto no país houve expansão maior em vagas e cursos, mas com redução do corpo docente. Entre 2012 e 2023, ambas ampliaram vagas e cursos em ritmos diferentes, e a UFG teve queda no número de técnicos, evidenciando que o Reuni impactou as universidades federais de forma heterogênea e que a UFG seguiu uma dinâmica própria de expansão.

O desempenho da UFG, especialmente no crescimento do corpo docente, contrasta com a tendência nacional de redução de professores no mesmo período. Conforme Lima (2013), em diversas universidades, o cumprimento das metas do Reuni foi viabilizado por meio da ampliação de contratações temporárias e substitutas, caracterizadas por vínculos frágeis, sobrecarga de trabalho e afastamento das atividades de pesquisa e pós-graduação. Essa forma de implementação, impulsionada por cortes orçamentários e por medidas legais que flexibilizaram as contratações, contribuiu para a precarização das condições de trabalho docente e comprometeu a efetividade da expansão. A experiência da UFG, nesse contexto, revela uma abordagem mais estruturada, com investimentos que permitiram ampliar o quadro de servidores efetivos, ainda que não livre de desafios institucionais.

A interiorização do ensino superior, um dos eixos centrais do Reuni, também teve efeitos relevantes. A UFG expandiu-se para Catalão, Jataí e Goiás, fortalecendo a relação entre conhecimento acadêmico e desenvolvimento regional (Agapito, 2016; Rabelo, 2015). Estudos como os de Andriola e Suliano (2015) demonstram que a interiorização da Universidade Federal do Piauí estimulou a economia local e a mobilidade social. Niquito, Ribeiro e Portugal (2018), nessa perspectiva, verificaram que a criação de novas universidades no interior aumentou a renda per capita, dinamizou o comércio e melhorou indicadores sociais.

Embora os avanços quantitativos sejam expressivos, esta etapa inicial da pesquisa não contempla variáveis específicas que permitiriam uma análise mais aprofundada da qualidade do ensino no contexto da UFG - como taxas de evasão, indicadores de permanência estudantil, infraestrutura e desempenho acadêmico. A relação entre expansão e qualidade demanda futuras análises que integrem essas dimensões e contribuam para o debate sobre a viabilidade da política de expansão universitária.

Conclui-se que o Reuni possibilitou à UFG uma expansão institucional significativa entre 2007 e 2012, superando metas previstas e apresentando desempenho distinto da média nacional, especialmente na ampliação do corpo docente e técnico. No período posterior, entre 2012 e 2023, observou-se crescimento mais moderado, com redução no número de técnicos administrativos e leve aumento na proporção de alunos por professor. Permanecem, contudo, lacunas quanto à avaliação da qualidade do ensino e à compreensão das dinâmicas específicas da UFG frente às demais universidades federais, indicando a necessidade de aprofundamento em estudos futuros.

REFERÊNCIAS

AGAPITO, L. C. P. **A política de expansão do ensino superior no Brasil**: reflexões sobre o REUNI e a democratização do acesso. São Paulo: Cortez, 2016.

ALMEIDA, D. C. L.; SILVA, S. M. C. da. **Expansão e interiorização do ensino superior no Brasil** – um estudo de caso em Minas Gerais. Cadernos da FUCAMP, Monte Carmelo, v. 27, p. 1–30, 22 abr. 2024.

ANDRIOLA, W. B.; SULIANO, J. **Avaliação de impacto da interiorização da educação superior pública no Brasil:** elementos para a análise do caso da Universidade Federal do Piauí. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 23, n. 89, p. 1123–1154, 2015.

BORGES, A.; AQUINO, L. **Educação Superior no Brasil e as políticas de expansão de vagas do Reuni:** avanços e controvérsias. Educação: Teoria e Prática, v. 22, n. 39, jan./abr. 2012.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.** Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2007.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO. **A Faculdade de Educação e o REUNI. 2007**. Disponível em https://www.ufg.br/up/1/o/Reuni-doc-FE.pdf. Acesso em 25 ago.2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo da Educação Superior 2007**: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo da Educação Superior 2012**: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo da Educação Superior 2023**: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2024.

LÉDA, Denise; MANCEBO, Deise. **REUNI:** heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. Educação & Realidade, v. 34, n. 1, 2008. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8457. Acesso em: 22 ago. 2025.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **O Programa Reuni e os desafios para a formação profissional em Serviço Social**. R. Katál., Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 258-267, jul./dez. 2013.

MIZIARA, F.; CAVALCANTE, F. **Resgate de um ideal:** a proposta de criação da UFG. Revista UFG, Goiânia, v. 12, n. 9, 2017. Disponível em: https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48324. Acesso em: 22 ago. 2025.

NIQUITO, Thais W.; RIBEIRO, Felipe G.; PORTUGAL, Marcelo S. **Impacto da criação das novas universidades federais sobre as economias locais**. Planejamento e Políticas Públicas, n. 51, 2018.

RABELO, N. **Universidades:** o que são e para que servem? *Revista Darcy*, Brasília, n. 23, p. 2-3, 2019. Disponível em: https://revistadarcy.unb.br/edicao-n-23/dossie/88-universidades-para-que-servem. Acesso em: 23 ago. 2025.

PROTAGONISMO INFANTIL: Valorizando singularidades através das Pedagogias Participativas na Educação Infantil

Anna Beatriz Araujo Cunha - UFG - annacunha@discente.ufg.br
Mony Iaslyn Sampaio Luz - UFG - monyiaslyn@ufg.br
Daniela da Costa Britto Pereira Lima - UGF - daniela_lima@ufg.br

RESUMO

O texto investiga o protagonismo infantil na Educação Infantil, com ênfase em como as pedagogias participativas podem valorizar as singularidades das crianças e ampliar sua voz nos processos de aprendizagem. A inclusão escolar, prevista na Lei nº 13.146/2015, garante o direito à diversidade e à igualdade de oportunidades. Entretanto, observa-se que muitas práticas pedagógicas ainda se mantêm centradas em modelos homogêneos, limitando a participação das crianças e restringindo sua autonomia. Assim, torna-se necessário refletir sobre as metodologias que favorecem a participação ativa das crianças e promovam a escuta sensível de suas múltiplas formas de expressão (Oliveira-Formosinho, 2007).

O problema central do texto questiona de que forma as pedagogias participativas podem contribuir para que cada criança, com ou sem necessidades específicas, seja reconhecida como protagonista de sua aprendizagem. Para responder a essa questão, o texto define como objetivo geral analisar as características e contribuições das pedagogias participativas para o protagonismo infantil na Educação Infantil.

A fundamentação teórica do texto ancorou-se em diferentes autores que discutem a infância como etapa marcada pela potência criadora e pela capacidade de participação social. Entre eles, destacam-se Oliveira-Formosinho (2007) e Freire (1996), além de documentos normativos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Esses pesquisadores em conjunto com outros contribuíram para a compreensão de que a criança deve ser reconhecida como sujeito de direitos e de saberes.

Para tanto, o levantamento bibliográfico realizado para embasar o texto foi a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Portal de Periódicos da CAPES que identificaram mais de 200 produções, das quais 18 foram selecionadas por articularem os eixos protagonismo infantil, pedagogias participativas, educação infantil e inclusão. Os resultados parciais evidenciam que, embora haja avanços nas políticas inclusivas, a produção científica que integra de forma consistente esses quatro pilares ainda é limitada.

Portanto, a análise das publicações indicou maior concentração de pesquisas nas regiões Sul e Nordeste do Brasil, além de contribuições internacionais (Madrid e Flórida) revelando que o debate sobre participação e inclusão infantil tem ganhado espaço, mas ainda carece de consolidação (Minella, 2018; Vasconcelos, 2021; Rodrigues, 2024).

Quanto à metodologia, este trabalho é de natureza bibliográfica, desenvolvido por meio da análise de artigos, teses e dissertações que tratam diretamente do tema. As buscas foram realizadas em abril de 2025, utilizando descritores combinados por operadores booleanos. A seleção foi feita em três etapas: levantamento inicial, filtragem por relevância e análise crítica do material (Minayo, 2002). O resultado desse processo é a construção de um corpus teórico que possibilita mapear avanços, lacunas e tendências nas discussões sobre protagonismo infantil e pedagogias participativas

Assim, verificamos que estudos como os de Tessaro Leonardo (2008) e Piccolo (2022) reforçam que a inclusão escolar ainda enfrenta desafios relacionados à formação dos profissionais, à infraestrutura e à escuta ativa das crianças. Nesse sentido, a documentação pedagógica aparece como ferramenta estratégica para tornar visíveis os processos de participação e fortalecer práticas inclusivas (Furtado, 2023; Nava et al., 2023).

Em resumo, compreende-se que as pedagogias participativas oferecem caminhos para a construção de uma Educação Infantil mais equitativa e democrática, ao reconhecer as crianças como sujeitos de direitos e de saberes. Ao valorizarem a escuta e o envolvimento ativo, essas práticas ampliam as

possibilidades de inclusão e fortalecem o protagonismo infantil, reafirmando o compromisso ético da educação com a diversidade e a justiça social. Dessa forma, a pesquisa reforça a importância de consolidar práticas pedagógicas que superem modelos tradicionais e promovam experiências educativas mais sensíveis, dialógicas e transformadoras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 11 jun. 2025.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: https://www.normaslegais.com.br/legislacao/resolucao-cne-ceb-5-2009.htm. Acesso em: 11 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 21 abr. 2025.

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

FURTADO, Ana Paula Azevedo. A documentação pedagógica como uma possibilidade de transformação da pedagogia na Educação Infantil. 2023. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/75551. Acesso em: 28 abr. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINELLA, Juliana Fornech. Agora é minha vez: um estudo sobre participação de crianças na gestão dos espaços de Educação Infantil. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2018. Disponível em: https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/4003. Acesso em: 27 abr. 2025.

NAVA, Larissa Maia de Sousa; MARQUES, Yara Ferreira Lopes; SILVA, Maria Geanne Moreira da. Documentação pedagógica e mini histórias: narrando o cotidiano das infâncias. *Poíesis Pedagógica*, Catalão, v. 21, 2023. Disponível em:

https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W4403156513. Acesso em: 27 abr. 2025.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). *Pedagogias da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto: Porto Editora, 2007.

PICCOLO, Gustavo Martins. Inclusão como princípio inegociável: contribuições à educação infantil. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 526–550, 22 jul. 2022. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/83586/51279. Acesso em: 21 abr. 2025.

RODRIGUES, Maria das Vitórias Dantas. O (não) lugar do protagonismo e da escuta infantil: um estudo de caso em um CMEI de João Pessoa. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/32274. Acesso em: 27 abr. 2025.

TESSARO LEONARDO, Nilza Sanches. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas públicas. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 12, n. 2, p. 431-440, dez. 2008. DOI: 10.1590/S1413-85572008000200014.

VASCONCELOS, Queila Almeida. O protagonismo das crianças na escola de educação infantil: princípios, abordagem e sustentação. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/220431. Acesso em: 28 abr. 2025.

EIXO 3 – HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES

A REFORMA FRANCISCO CAMPOS NO LYCEU DE GOYAZ E DE GOIÂNIA: uma leitura das matérias de ensino

Maria Eduarda Marques - FE/UFG - maria_cruz@discente.ufg.br
Fernanda Barros - FE/UFG - ferbarros36@ufg.br

RESUMO

Este trabalho integra o projeto de pesquisa *O ensino secundário público de 1889 a 1961: um estudo documental do humanismo propedêutico financiado pelo Estado brasileiro*, dando continuidade ao plano desenvolvido no período de 2023-2024, intitulado *O humanismo propedêutico (1931-1941): um estudo das matérias de ensino na Reforma Francisco Campos*. A pesquisa tem como base teórico-metodológica a História da Educação, campo que investiga a realidade da educação brasileira a partir da conexão com a História, e busca compreender como as reformas educacionais da República influenciaram a organização das matérias no ensino secundário.

O foco do estudo são os Decretos n. 19.890, de 18 de abril de 1931 e n. 21.241, de 4 de abril de 1932, da Reforma Francisco Campos, que reorganizaram o ensino secundário, mas mantiveram um currículo humanista, inspirado no modelo francês. O Lyceu de Goyaz, fundado em 1846, foi uma das instituições que adotaram essa estrutura. A pesquisa utilizou como fontes, fichas individuais de alunos matriculados entre 1931 e 1941, possibilitando identificar as matérias cursadas e concluídas, analisando a permanência do currículo previsto pela reforma.

A pesquisa adota a metodologia histórico-documental, organizada em três fases: estudo bibliográfico, análise documental e sistematização dos resultados. As leituras contemplaram autores como Warde, Boto, Le Goff, Gatti Junior., Barros, Carvalho, Gutierrez, Chervel e Compère, que contribuíram para a compreensão da História da Educação, das instituições escolares e do humanismo propedêutico francês e brasileiro. Essa base teórica foi ligada à análise de decretos e documentos

internos do Lyceu de Goyaz e do Lyceu de Goiânia, com destaque para registros de matrícula e fichas escolares.

Os resultados permitem compreender o ensino secundário goiano no movimento da educação brasileira. Nos textos analisados percebe-se, que o estudo de Warde mostrou a necessidade de integrar a educação ao movimento histórico real; Boto destacou a importância das fontes e da cultura escolar, Le Goff fala sobre o caráter de monumento dos documentos; e Gatti Jr. traz novas categorias de análise, como espaço e currículo. Já os estudos de Barros e Carvalho sobre o Lyceu revelaram sua função na formação das elites regionais, suas dificuldades estruturais e a centralidade do ensino humanista. Também se evidenciou a relação entre exames preparatórios e racionalização do ensino secundário, marcados por disputas entre centralização e descentralização. O modelo francês, adaptado no Brasil pelo Colégio de Pedro II, combinou humanidades e novas ciências, reforçando o caráter elitista e seletivo da educação.

No caso específico do Lyceu de Goyaz e Lyceu de Goiânia, entre 1931 e 1941, as reformas introduziram um currículo diversificado e estruturado. O exame de admissão manteve matérias como Português, Aritmética, História do Brasil, Geografia e Ciências Físicas e Naturais, sendo a Matemática e a História Geral as menos recorrentes. Na primeira série, além de Português e Matemática, houve a inclusão do Francês e, posteriormente, do Inglês, além da História da Civilização, Desenho e Música, sendo Música e História Geral as menos frequentes. Na segunda série, observou-se a entrada do Latim e do Inglês, além de ciências e histórias específicas, embora Aritmética tenha aparecido apenas em 1932. A terceira série estabeleceu Ciências Naturais, Física e Química, com línguas e disciplinas de humanas, mas a Música e o Alemão praticamente desapareceram após 1933. A quarta série contemplou todas as áreas, mas o Alemão e as Ciências Físicas e Naturais apareceram poucas vezes. Já a quinta série introduziu Filosofia, Literatura e Cosmografia, que tiveram a frequência reduzida, assim como o Francês.

Esses resultados demonstram que, embora o Lyceu de Goyaz tenha seguido as diretrizes da Reforma Francisco Campos, preservando a estrutura curricular de base humanista e científica, algumas disciplinas apareceram de maneira limitada. Isso evidencia tanto a seletividade do ensino quanto as dificuldades práticas de implementação integral das propostas. Ao mesmo tempo, se confirma a função do ensino secundário como espaço de preparação da elite para o ingresso no ensino superior, mantendo as hierarquias sociais.

Conclui-se que a pesquisa contribui para a compreensão da História da Educação em Goiás e no Brasil, ao mostrar como as reformas nacionais foram adaptadas no contexto local e como o humanismo propedêutico permaneceu como base principal do ensino secundário. A análise documental realizada no acervo do Lyceu de Goyaz evidencia a permanência das humanidades como núcleo da formação e a adaptação do currículo diante das condições regionais, revelando um ensino marcado pela seletividade e pela preservação das tradições acadêmicas, mesmo em meio às mudanças políticas e administrativas do período.

Referências

BARROS, F.; CARVALHO, C. H. DE. OS EXAMES DE PREPARATÓRIOS E A RACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO DE 1854 A 1910. Imagens da Educação, v. 7, n. 3, p. 99-111, 15 dez. 2017.

BARROS, F.; DE CARVALHO, C. H. Higschool for the elite goiana: Lyceu de Goyaz 1906-1914/ O Ensino Secundário para as elites goianas: Lyceu de Goyaz 1906-1914 (Bilingual Edition). Cadernos de História da Educação, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 177–197, 2018. DOI: 10.14393/che-v17n1-2018-11.

BARROS, F.; GUTIERREZ, L. Le Lycée e o Collegio de Pedro II: os funcionários e as matérias de ensino 1802-1838: LE PERSONNEL ET LES MATIÈRES D'ENSEIGNEMENT 1802-1838. Revista História da Educação, [S. l.], v. 27, 2023. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/128389.

BOTO, Carlota. Tendências investigativas no campo da História da Educação. In: BRESSANIN, César Evangelista Fernandes; BALDINO, José Maria; ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de. (orgs.) Educação, História, Memória e Cultura em Debate. Porto Alegre: Fi, 2021. p. 17-35.

BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1º maio 1931.

CHERVEL, A.; COMPÈRE, M. M. As humanidades no ensino. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27826/29598.

GATTI JÚNIOR, D. História e historiografia das instituições escolares: percursos de pesquisa e questões teórico-metodológicas. Revista Educação em Questão, [S. l.], v. 28, n. 14, 2007. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4469.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: História e Memória. Campinas; Unicamp, 1990. p. 462-476.

WARDE, Mirian Jorge. Anotações para uma historiografia da educação brasileira. Em Aberto. Ano 3, n. 23, set., out., Brasília, 1984.

AS MATÉRIAS DE ENSINO NO LYCEU DE GOYAZ: Um estudo do humanismo propedêutico (1941-1960)

Lya Lopes de Carvalho – FE/UFG - lya_lopes@discente.ufg.br
Fernanda Barros – FE/UFG - ferbarros36@ufg.br

RESUMO

O presente trabalho integra o projeto de pesquisa intitulado "O ensino secundário público de 1889 a 1961: um estudo documental do humanismo propedêutico financiado pelo Estado brasileiro", e tem como foco central a investigação das matérias de ensino ministradas no Lyceu de Goyaz, sob a perspectiva do viés propedêutico e humanista. Esse enfoque baseia-se no modelo educacional adotado pelos liceus franceses, que influenciaram significativamente a organização do ensino secundário brasileiro, especialmente no que tange à formação intelectual voltada para o preparo dos alunos para os estudos superiores e para o desenvolvimento de uma cultura geral humanista.

A pesquisa volta-se, especificamente, à análise do período entre os anos de 1942 a 1961, com o objetivo de compreender como as disciplinas foram implementadas na prática escolar e registradas nos documentos internos do Lyceu de Goyaz, localizado em Goiânia. Dessa forma, o trabalho procura identificar e interpretar os registros documentais que evidenciem a presença de elementos humanistas e propedêuticos no currículo e nas práticas pedagógicas da instituição, observando a influência da tradição educacional europeia, sobretudo francesa, na estrutura educacional brasileira da época.

Entre os objetivos centrais da investigação, destaca-se, em primeiro lugar, o esforço de compreender os conceitos fundamentais que sustentam o trabalho, como ensino secundário, humanismo e propedêutico, com base em uma revisão teórica que abrange autores da área da História da Educação e demais campos correlatos. Em segundo lugar, busca-se identificar as disciplinas efetivamente ofertadas e registradas no Lyceu de Goyaz durante o período delimitado, com base nos documentos oficiais da escola, tais como livros de registro, planos de ensino,

relatórios escolares, atas e outros materiais administrativos. Por fim, a pesquisa se propõe a refletir, a partir de uma abordagem histórica e documental, sobre quais aspectos do humanismo e da propedêutica estiveram presentes no ensino das referidas disciplinas, visando entender como esses ideais educacionais foram incorporados à prática pedagógica da instituição.

Metodologicamente, o estudo adota um caráter histórico-documental, o que implica a utilização de uma abordagem que conjuga pesquisa bibliográfica e análise de documentos históricos. O tratamento dos documentos é feito a partir de uma categorização rigorosa, que permite organizar e interpretar o material empírico sob diferentes níveis de análise: micro, meso e macro, a fim de elencar as características mais relevantes do funcionamento da instituição no contexto investigado. Essa perspectiva multiescalar possibilita uma leitura mais ampla e contextualizada da realidade educacional do Lyceu, considerando tanto os aspectos internos da escola quanto suas relações com as políticas educacionais e os modelos pedagógicos da época.

Como resultados esperados, este trabalho visa, em primeiro lugar, promover um aprimoramento da capacidade de leitura e escrita acadêmica do estudante pesquisador, ao lidar com fontes históricas e bibliografia especializada de forma crítica e articulada. Em segundo lugar, espera-se uma ampliação do conhecimento sobre a história da educação brasileira, especialmente no que se refere ao ensino secundário público e ao papel que ele desempenhou na formação das elites intelectuais do país. Por fim, o estudo busca proporcionar um maior envolvimento com a área da História da Educação, estimulando o interesse pela pesquisa documental e pela compreensão crítica dos processos educacionais que marcaram o desenvolvimento do sistema de ensino no Brasil durante o século XX.

REFERÊNCIAS

BARROS, F.; GUTIERREZ, L. Le Lycée e o Collegio de Pedro II: os funcionários e as matérias de ensino 1802-1838: LE PERSONNEL ET LES MATIÈRES D'ENSEIGNEMENT 1802-1838. Revista História da Educação, [S. l.], v. 27, 2023. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/128389.

BARROS, Fernanda. **O ensino secundário público de 1889-1961: Um estudo documental do humanismo propedêutico financiado pelo Estado brasileiro**. *As matérias de ensino no Lyceu de Goyaz: um estudo do humanismo propedêutico (1941-1960)*. Faculdade de Educação, 2024/2025.

GATTI JÚNIOR, D. História e historiografia das instituições escolares: percursos de pesquisa e questões teórico-metodológicas. Revista Educação em Questão, [S. l.], v. 28, n. 14, 2007. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4469.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: História e Memória. Campinas; Unicamp, 1990. p. 462-476.

CENTRO DE REFERÊNCIA ESPECIALIZADO PARA PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA (CENTRO POP): Educação e Intersetorialidade em Debate

Thainá Oliveira de Sena – UFG – thainaoliveira@discente.ufg.br
Maria Margarida Machado – UFG - mmm2404@ufg.br

RESUMO

O presente resumo busca contribuir com discussões acerca da origem e do papel do Centro de Referência Especializado para a População em Situação de Rua (Centro POP), no município de Goiânia, relacionando sua criação ao campo da assistência social e investigando sua conexão com a garantia do direito à educação para pessoas que se encontram em situação de rua.

Parte-se da compreensão de que a população em situação de rua (PSR), marcada por múltiplas vulnerabilidades, demanda por políticas intersetoriais que articulem assistência, saúde, moradia, trabalho e educação. A questão central que orienta este resumo consiste em indagar acerca da origem do Centro POP e sua relação com o campo educacional. Neste sentido, coloca-se a necessidade de compreender em que medida o Centro POP pode ser não apenas um espaço de acolhimento, mas também de promoção do direito à educação, fundamental para a inclusão, cidadania e construção de novos projetos de vida.

O objetivo geral, portanto, busca analisar esta relação do Centro POP e a educação, e especificamente analisar os contextos legislativos nacionais e municipais relacionados às políticas públicas para a população em situação de rua e apresentar as principais demandas em relação à educação.

A compreensão da origem deste aparato assistencial perpassa pela construção dos marcos legais da política de assistência social, como a Constituição Federal de 1988, a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS, 1993), a Política Nacional de Assistência Social (PNAS, 2004) e o Sistema Único de Assistência Social (SUAS, 2005).

O Decreto nº 7.053/2009 representou um divisor de águas ao instituir a Política Nacional para a População em Situação de Rua e tipificar o Centro POP como serviço especializado. No âmbito municipal, a Lei nº 9.778/2016 consolidou

em Goiânia o Plano Municipal de Atenção à População em Situação de Rua, prevendo o Centro POP como espaço de referência e porta de entrada para essa política.

A fundamentação teórica desta proposta ancora-se em autores que analisam a exclusão social e os processos de vulnerabilidade. Castel (1998), por exemplo, define os "desfiliados" como sujeitos afastados dos mecanismos de proteção social ligados ao trabalho assalariado, os quais se tornam "inúteis para o mundo":

> [...] a essência da questão social está na existência de "inúteis para o mundo", de supranuméricos e, em torno deles, de uma nebulosa de situações marcadas pela instabilidade e pela incerteza do amanhã, que atestam o crescimento de uma vulnerabilidade de massa (Castel, 1998, p. 593).

Ferrarotti (1988) acrescenta que as histórias individuais são inseparáveis dos sistemas sociais que as atravessam:

> Se cada pessoa é uma reapropriação singular do contexto social e histórico que a envolve, podemos conhecer o social pela especificidade irredutível de uma práxis individual; cada ato pessoal sintetiza o sistema social como um todo (Ferrarotti, 1988, p. 26).

Sob essa ótica, a educação, entendida como direito universal de cidadania, constitui elemento essencial para que esses sujeitos possam reconstruir suas identidades. Como avalia Chaui:

> [...] consideramos a educação como um direito da cidadania, não podemos pensá-la simplesmente como transmissão de informações ou como habilitação veloz de jovens que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos [...]. Se a educação é um direito, precisamos tomá-la no sentido profundo que possuía em sua origem, isto é, como formação para e da cidadania, portanto como direito universal de acesso ao saber e à criação de conhecimento (Chaui, 2021, p. 13).

A Política Nacional para a População em Situação de Rua também reconhece a educação como eixo estratégico:

> O artigo 6º da Constituição Federal, quando trata dos direitos sociais, aponta a garantia à educação como uma das formas de tornar reais os conceitos republicanos que movem o país. Seguindo este pensamento, a Política Nacional para População em Situação de Rua, consolidada no decreto nº 7.053/2009, aponta a educação como uma de suas ações estratégicas para a promoção dos direitos desta população (Enap, 2019, p. 6).

Assim, o presente resumo busca fazer uma análise documental das legislações e normativas referentes à PSR, através de uma abordagem qualitativa. O Centro POP, embora possua como função a garantia de necessidades imediatas como alimentação, higiene e documentação, além de providenciar encaminhamentos e atendimentos diversos, ainda não assegura uma articulação consistente com a educação formal ou não formal em nosso município, apesar de se estabelecer como um lócus de articulação intersetorial.

O direito à educação, sob essa ótica, não pode ser dissociado dos demais direitos sociais e, o Centro POP, enquanto espaço de proteção social, é um potencial serviço para articular-se mais efetivamente com a rede educacional, garantindo acesso à escolarização e à educação de jovens e adultos, conforme previsto em lei.

Espera-se que a proposta contribua para visibilizar este espaço, a sua origem histórica e legal como instrumento da política de assistência social, mas também para apontar sua necessária conexão com a educação enquanto direito fundamental. O estudo pretende demonstrar que, embora a educação não seja a demanda mais imediata para a sobrevivência na rua, ela é condição essencial para a inclusão social, a cidadania e a efetivação dos demais direitos. Dessa forma, compreender a relação do Centro POP com a educação significa abrir caminhos para políticas mais integradas, capazes de contribuir para o enfrentamento das vulnerabilidades e articular-se intersetorialmente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.053, de 23 de dezembro de 2009**. Institui a Política Nacional para a População em Situação de Rua e seu Comitê Intersetorial de Acompanhamento e Monitoramento. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 24 dez. 2009.

BRASIL. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 8 dez. 1993.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHAUI, M. **Democracia e a educação como direito.** São Paulo: Sinproeste, 2021.

ENAP. **Promoção dos direitos da população em situação de rua: trabalho, saúde, educação.** Brasília: Escola Nacional de Administração Pública, 2019.

FERRAROTTI, F. **Sobre a autonomia do método biográfico**. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Pentaedro, 1988.

GOIÂNIA. **Lei nº 9.778, de 29 de março de 2016**. Dispõe sobre o Plano Municipal de Atenção à População em Situação de Rua. Câmara Municipal: Goiânia, 2016.

EDUCAÇÃO ESPECIAL EM JUIZ DE FORA: apontamentos históricos sobre a Sociedade Pestalozzi de Juiz de Fora na década de 1950

Luana Teixeira Lobato – UFJF – lualfacul07@gmail.com
Rodolfo Luís Leite Batista – UFJF – rodolforllb@ufjf.br

RESUMO

Dentre as instituições de educação especial em Juiz de Fora, a denominada genericamente Escola Pestalozzi destacou-se por sua relevância histórica e pedagógica. Inspirada nas práticas da educadora russo-brasileira Helena Antipoff (1892-1974), o estabelecimento desenvolveu propostas voltadas à educação de pessoas com deficiência. Antipoff atuou na Fazenda do Rosário, em Ibirité, região metropolitana de Belo Horizonte, e seu trabalho motivou a criação de Sociedades Pestalozzi em diversas cidades, incluindo Juiz de Fora, onde um grupo de mulheres articulou a fundação de uma escola dedicada ao atendimento de crianças com deficiência.

Apresentada originalmente como Trabalho de Conclusão de Curso, o propósito desta pesquisa é dar visibilidade ao Instituto Pestalozzi de Juiz de Fora, criado a partir dos preceitos estabelecidos na capital mineira. A investigação analisa jornais e documentos da década de 1950, reconstruindo a história da Sociedade Pestalozzi, sua relação com a historiografia da educação especial, os espaços ocupados pela instituição, sua diretoria e práticas pedagógicas. O objetivo central é compreender como tais práticas favoreceram a inclusão educacional na cidade naquele período. Para tanto, o trabalho foi organizado em duas partes: a primeira, de caráter bibliográfico, discute a trajetória da educação especial, desde suas origens na Europa até sua chegada ao Brasil; a segunda, documental, analisa jornais da década de 1950, ressaltando a trajetória do Instituto Pestalozzi em Juiz de Fora.

A literatura evidencia que a consolidação da educação especial ocorreu de forma gradual, com fortes influências europeias. Considerando esse panorama internacional, torna-se relevante analisar como tais concepções foram incorporadas ao contexto brasileiro. Embora inspiradas por legislações

estrangeiras, as iniciativas nacionais se desenvolveram a partir de condições históricas, sociais e culturais próprias. Nesse processo, surgiram instituições filantrópicas, como o Instituto Pestalozzi de Canoas, no Rio Grande do Sul, fundado em 1926 por um casal de professores e inspirado na ortopedagogia das escolas auxiliares europeias. A Sociedade Pestalozzi de Canoas foi precursora de um movimento que, posteriormente, se expandiu pelo país.

Em conformidade a essa tendência, Juiz de Fora recebeu, na década de 1950, sua primeira instituição voltada à educação de pessoas com deficiência: a Sociedade Pestalozzi de Juiz de Fora, fruto da mobilização de um grupo de mulheres preocupadas em oferecer atendimento especializado às crianças então classificadas, à época, como 'anormais'.

A investigação baseou-se em reportagens publicadas nos jornais *Diário Mercantil*, *Diário da Tarde*, *Gazeta Comercial* e *Folha Mineira*. A análise desses periódicos possibilitou identificar aspectos do funcionamento da instituição, como espaços ocupados, público atendido, formas de financiamento, composição da diretoria e práticas pedagógicas.

Constatou-se que o Instituto funcionava nos fundos de um casarão no centro da cidade, adquirido por meio de doações filantrópicas. O espaço, entretanto, era limitado e os recursos financeiros escassos, já que, segundo o *Diário Mercantil*, o governo não cumpriu a promessa de apoio financeiro, dificultando a plena integração das crianças com deficiência. A diretoria era a mesma da Sociedade Pestalozzi, pois havia duas instâncias distintas: a Sociedade, responsável por angariar recursos e organizar a fundação, e o Instituto, que funcionava como escola com enfoque reabilitativo. Este contava com acompanhamento médico, psiquiátrico e pedagógico, atendendo crianças com deficiência intelectual, além de surdos e cegos. Em geral, os alunos eram oriundos de contextos de vulnerabilidade social e econômica.

Considerando que, no século XXI, instituições exclusivas para pessoas com deficiência vêm sendo gradualmente substituídas por práticas inclusivas no ensino comum, esta pesquisa buscou destacar a relevância histórica da Sociedade

Pestalozzi de Juiz de Fora. Criado na década de 1950, o Instituto exerceu papel fundamental no processo de inclusão em um período marcado pela exclusão social.

A análise documental também revelou inconsistências históricas, como a possível vinculação do Instituto ao Lactário São José e a hipótese de parentesco entre o proprietário do *Diário Mercantil* e o tesoureiro da instituição, padre Vicente de Paula Burnier. Embora tais questões ultrapassem os limites desta pesquisa, reforçam a necessidade de estudos futuros.

Compreender a história é fundamental para refletir sobre os rumos atuais da educação especial. Assim, este trabalho não apenas apresenta um olhar documental sobre a Sociedade Pestalozzi de Juiz de Fora, mas também convida o leitor a repensar criticamente o passado da educação especial na cidade e os desafios ainda existentes em sua efetivação.

EDUCAÇÃO ESTÉTICA: Lyceu de Goiânia sob o olhar atemporal de Rousseau

Geraldo Márcio da Silva - PPGE/FE/UFG - geraldo.silva@seduc.go.gov.br

RESUMO

Este trabalho aborda a educação estética no Lyceu de Goiânia do ano de 1992 até 1998 sob o olhar atemporal de Rousseau. As fontes históricas tratadas serão: os históricos escolares, as fotografias e o relato a luz da memória. O lyceu de Goiânia, escola pública da Secretaria Estadual do Estado de Goiás desde os primórdios fora constituído pelas disciplinas das artríticas e culturais. Esta escola, neste período histórico, desenvolvia a formação humana da segunda fase do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. A questão a ser analisada será a existência, ou a não existência, da educação estética pensada por Jean-Jacques Rousseau na atribuição direta, ou indireta, da formação humana nas artríticas e culturais para os alunos deste período específico.

Outro elemento a ser analisado será como o Governo viabilizou os recursos públicos para a ação direta das artísticas e culturais, para afim de entender como a escola pública trata da formação estética. Por tal motivo volve o pensamento para entender os vínculos que os gestores públicos tinham com o Lyceu e o que esta escola representa para a população goianiense. O Governador de Goiás em 1992, Iris Rezende Machado (1933-2021) estudou no Lyceu,[4] teve o início da vida pública neste estabelecimento de ensino e ativa até os últimos dias. Do dia dois de abril de 1994 até primeiro de janeiro de 1995, Agenor Rodrigues de Rezende (1944-) teve a frente do Governo de Goiás. Luís Alberto Maguito Vilela (1949-2021) governou o Estado de 1995 até dois de abril de 1998. Neste período histórico a professora

[4] Iris Rezende Machado (1933–2021), figuras política influente de Goiás e do Brasil. Ele tinha uma relação histórica e afetiva com o Colégio Lyceu de Goiânia, colégio em que estudou e marcou o início da sua vida pública. Nascido em Cristianópolis (GO), mudou-se para, a capital, Goiânia, quando era jovem para estudar. Neste período o Lyceu de Goiânia era tido com prestígio pelo povo goiano, pois havia em seu ensino um rigoroso academicismo e os professores que ali atuavam eram tidos por suas excelências no campo dos saberes. O Lyceu era tido como o formador da elite intelectual goiana e gerador de indivíduos renomados na cultura e na política. Ser aluno do Lyceu era sinônimo de fazer parte de um ensino excelso, pois o convívio neste meio era a chave para participar ativamente das posições de destaque na sociedade goiana. A formação dele em meados dos anos de 1954 no Lyceu nas questões humanistas e cívicas lhes proporcionaram apresso e dedicação que lhe possibilitou neste período a ser presidente do Grêmio Estudantil por dois mandatos, desta forma se iniciava a vida pública.

Terezinha Vieira dos Santos (1937-2022), esteve a frente da Secretaria do Estado da Educação. Antes dos dois mandatos nesta Secretaria, ela lecionou e chegou ao cargo de diretora do Lyceu. Na Secretaria coube a ela, descentralizar os repasses da merenda escolar, reformular a carreira do magistério e implantar o plano de careira dos professores.

O Lyceu de Goiânia teve suas raízes oriunda do Lyceu da Cidade de Goiás, com isso a tradição cultural das artríticas sempre fora o seu legado de notoriedade. A banda e fanfarra, a comissão de frente, o grupo de teatro, a música coral, as pinturas de tela, o grupo de dança, os teatros musicados, todas estas expressões artríticas tornam-se em meados dos anos noventa elementos da educação estética para a formação humana. Neste caminho investiga-se o que Rousseau pensa sobre a educação positiva dada pelas artísticas e culturais no sentido da formação positiva.[5] Para tal, utiliza-se as obras: *Os Devaneios do Caminhante Solitário*; *Confissões*; *Diálogos: Rousseau Juiz de Jean-Jacques*, para estabelecer os principios da educação estética. Deste modo, atenta-se no que diz respeito ao que pedagogicamente ensinava-se no Lyceu nos anos noventa e como o plano da formação humana estética do qual ele pensa esta pedagogia.

Estudos como o *Dicionário de Música*, o *Discurso Sobre as Ciências e as Artes*, *Ensaio Sobre a Origem das Línguas*, *Emílio ou Da Educação*, *Discurso Sobre a Economia Política*, *Julia ou A Nova Heloísa*, *Do Contrato Social*, também possibilitarão alucidar como a educação no Lyceu da década de noventa utiliza as artísticas e culturais para formar esteticamente os estudantes. Tanto a *Carta à D'Alembert* quanto a *Carta a Christophe de Beaumont* possibilitarão o entendimento da educação estética abordada por Rousseau no plano das artríticas e culturais implementadas no ensino didático no Lyceu dos anos noventa. Cabe investigar como a política de governo do Estado de Goiás utiliza a educação estética no Lyceu para formar indivíduos capazes de olhar o mundo sob a óptica das ciências e das artes.

[5] Na *Carta a Christophe de Beaumont* Rousseau afirma que a educação positiva é "aquela que pretende formar o espírito antes da idade dar à criança um conhecimento dos deveres do homem' (Rousseau, 2005, p. 57).

REFERÊNCIAS

LEI ORDINÁRIA 12372 de 31 de maio de 1994. In: https://leisestaduais.com.br/go/leiordinaria-n-12372-1994-goias-institui-o-plano-de-carreira-e-vencimentos-do-pessoal-domagisterio-publico-superior-do-estado-de-goias (pesquisa de 14/08/2025).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Carta a Christophe de Beaumont e outros escritos sobre a religião e a moral**. Organização e apresentação: José Oscar de Almeida Marques. Tradução: José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Confissões**. Tradução: Rachel de Queiroz e José Benedicto Pinto. Bauru- SP: EDIPRO, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Diálogos: Rousseau Juiz de Jean-Jacques**. Tradução: Jacira de Freitas, Claudio A. Reis. São Paulo: Editora Unesp, 2022b.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Dictionnaire de Musique**. Paris: Gallimard, 1995. v. 5. (Collection Bibliothèqude de la Pléiade).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a economia política**. Tradução: Maria Constança Peres Pissara. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens**. Tradução: Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1983b.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso Sobre as Ciências e as Artes**. Tradução: Lourdes Santos Machado. Introdução e notas: Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado. – 3. Ed. São Paulo. Abril Cultural. 1983a.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social ou Princípios do Direito Político**. Tradução: Lourdes Santos Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1983a.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. Tradução: Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Ensaio sobre a origem das línguas**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Júlia, ou, A nova Heloísa**. Tradução: Fulvia M. L. Moretto. São Paulo. Hucitec, 2006.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Os devaneios do caminhante solitário**. Tradução: Fúlvia Maria Luiza Moretto. São Paulo. Editora Nova Alexandria, 2018.

MAPEAMENTO DA ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA INTERNA DO LYCEU DE GOIÂNIA DE 1938 A 1960

Carolina Bueno Silva-UFG-carolina_bueno@discente.ufg.br
Fernanda Barros – UFG – ferbarros36@ufg.br

RESUMO

O presente estudo tem como tema a equipe administrativa do Lyceu de Goiânia no período de 1938 e 1960, no qual vinculado ao projeto de pesquisa nomeado como O ensino secundário público no Lyceu de Goiânia entre 1938 e 1961: uma leitura documental do humanismo propedêutico financiado pelo estado, pesquisa que é ligada a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. O objeto de estudo da pesquisa é o Lyceu de Goiânia, diante disso, o objetivo é entender, através da investigação seguinte questão: como se deu a organização administrativa interna do Lyceu de Goiânia entre 1938 e 1960.

A análise é realizada a partir da diversa documentação que se encontra disponível na secretaria do Lyceu de Goiânia, de forma sistematizada, teórica critica, através do embasamento conceitual teórico. Assim, o aprofundamento do estudo busca a compreensão da estrutura administrativa interna da instituição, diante das influências, relações e princípios da época de estudo, contextualizando, as práticas e as disposições educacionais, nos âmbitos sociais, políticos, econômicos e culturais, analisados por Barros; Carvalho (2018). Perpassando pelo entendimento de conceitos chave como ensino secundário, humanismo e propedêutico, discutidos por Warde (1999) e Barros; Gutierrez (2023), como abordagem histórico documental como forma de investigação. A abordagem metodológica da pesquisa como histórico-documental, se fundamenta na área da História da Educação, para a investigação preterida, contextualizada mais amplamente no ensino secundário público, influenciado pelos ideais e princípios do humanismo propedêutico.

Dessa forma, vê-se o ambiente escolar como um espaço político, social e cultural que acaba reproduzindo e formando práticas, princípios e estruturas de poder em variados momentos históricos como discutido em Gatti Júnior (2007),

sobre as variadas relações de poder entre as instituições de educação e as influências político e socias.

Diante disso, a metodologia do estudo se dá através de três etapas, articulando os conceitos teóricos com as fontes documentais disponíveis, de acordo com os princípios discutidos por autores da área da historiografia, no qual vê e valoriza o papel dos documentos como fundamentais para a memória coletiva e estudo do passado, como Le Goff (1990).

Além disso, há a construção de reflexões sobre a educação iluminista e a formação do homem novo, de Carlota Boto (1996), criando criticidade diante das questões filosóficas e pedagógicas que influenciaram e influenciam o ensino secundário brasileiro e o ensino contemporâneo brasileiro.

Em vista disso, é realizado na primeira etapa o levantamento teórico, base que abrange as leituras críticas e reflexivas diante dos conceitos chave da pesquisa, perante o modelo formador da elite, da historiografia educacional e da administração interna escolar, para formar a compreensão do papel social das instituições escolares. Articulando com questões como o desenvolvimento do ensino público e laico, conceitos refletidos de parte do embasamento teórico, de autores como Carlota Boto, Fernanda Barros, Laurent Gutierrez.

A segunda etapa, é dedicada ao acervo da secretaria do Lyceu de Goiânia, o trabalho realizado se dá através da higienização e digitalização dos documentos. A higienização, segue aas normas exigidas para o melhor tratamento e conservação dos documentos disponíveis, além de respeitar a abordagem histórico documental, do documento como monumento da memória coletiva histórica. E nessa parte já é possível ter um contato maior com o acervo e perceber informações intrigantes e interessantes muitas vezes Já na parte de digitalização, realizada através de um scanner, recurso da pesquisa e centro de documentação do Lyceu na FE. Realizamos as etapas de forma simultânea, ajudando no processo de análise do estudo.

Posteriormente, a terceira etapa, é realizada a articulação dos dados coletados com os referencias teóricos, acarretando a melhor reflexão e investigação

sobre a organização administrativa interna do Lyceu de Goiânia, considerando a racionalidade e a elitização do acesso educacional, visão do período imperial e republicano. Visão do sujeito como receptor de conhecimentos e integrado as tradições de valorização do tradicional da formação moral e social. Traz uma ampla fundamentação concreta e profunda do ensino secundário do país. Os resultados dessa investigação atualmente encontram-se em andamento, mas já há muito realizado.

A higienização avançada dos documentos, alguns escaneados e catalogados, para coleta de dados. No presente momento, houve a transcrição de um livro sobre o registro de funcionários do Lyceu de Goiânia, contendo o registro de títulos, nomeações, substituições, promoções por merecimento, antiguidade e concurso. Os materiais que contém dados sobre as organizações internas do Lyceu, se destacam como materiais analisados, destacam-se livros de registro de títulos, folhas de pagamento, protocolos, correspondências, registros de inspeções, livros de visitantes e dossiês pessoais de funcionários.

Documentos que permitem entender a estrutura, como eram os processos burocráticos para nomeação e contratação, assim como, a datação possibilitando na reflexão da passagem de tempo e como por exemplo, os diversos decretos e leis influenciaram as mudanças de pessoal. Além de é claro historicamente a influência exercida naquele período para a realização do trabalho administrativo. No momento, o trabalho realizado, apresenta dados computados no sistema ACESS, no qual vai tabelar e analisaremos o número de funcionários e cargos exercidos na instituição no período de 1917 a 1952, dados registrados em livros de nomeação, no presente momento analisa-se os registros de nomeação de funcionários do Lyceu, entre 1917 e 1953.

Diante disso, busca-se que o estudo seja visto de forma ampla em eventos como este e colocado a vista de publicações posteriormente, além do contínuo estudo e aprofundamento do tema. As reflexões realizadas, até o momento, levam a ampla contextualização da elite goiana e nacional, perante o ensino, e mais em especifico o ensino secundário no Brasil, e como a influência humanista e

propedêutica transformou a educação no que era entre 1938 e 1960. E ainda, os estudos das obras teóricas nos levam a compreender pesquisa na qual a o estudo está atrelado.

REFERÊNCIAS

BARROS, F.; CARVALHO, C. H. de. Highschool for the elite goiana: Lyceu de Goyaz 1906-1914 / O ensino secundário para as elites goianas: Lyceu de Goyaz 1906-1914 (Bilingual Edition). *Cadernos de História da Educação*, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 177-197, 2018. DOI: https://doi.org/10.14393/che-v17n1-2018-11

BARROS, F.; CARVALHO, C. H. de. Os exames de preparatórios e a racionalização do ensino secundário de 1854 a 1910. *Imagens da Educação*, v. 7, n. 3, p. 99-111, 15 dez. 2017.

BARROS, F.; GUTIERREZ, L. Le Lycée e o Collegio de Pedro II: os funcionários e as matérias de ensino 1802-1838: Le personnel et les matières d'enseignement 1802-1838. *Revista História da Educação*, [S. l.], v. 27, 2023.

BOTO, Carlota. A educação no debate iluminista: a escola do homem novo. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

BOTO, Carlota. Tendências investigativas no campo da história da educação. In: BRESSANIN, Cesar Evangelista Fernandes; BALDINO, José Maria; ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães (org.). *Educação, história, memória e cultura em debate. Volume I: história da educação e suas abordagens*. 1. ed. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. v. 1, p. 17-35.

CHERVEL, André. As humanidades no ensino. *Educação e Pesquisa*, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 149-170, 1999. DOI: 10.1590/S1517-97021999000200012. Disponível em: https://revistas.usp.br/ep/article/view/27826. Acesso em: 28 ago. 2025.

GATTI JÚNIOR, D. História e historiografia das instituições escolares: percursos de pesquisa e questões teórico-metodológicas. *Revista Educação em Questão*, [S. l.], v. 28, n. 14, 2007.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: _____. *História e Memória*. Campinas: Unicamp, 1990. p. 462-476.

WARDE, Mirian Jorge. Anotações para uma historiografia da educação brasileira. *Em Aberto*, Brasília, ano 3, n. 23, set./out. 1984.

O CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO NA VISÃO DE ZÉLIA BASTOS

Joelza de Oliveira Santos – UFS – E-mail: joelza_oliveira@hotmail.com
Norberto Dallabrida – UDESC/UFS – E-mail: norbertodallabrida@gmail.com

RESUMO

Concebida por Anísio Teixeira na condição de Secretário da Educação e Cultura do estado da Bahia, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, mais conhecido como Escola Parque, foi inaugurada em 1950 e, como primeira escola pública em tempo integral do Brasil, tornou-se referência no Brasil e no exterior. Esta escola diferente foi objeto de livros como "Uma experiência de educação integral" (Eboli, 1969), "Centro Educacional Carneiro Ribeiro: uma experiência de educação integral em tempo integral de atividades" (Bastos, 2000) e "Conjunto Escola Parque" (Rocha, 2014). Neste trabalho optamos por compreender a visão de Bastos (2000) acerca do Centro Educacional Carneiro Ribeiro porque o concebe como uma escola em tempo integral, um modelo educacional inovador que concorre para a democratização da educação brasileira. Zélia Bastos foi professora do ensino primário da Escola Parque, experiência que muito contribuiu para estimulá-la a escrever o livro sobre a escola onde atuou. Para tanto, busca-se compreender o livro de Zélia Bastos sobre o Centro Educacional Carneiro Ribeiro como uma representação, pensada na perspectiva de Roger Chartier como presentificação e construção do ausente. Chartier (1990, p.17) afirma que "as representações do mundo social não são discursos neutros: produzem estratégias e práticas que tendem a impor uma autoridade à custa de outros" [...].

Inicialmente Bastos (2000) registra que Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi criado, por Anísio Teixeira, em 21 de setembro 1950 por Anísio Teixeira, tendo como localização a rua Saldanha Marinho, nº 134, no bairro Caixa D'Água de Salvador da Bahia, abrangendo uma área livre de 42.292m² e 20.000m² de área construída, projetada pelo arquiteto Diógenes Rebouças. Tinha uma planta arquitetônica moderna e arrojada para a época, formada por painéis de artistas plásticos renomados e com funcionamento em dois turnos e em tempo integral, que

buscou oferecer um ensino de qualidade, democrático, público e laico sob os fundamentos de práticas pedagógicas inovadoras do movimento da Escola Nova. O conjunto da obra compreendia 3 Escolas-Classe mais 1 Escola-Parque, distanciadas aproximadamente por 1,5 km. Cada Escola-Classe funcionava em dois turnos, com um atendimento aproximado de 1.200 alunos. O ensino primário era organizado em dois setores: setor instrução, com foco no ensino da leitura, escrita, aritmética, ciências físicas e sociais, sob a orientação de um corpo docente bem preparado profissionalmente e o setor educação, voltado para o desenvolvimento de atividades socializantes, educação artística, trabalho manual, artes industriais e educação física. Em 1964 foi concluída a Escola-Classe 4, que passou a ampliar a oferta para o ensino ginasial – primeiro ciclo do ensino secundário.

Na visão de Bastos (2000), ao idealizar o modelo pioneiro de educação integral no Brasil, Anísio Teixeira buscou reestruturar o ensino primário baiano, tendo em vista a precária situação social vivida pelas crianças das camadas populares, majoritariamente negras. Sendo assim, ao assumir o cargo de Secretário de Educação da Bahia e, diante de um precário cenário educacional vigente, Anísio Teixeira, implementou um modelo de centro popular de educação, que funcionasse como experiência piloto e demonstrasse a viabilidade de um ensino público gratuito, universal e com formação ampla, não apenas escolar, mas social e cultural, capaz de combater o abandono da infância pobre. Ao discorrer sobre a experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro e o legado deixado por Anísio Teixeira para a história da educação brasileira, discute sobre a formação de qualidade para o povo brasileiro e integração entre a escola e comunidade, dialoga também sobre os contrastes sociais existentes da época, o currículo tradicional, voltado para a preparação das elites, bem como sobre o compromisso de salvaguardar a memória institucional.

O livro da professora Zélia cita o discurso proferido por Anísio Teixeira na inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro para evidenciar os fundamentos que nortearam o ideário anisiano. Para ele, a educação era concebida

a partir da concepção de John Dewey, onde a escola deveria atender a sua função social, concebida como um espaço de formação integral. O modelo educacional desenvolvido no Centro Educacional Carneiro Ribeiro baseou-se em estratégias modernas do ensino como ampliação da jornada na escola, currículo diversificado, uso de metodologias ativas, desgraduação escolar, que consistia em eliminar a repetência dos alunos, promoção automática e manutenção do aluno no grupo etário correspondente, favorecendo o protagonismo dos alunos através da participação em jornais, rádio escolar, correio, atividades bancárias para comercializarem os produtos da horta e dos trabalhos manuais, oficinas artísticas e profissionalizantes. Ademais, o livro também informa que além de ser idealizado por Anísio Teixeira, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro contou com o apoio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e, posteriormente, pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais (CRPE). E que desde a fundação até 1974 foi dirigido, de forma competente, pela professora Carmen Spínola Teixeira, irmã de Anísio Teixeira, em uma época de pouca visibilidade feminina em cargos de gestão. Por fim, registra que a Escola Parque passou por um processo de desagregação em virtudes de tensões políticas que acarretaram sua precarização institucional, necessitando reestruturação no final do século XX.

Enfim, o livro de Zélia Bastos constrói uma representação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro como uma escola inovadora no Brasil na segunda metade do século XX em boa medida pelo fato de proporcionar educação integral de acordo com os princípios escolanovistas e em dois turmos. Este mote está explicitado no subtítulo do livro, qual seja: “uma experiência de educação integral em tempo integral de atividades”. Trata-se, portanto, da experiência histórica fundadora da educação em tempo integral do antigo ensino primário no Brasil, que deve ser mais conhecida para inspirar a reinvenção dos atuais anos iniciais do ensino fundamental.

Referências

BASTOS, Z. *Centro Educacional Carneiro Ribeiro:* uma experiência de educação integral em tempo integral de atividades. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 2000.

CHARTIER, R. *A História Cultural:* entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

EBOLI, T. Uma experiência de educação integral. Salvador: MEC-INEP-Bahia, 1969.

ROCHA, M. M. (org.). Conjunto Escola Parque. Salvador: IPAC, 2014. (Cadernos do IPAC, 8).

EIXO 4 – ARQUIVOS E FONTES

A EDUCAÇÃO DE PESSOAS TRABALHADORAS EM GOIÁS: Uma Análise das Parcerias Público-Privadas na EJA

Julia Nazareth Ventura/UFG/E-mail: julia_ventura@discente.ufg.br
Maria Margarida Machado/UFG/E-mail: mmm2404@ufg.br

RESUMO

Esta pesquisa apresenta resultados que reconstituem o percurso histórico da educação de pessoas trabalhadoras em Goiás. Está vinculada ao Projeto Centro Memória Viva – Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Popular e Movimentos Sociais, desenvolvido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). O tema central da investigação concentra-se na análise da educação no âmbito das parcerias público-privadas, com o objetivo de problematizar se a educação ofertada nesse contexto corrobora para a garantia do direito à educação de qualidade para a classe trabalhadora.

Durante três anos de pesquisas em nível de Iniciação Científica, desenvolvidas na UFG, foram realizados estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), revisitando diversos aspectos históricos, políticos e pedagógicos do campo. A investigação teve como foco a identificação e análise de experiências de escolarização promovidas por meio de parcerias entre o poder público, representado pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc/GO), e instituições privadas, como aquelas pertencentes ao Sistema S e à Fundação Roberto Marinho. Buscou-se aprofundar o entendimento sobre a atuação dessas entidades na oferta da escolarização de jovens e adultos trabalhadores, além de investigar e organizar fontes presentes no acervo do Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO), na Seduc/GO e fontes digitais disponíveis em sites e plataformas das instituições investigadas.

A análise foi guiada por um referencial teórico-metodológico fundamentado em autores críticos da educação, da história da EJA e do campo dos estudos historiográficos. Autores como Paulo Freire (1996) e Dermeval Saviani (2008) foram fundamentais na compreensão da defesa que fazem de uma pedagogia

voltada à formação crítica e à emancipação dos sujeitos. A crítica freireana ao modelo bancário de educação, centrado na transmissão unilateral de conteúdos, é essencial para refletirmos sobre as propostas analisadas nesta pesquisa, tomando como referência a concepção de educação como prática da liberdade, deste mesmo autor. A essas contribuições, soma-se ainda a de Saviani (2008), que argumenta que a qualidade da educação deve ser pensada em articulação com a universalização do acesso e com a superação das desigualdades. Saviani defende que a educação deve ser concebida como política pública voltada à formação humana plena, e não subordinada à lógica de mercado.

Para fins desta comunicação, optamos por apresentar nossas reflexões, prioritariamente, a partir do lugar e do formato das fontes encontradas sobre o tema, o que justifica a nossa inscrição neste eixo 4. Barros (2019), principal referência para as análises das fontes histotigráficas da pesquisa, ressalta a importância de se interrogar criticamente os documentos oficiais, projetos governamentais, leis, resoluções e registros institucionais, além de destacar o papel das fontes audiovisuais e digitais, como vídeos, entrevistas e páginas institucionais, na produção do conhecimento historiográfico.

> Para olhar o passado e apreendê-lo de alguma forma – mas, sobretudo, para compreendê-lo por dentro, permitindo-nos fazer interpretações adequadas sobre as relações humanas e sociais -, precisamos analisar atentamente os vestígios e tudo o mais que tal passado nos deixou. Esses vestígios, evidências, textos escritos e objetosmateriais – capazes tanto de registrar rupturas do passado em relação ao presente como de manifestar continuidades entre as duas temporalidades sob formas as mais diversas – são as chamadas “fontes históricas”. (Barros, 2019, p. 8)

A abordagem metodológica adotada na pesquisa, portanto, é qualitativa e com ênfase em análise documental. Foram utilizadas fontes oficiais da Seduc/GO, registros históricos do CEE/GO, além de conteúdos do acervo digital e audiovisual do Telecurso 2000, acessados por meio do site e do canal oficial no YouTube. As análises a partir das fontes textuais localizadas na Seduc/GO e no CEE/GO, podem ser localizadas em capítulo de livro publicado pelo CMV/CO, mais especificamente Ventura e Machado (2025).

Destacamos neste resumo, uma das etapas da pesquisa que consistiu na análise das videoaulas do Telecurso 2000, programa desenvolvido pela Fundação Roberto Marinho e transmitido pela Rede Globo de Televisão e suas afiliadas, como a TV Anhanguera em Goiás. O acesso e o estudo dessas teleaulas, voltados à preparação para os exames de certificação no ensino fundamental, permitiram investigar a estrutura e os pressupostos pedagógicos dessa modalidade de ensino.

Observou-se que os programas priorizavam a preparação técnica dos cursistas, reduzindo o processo educativo à obtenção de certificados. O modelo se caracteriza por uma formação baseada na transmissão de conteúdos previamente definidos, sem mediação docente e sem espaço para interação com outros sujeitos do processo educativo. Essa configuração evidencia a predominância de uma lógica instrucional, verticalizada e voltada para a certificação rápida, em consonância com demandas do mercado de trabalho.

Os resultados da pesquisa apontam que, embora os programas como o Telecurso 2000 tenham ampliado o acesso formal à escolarização para uma parcela significativa da população, especialmente entre trabalhadores jovens e adultos, há limitações quanto à efetivação de uma educação de qualidade. O modelo de teleducação analisado distancia-se dos princípios de uma pedagogia emancipadora e participativa, revelando uma proposta tecnicista e voltada à adequação do trabalhador às exigências do mercado. Tal constatação encontra críticas de Freire (1996), que adverte sobre os riscos de se reduzir a educação a um instrumento de treinamento. Ao mesmo tempo, reforça os argumentos de Saviani (2008), para que a educação não pode ser tratada como mercadoria, mas sim como um direito social.

Ainda que não haja dados quantitativos suficientes para uma avaliação definitiva dos impactos da estratégia de ensino mediado por televisão, os indícios observados na análise qualitativa sugerem que esse tipo de oferta educativa não atende plenamente aos princípios constitucionais de educação com qualidade. O distanciamento entre os sujeitos do processo educativo, a ausência de diálogo e a carência de acompanhamento pedagógico comprometem o desenvolvimento de competências críticas, o pensamento autônomo e a formação integral. Dessa forma,

a certificação obtida por meio desses programas, embora válida do ponto de vista legal, não garante, por si só, o direito pleno à educação.

Conclui-se, portanto, que as parcerias público-privadas na EJA, ao adotarem modelos como o do Telecurso 2000, acabam por reforçar uma concepção de educação voltada à funcionalidade econômica, em detrimento de uma proposta político-pedagógica crítica e transformadora. A pesquisa evidencia a urgência de se repensar as políticas públicas de EJA no Brasil, de forma a garantir não apenas o acesso, mas a permanência e a aprendizagem significativa, respeitando a diversidade dos sujeitos envolvidos e promovendo a equidade educacional.

REFERÊNCIAS

BARROS, José D'Assunção. **Fontes Históricas – uma introdução aos seus usos historiográficos.** Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

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

SAVIANI, Dermeval**. História das ideias pedagógicas no Brasil**. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VENTURA, Júlia Nazareth e MACHADO, Maria Margarida. EJA e as parcerias público-privadas em Goiás: Sistema S e Fundação Roberto Marinho. In.: MACHADO, Maria Margarida e PARANHOS, Rones de Deus. **As diferentes expressões da educação de pessoas trabalhadoras em Goiás** [livro eletrônico]. 1. ed. Goiânia, GO: Cegraf UFG, 2025.

CIRCULAÇÃO TRANSNACIONAL DA FILOSOFIA DE JOSEPH JACOTOT NO IMPÉRIO BRASILEIRO

Dayanna Pereira dos Santos - IFG - dayanna.santos@ifg.edu.br
Suzana Lopes de Albuquerque - IFG - suzana.albuquerque@ifg.edu.br

RESUMO

O francês Joseph Jacotot (1770-1840) elaborou as regras para o que chamou de Ensino Universal, na década de 1820, que buscava a emancipação intelectual dos envolvidos na instrução e desenvolveu princípios pedagógicos como a analogia e a busca pela igualdade das inteligências. O princípio da analogia, que consistia na relação entre uma parte com o todo foi um dos pilares de sua Filosofia Panecástica[6], sendo necessário, para seu desenvolvimento "aprender algo e relacionar todo o resto" (JACOTOT, 1852, p. 8).

Jacotot lançou inúmeras críticas aos mestres explicadores e métodos embrutecedores de sua época. Ao distinguir uma pedagogia da explicação da pedagogia da emancipação, posicionou-se ao lado do mestre ignorante, que visava suscitar dúvidas no aluno, inserindo-o no círculo da potência, ao invés de fazê-lo trilhar um caminho gradativamente elaborado para a transmissão de dose a dose do saber já construído e conhecido pelo mestre iluminado.

A experiência pedagógica de Jacotot adquiriu um grau de notoriedade internacional no século XIX através da tradução de suas obras para diversas línguas, incluindo inglês, espanhol, alemão e russo. Sociedades dedicadas à disseminação de seus ideais surgiram na França, enquanto periódicos pedagógicos em diversos outros países descreveram seus fundamentos que iam na contramão da concepção de professores, enquanto mestres "explicadores", nas palavras de Rancière (2015).

Rebecca Rogers (2022) apresentou como pedagogos na Europa voltaram sua atenção para os métodos desenvolvidos por Jacotot e como surgiram, na França,

[6] Termo batizado por Jacotot, a partir da junção de duas palavras gregas, pan = todo e ekastos = cada um, "buscando o *todo* da inteligência humana em *cada* manifestação individual" (RANCIÈRE, 2015, p. 64).

sociedades dedicadas à disseminação de seus ideais, destacando também a circulação de periódicos pedagógicos que, em diversos outros países, descreveram seus métodos e promoveram sua mecânica de aprendizagem, que relegava os professores ao papel de "explicadores".

A questão central deste artigo é analisar a circulação e recepção desta Filosofia no império brasileiro, buscando compreender a ressonância dessas ideias pedagógicas em solo brasileiro em fontes históricas como livros, periódicos como *Sciência* (1847-1848) e materiais e métodos de ensino divulgados pela Sociedade da Instrução Elementar, criada para vulgarizar os princípios da emancipação intelectual de Joseph Jacotot.

Para a análise destes documentos, será necessário o cruzamento de fontes, observando a importância de se buscar vestígios e de selecioná-los de forma criteriosa, objetivando ser imparcial para não fazer julgamentos de valores ao analisar, sem, portanto, aceitar cegamente todos os testemunhos históricos, sempre questionando e recorrendo à outras fontes. Dessa forma, o levantamento, cruzamento e análise destas fontes será o caminho metodológico percorrido neste trabalho.

Vários autores têm trabalhado sobre a filosofia Panecástica de Jacotot. Pascal Sévérac, expõe as consequências da pedagogia da explicação, marcada pela passividade e submissão da inteligência do aluno à lógica curricular racionalizada do professor, do método e do programa.

> Rancière distingue uma pedagogia da explicação e uma pedagogia da emancipação: transmitir seu próprio saber ao aluno explicando o que ele deve compreender, é incitar o aluno, "o pequeno explica", como diz Rancière, à investir "sua inteligência, essa subordinação de um ao outro é o que Ranciére chama de "embrutecimento", aquilo que difunde a escola tradicional (SÉVÉRAC, 2011, p. 103 - tradução nossa).

Na obra de Rancière (2015) há uma crítica de Jacotot às discussões no campo da didática que se limitam à forma metodológica do "como ensinar" e esvaziam-se de discurso e condições materiais políticas que não problematizam o princípio de desigualdade da condição dos homens, levando-os a um "embrutecimento". Na contramão dessas práticas esvaziadas, Jacotot criticava o viés da pedagogia

estruturada essencialmente no campo da didática através de questões como: "A criança está compreendendo? Ela não compreende? Encontrarei maneiras novas de explicar-lhe, mais rigorosas em seu princípio, mais atrativas em suas formas; e verificarei que ele compreendeu" (RANCIÈRE, 2015, p. 24), mas que não problematizavam a condição de desigualdade fundante desta.

A via da emancipação da puerícia em Jacotot não passava pelos"homens do progresso" que tinham uma "crença universal do princípio da perfectibilidade (todo indivíduo é capaz de se aperfeiçoar pela instrução, qualquer que seja sua origem)"e que estimulavam a proliferação de novos métodos de ensino, considerados vetores do progresso na França e no mundo (FAYOLLE, 2019, p. 10).

Na contramão desta proliferação metodológica, Jacotot visava a formação de um indivíduo emancipado intelectualmente e preparado para um papel social. Nas palavras de Raisky, no paradoxo de Jacotot, a pedagogia deveria estar a serviço da "emancipação intelectual do indivíduo (seja qual for o nome dado a esse objetivo), mas, ao mesmo tempo, deveria prepará-lo para desempenhar um papel social, ocupar um lugar no mundo, na ordem econômica e política, porque será a condição de sua existência" (RAISKY, 2012, p. 117).

A explicação desta proposta foi registrada no periódico brasileiro *Sciencia: Revista Synthetica dos Conhecimentos Humanos* (1847-1848) e encontrou seguidores no solo brasileiro, como registrado na matéria de divulgação dos princípios da Panecástica no *Jornal do Commercio* do Rio de Janeiro de 1840. O periódico *Sciencia* (1847) registrou, inclusive, a criação do Instituto Panecástico do Brasil, que não se limitava a discussão teórica acerca da instrução; nele, realizavam-se debates nos campos da medicina, física e química, entre outras áreas da ciência moderna" (Albuquerque, 2023, p. 213).

Em relação à materiais e métodos de ensino, esta proposta de Jacotot compareceu em livros como o de José Costa Azevedo que, em sua obra *Lições de ler* (1832), apresentara as ideias de Jacotot.

REFERÊNCIAS

A SCIENCIA. *Revista Synthetica dos Conhecimento Humanos (RJ)*. v.1, n.3. Setembro, 1847. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=730076&pesq. Acesso em: 10 mar. 2025.

ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de. *Métodos de ensino de leitura no Império brasileiro*: António Feliciano de Castilho e Joseph Jacotot. São Paulo: UNESP, 2023.

COSTA AZEVEDO, José da. Lições de instrução elementar às suas filhas Maria Joanna e Maria Julia. *Lições de ler*. Rio de Janeiro, Tipografia Nacional, 1832.

FAYOLLE, Caroline. « Vers l'« éducation universelle » », *Revue d'histoire du XIXe siècle* [En ligne], 55 | 2017, mis en ligne le 01 décembre 2019, consulté le 04 novembre 2023.URL:http://journals.openedition.org/rh19/5320DOI:https://doi.org/10.4000/rh19.5320.

JACOTOT, Joseph. *Droit et Philosophie Panécastique par J. Jacotot.* Paris: Nouvelle Édition, 1852.

JORNAL DO COMMERCIO DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Typogrphia imperial e constitucional de J. Villeneuve e Comp. Rua do Ovidor, 65. Ano: 1840 edição 333, p.2.

RAISKY, Claude. *Joseph Jacotot:* Le pédagogue paradoxal. Dijon, Editions Raison et Passions, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante:* cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, 3. ed.

ROGERS, Rebecca. *International perspectives on Joseph Jacotot's pedagogical technology of emancipation in the XIXth century.* Paper presented at ISCHE Strand: «Travelling of Educational Objects » Milan, 1 September 2022.

SÉVÉRAC, Pascal. *La position du maître*: enseigner, abrutir, émanciper. Éditions Collège International de Philosophie. Dans Rue Descartes 2011/1 (nº 71), p.102-108.

NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO - GOIÁS: Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão do Adolescente (CEPEA)

Daniela Taveira de Oliveira-UFG- taveiraoliveira@discente.ufg.br
Mirelly Sousa Borges-UFG- borgesmirelly@discente.ufg.br
Mariana de Oliveira Lopes Barbosa-FE/UFG- marianaolb@ufg.br
Fernanda Barros FE/UFG – ferbarros36@ufg.br

RESUMO

Este trabalho integra o projeto de construção do acervo documental da Faculdade de Educação da UFG, coordenado pela professora Fernanda Barros. O objetivo geral do projeto é organizar, higienizar, digitalizar e tornar público o acervo documental da instituição, possibilitando pesquisas e preservando a memória histórica da Faculdade. Nossa participação ocorre no Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão do Adolescente (CEPEA), onde realizamos a higienização e organização inicial dos documentos. O trabalho é feito uma vez por semana, utilizando equipamentos de proteção como jalecos, luvas e máscaras, pois os arquivos são antigos e empoeirados. Para a limpeza, usamos pincéis, flanelas e removedores de grampos, descartando materiais repetidos e substituindo as pastas antigas por novas capas padronizadas. Após a higienização, realizamos a separação dos documentos conforme as orientações do projeto, preparando-os para as próximas etapas, como catalogação e digitalização. Esse processo garante a preservação física do material e contribui para a organização e acesso futuro ao acervo do CEPEA e da Faculdade de Educação.

A construção e preservação de acervos documentais é fundamental para compreender a história e a memória institucional da Faculdade de Educação da UFG e de seus diversos setores, como o CEPEA. Ao organizar e digitalizar esses materiais, o projeto contribui para a preservação da memória da educação em Goiás, possibilitando que estudantes, professores e pesquisadores tenham acesso a documentos que revelam aspectos pedagógicos, históricos e sociais da instituição e de suas práticas ao longo dos anos. No contexto do ensino e da aprendizagem, o projeto oferece benefícios diretos, pois os acervos organizados podem ser utilizados

como fonte para estudos, pesquisas, elaboração de artigos científicos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses. Para os professores, o acesso facilitado a esse material amplia as possibilidades de pesquisa histórica, análise de práticas educacionais e reflexão crítica sobre a trajetória da educação em Goiás e no Brasil. Para os alunos da iniciação científica, como nós, a participação nesse projeto representa uma oportunidade de desenvolver responsabilidade, autonomia e protagonismo acadêmico. A experiência com a organização e higienização documental proporciona contato com técnicas de preservação e processos de pesquisa, além de aproximar os estudantes da produção científica em educação. No nosso caso, que cursamos Ciências Biológicas – Licenciatura, o projeto amplia a compreensão da história da educação em Goiás e nos estimula a desenvolver pesquisas futuras e publicações científicas, fortalecendo a formação acadêmica e profissional. Desse modo, o trabalho contribui não apenas para a preservação da memória institucional, mas também para a formação de novos pesquisadores e para a melhoria do ensino, da extensão e da produção científica na Universidade Federal de Goiás.

Esse projeto tem como objetivo geral construir acervo documental da Faculdade de Educação, a partir de materiais da instituição a fim de se compreender aspectos da sua organização no ensino, pesquisa e extensão. E como objetivo específico, separar a higienizar a documentação do Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão do Adolescente (CEPEA), catalogar a documentação do CEPEA em categorias, digitalizar o acervo documental e, por fim, tornar público o acesso a esse acervo. Como metodologia a pesquisa documental, aliando-se a processos arquivísticos e históricos é dividido em 4 fases: 1ª fase, onde é feita a separação e higienização dos materiais que estão guardados na Faculdade de Educação da UFG; 2ª fase, que é o momento de catalogação do acervo documental por categoria; 3ª fase, ocorre a digitalização do acervo documental já catalogado; 4ª fase, onde será feita a divulgação pública do acervo em plataforma que conduza ao armazenamento de acervo histórico, como a Plataforma Atom, mantida pelo governo federal.

Todas essas etapas dependem de esforço conjunto da equipe e poderão ter seus prazos modificados por motivos como as condições de trabalho, espaço físico, financiamento da pesquisa e equipamentos que sejam utilizados no trabalho.

REFERÊNCIAS

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. Arquivos permanentes: tratamento documental. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. Inventário dos acervos das escolas técnicas estaduais do Estado de São Paulo. In: MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; ALVES, Julia Falivene (org.). Contribuição para a pesquisa do ensino técnico em São Paulo: inventário de fontes documentais, 2002.

CAMARGO, Ana Maria de Almeida. Arquivos pessoais são arquivos. Revista do Arquivo Público Mineiro, v. 45, n. 2, jul./dez., 2009. p. 26-39. Disponível em: http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/acervo/rapm_pdf/2009-2-A02.pdf. Acesso em: 28 jan. 2024.

CERTEAU, Michel de. A Operação histórica. LE GOFF; Jacques; NORA, Pierre. História: Novos problemas. Tradução de Theo Santiago. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995. p. 17-48.

ESCOLANO BENITO, Agustín. A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia. Trad. Heloísa Pimenta Rocha e Vera Lúcia Gaspar da Silva. Campinas: Alínea, 2017.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. Materialidade da cultura escolar. A importância da LE GOFF, Jacques. História e Memória. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas: Unicamp, 1990. p. 545.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. Preservar a herança educativa: desafios, limites e possibilidades. In: ALVES, Luís Alberto Marques e PINTASSILGO, Joaquim (Coord.). Investigar, Intervir e Preservar em História da Educação. Porto: CITCEM, 2017, p. 153-169.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Tecendo Nexos: História das Instituições educativas. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2004.

MOGARRO, Maria João. Arquivos e educação: a construção da memória educativa. Revista Brasileira de História da Educação, n. 10, 2005. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38647/20178. Acesso em: 28 jan. 2024. museologia na conservação/comunicação da herança educativa. Pro-Posições, v. 16, n. I (46) jan./abr. 2005a. p. 87-102. Disponível em:

https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643756/11271. Acesso em: 28 jan. 2024.

OLIVEIRA, João Paulo Gama. Desafios políticos para a instalação e manutenção do Centro de Educação e Memória do Atheneu Sergipense (2005-2019). In: PAULILO, André Luiz; CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da; CAMPELLO, Lorena de Oliveira Souza (org.). A Pesquisa em acervos da escola e da educação. Campinas: Mercado de Letras, 2023, p. 183-206.

SOUZA, Rosa Fátima de. Preservação do Patrimônio Histórico Escolar no Brasil: notas para um debate. Revista Linhas, Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 199-221, jan./jun. 2013. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723814262013199. Acesso em: 29 jan. 2024.

VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. Arquivos e Educação: Prática de arquivamento e memória. Revista de Educação Pública, v. 29, p. 1-17, 2020. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/9329/pdf. Acesso em: 29 jan. 2024.

VIDAL, Diana Gonçalves. Apresentação do Dossiê: Arquivos Escolares: desafios à prática e à pesquisa em história da educação. Revista Brasileira de História da Educação, n.10, 2005. p. 71-73. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/5761/576161079004.pdf. Acesso em: 29 jan. 2024.

ZAIA, Iomar Barbosa. O lugar do arquivo permanente dentro de um centro de memória escolar. Revista Brasileira de História de Educação (RBHE), Maringá, v. 5, n. 2, jul./dez, 2005, p. 153-174.

REVISTA SESINHO: Contribuições educativas na formação de meninos e meninas (1947-1960)

Paloma Vanessa do Nascimento Silva – UFPI – paloma.vanessa@ufpi.edu.br
Maria do Amparo Borges Ferro – UFPI – amparobferro@gmail.com

RESUMO

O presente estudo buscou discutir acerca da revista educativa intitulada de "*Sesinho*". Este periódico surgiu inicialmente no ano de 1947 com sua primeira edição publicada e se estendeu até o ano de 1960, o que justifica a escolha do recorte temporal utilizado. A revista Sesinho que teve como público-alvo, o público infantil, surgiu como uma proposta educativa do Serviço Social da Indústria – SESI por meio do Serviço de Orientação e Recreação da Infância – SORI, trazendo ideias da instituição proprietária em consonância com Vicente Guimarães, escritor da revista. Este tema se torna relevante pois " a existência de uma produção literária, escrita e oral, voltada para o controle e a educação infantis, demonstra a importância do tema para a História" (Brites, 2004, p.19).

Perceber uma revista voltada para as crianças faz nos destacar o quão a infância tem ganhado lugar de destaque nas pesquisas acadêmicas, sobretudo na história da educação, bem como tem sido um tema recorrente nas pesquisas acadêmicas. (Luca, 2015). Esse destaque se referencia por meio da ampliação de fontes que se deu por meio da Nova história dialogada por Burke (1992). A partir dela, estudos foram ampliados no universo dos historiadores e novos campos passaram a serem analisados, pensados e levados em consideração. (Burke, 1992). Ponderando a respeito da história da educação, Lopes e Galvão (2010) discorrem que a partir da nova história passou-se a considerar uma variedade de sujeitos e objetos sendo possível então citar as revistas infantis na historiografia.

Assim, com base nos estudos tendo a revista *Sesinho* como fonte e analisando que a mesma foi pensada como um meio de propagação de ideias que buscavam orientar o seu público vigente, surgiu o seguinte questionamento: Que tipo de educação foi desenvolvida na revista *Sesinho* que viria a influenciar meninos e meninas leitores no período proposto?

Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo discutir o tipo de educação que foi desenvolvida na revista *Sesinho*. Assim, buscou-se respaldo nas teorizações de Galvão e Melo (2019, p.233) que destacam o crescimento das pesquisas no campo da História da Educação tendo como referência os impressos. Eles são utilizados seja como fontes ou objetos de pesquisas, com uma grande diversidade contemplando "periódicos como jornais e revistas, livros, livretos, almanaques".

Também se dialogou com Luca (2015) e Martins (2003; 2008) que contribuíram por destacar em seus estudos o uso de revistas e periódicos na história da educação. Em Brites (2004) e Royer (2014), buscou-se conhecer as análises já feitas da revista em questão bem como compreender o próprio objeto de pesquisa em consonância com as fontes utilizadas, ampliando assim, os estudos por meio do periódico.

Esta pesquisa é bibliográfica, documental e hemerográfica. Para seu desenvolvimento, além das referências bibliográficas de livros, artigos e dissertações, utilizou-se como fonte base as edições da revista Sesinho pois a partir da busca por fontes para fundamentação a ser desenvolvida, foi possível localizar exemplares da revista desde seu surgimento em 1947, até sua última dição em 1960 por meio da Biblioteca Nacional Digital (BND) com documentação possível de investigação e que contemplassem o período e objetivo proposto.

Portanto, diante dos estudos feitos e com base no objetivo alicerçado neste trabalho, foi perceptível parcialmente identificar que existiam seções específicas para os públicos e que se tornaram relevantes para compreensão de uma educação voltada para meninos e meninas.

A seção "Aprenda desde já" iniciou suas atividades a partir da edição de número 13, do ano de 1959. Dirigida pelo pseudônimo de tia Florinda, a seção já destaca incialmente ser voltada especialmente para as meninas, as quais seriam as futuras donas de casa onde a revista Sesinho contaria com quatro páginas voltadas para a dedicação ao lar. Foi orientado às meninas que "depois de grandes, e, talvez, depois de casadas, tenham de trabalhar fora, é bom que aprendam desde

já a trabalhar na cozinha e manter um lar bonito, atraente e agradável" (Aprenda... 1959, p.28). Já os meninos, ficava o encargo de outras atividades como por exemplo, o conserto do ferro de passar. O próprio título da seção "aprenda desde já" também fazia referência as meninas, futuras donas de casa, que deveria aprender desde já a preparar alimentos e refeições. Disciplinas como Economia domésticas e trabalhos manuais foram citadas nas seções e refletem as próprias disciplinas que estiveram presentes na história da educação.

A seção "O Sesinho na pequena indústria" também merece destaque. Iniciada em 1953, na edição de número 66, a seção foi desenvolvida com proposta de descrever uma série de ensinamentos sobre a fabricação de produtos, o que se remete ao próprio trabalho com as indústrias. Com ilustração baseada na representatividade masculina, destacou-se na revista que os meninos não deviam pensar " que vamos fazer culinária: absolutamente. A culinária é a arte de cozinhar [...] a indústria visava a conservação por longo período; dias, meses e anos".

Para além da conservação e com o incentivo de fonte de renda, a seção enfatizava os Sesinhos como bons moços organizados, que tinham disciplina em sua prática. A ideia era organizar pequenos industriais. Analisar isso e trazê-los para discussão se fez necessário para percepção de que apresentar o Sesi como promoção no periódico e a revista com suas seções não estavam desconectadas. Identificar os diversos serviços em prol das moças e rapazes e perceber as seções específicas a cada público justifica essa conexão.

Concluímos que as meninas e os meninos aprenderiam o manuseio na preparação das receitas, mas com objetivos diferentes. As meninas, como futuras donas de casa, e os meninos, como futuros trabalhadores da indústria sendo disciplinados desde cedo a fazer a sua própria casa, uma pequena indústria. Essas diferenciações são um dos muitos exemplos na revista onde diferenciava uma educação para meninas e meninos.

REFERÊNCIAS

APRENDA desde já. Sesinho, Rio de Janeiro, n. 13, p. 28. 1959. Disponível em: https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital.

BRITES, Olga. Infância, trabalho e educação: a Revista Sesinho (1947/1960) Bragança Paulista: Editora Universitária. São Francisco, 2004.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In.: BURKE, Peter. (org.) A Escrita da História: Novas Perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992. p. 07 – 38.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; MELO, Juliana Ferreira de. Análise de impressos e seus leitores: uma proposta teórica e metodológica para pesquisa em história da educação. In: Historiografia da educação. Belo Horizonte, 224-260. 2019.

LOPES. Eliane Marta Teixeira. GALVÃO. Ana Maria de Oliveira. Território Plural: a pesquisa em História da Educação. São Paulo. Ática. 2010.

LUCA, Tania Regina de. A História dos, nos e por meio dos periódicos.IN: PINSKY, Carla Bassanezi. Fontes Históricas. São Paulo, contexto, 2015.p.111-153

MARTINS, Ana Luiza. Da fantasia à História: folheando páginas revisteiras. História (São Paulo), v. 22, p. 59 79, 2003.

MARTINS, Ana Luiza. Revistas em Revista: Imprensa e Práticas Culturais em Tempos de República, São Paulo (1890-1922). São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp. 33-97. 2008.

ROYER, MARLENE FERREIRA. Revista Sesinho e o discurso do SESI para a infância: a apropriação da linguagem dos quadrinhos no âmbito da comunicação institucional. Londrinha, 2014.

EIXO 5 – HISTÓRIA ORAL E NARRATIVAS

REFLEXOS LITERÁRIOS: IDENTIDADE, RACISMO E A FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA

Mony Iaslyn Sampaio Luz, UFG, monyiaslyn@ufg.br
Daniela da Costa Britto Pereira Lima, UFG, daniela_lima@ufg.br

RESUMO

O texto investiga a relação entre literatura e identidade nacional brasileira, destacando questões raciais e hierarquias de poder. Por meio da análise de obras clássicas de autores como Gilberto Freyre (2003) e Sérgio Buarque de Holanda (1995), o texto questiona os mitos da "miscigenação" e da "cordialidade", que sustentam uma narrativa de harmonia racial no Brasil. Tais textos originários da década de 1930 são construídos num contexto histórico e político de criação de uma narrativa de identidade nacional. Além disso, o texto argumenta sobre autores como Guimarães (2020) e Assis (1906), que já abordavam o racismo, em suas obras, antes mesmo da consolidação da ideia de identidade nacional proposta por Freyre e Holanda.

Em contraste, são discutidas produções sociológicas (Souza, 2017; Freire, 2022) e literárias (Evaristo, 2016, 2020; Junior, 2019; Tenório, 2020) que desmascaram a violência racial estrutural no país, desconstruindo visões romantizadas do passado e incentivando a uma reflexão crítica sobre o racismo estrutural na sociedade brasileira. As conclusões apontam que, embora as obras tradicionais da sociologia brasileira tenham moldado o pensamento sobre identidade nacional, é fundamental ampliar o olhar para outros autores e perspectivas que também discutem a formação do Brasil. A ciência avança ao incorporar novas vozes e realidades, como as de Jessé Souza (2017) e Paulo Freire (2022), que tratam da formação social brasileira com maior profundidade.

Nesse sentido, a literatura nacional surge como ferramenta potente para revelar as desigualdades que atravessam a sociedade contemporânea. Suas narrativas dão visibilidade às vidas marcadas pela exclusão, onde o Estado reconhece certos grupos apenas como "minorias", negando-lhes cidadania plena. O racismo no Brasil não apenas mata, mas também desumaniza e humilha, operando

numa estrutura de poder que ultrapassa a divisão de classes e se sustenta em uma lógica racializada de hierarquização social, isto é, ela fomenta no cidadão uma só realidade a se viver, não proporcionando outras possibilidades de viver. Por isso, a literatura, com suas distintas narrativas fictícias ou não se apoderam desse reconhecimento do outro e da vivência que esse tem.

Assim, a discussão sobre a temática das minorias é fundamental para estimular um pensamento crítico e reflexivo, possibilitando a compreensão efetiva do que esse conceito abrange. Em um contexto marcado por adversidades, *fake news* e discursos radicais, percebe-se a difusão de ideais que buscam sustentar a narrativa de uma harmonia baseada em uma suposta unidade nacional. Contudo, essa construção não reflete a realidade brasileira.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. **Pai Contra Mãe.** 1906. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000245.pdf . Acesso em: 27 dez. 2023.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. 4 ed. Rio de Janeiro: Malê. 2020.

EVARISTO, Conceição. **Olhos D'água**. 1 ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional. 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 52a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2022.

FREYRE, Gilberto, 1900-1987. **Casa-grande & senzala:** formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 8 ed. 1 rev. São Paulo: Global, 2003.

GUIMARÃES, Bernado. **A escrava Isaura.** Barueri, SP: Pé da Letra, 2020.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil.** 26 e.d. São Paulo: Companhia das Letras. 1995.

JUNIOR, Itamar Vieira. **Torto Arado.** São Paulo: Todavia, 1ª ed. 2019.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso:** da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

TENÓRIO, Jeferson. **O avesso da pele**. Companhia das letras, 1o ed. São Paulo, 2020.

EIXO 6 – TECNOLOGIAS E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Tensões e potencialidades

Helen Ribeiro Neves-UFG- helen.neves@discente.ufg.br
María José Morales Gámez-UFG- maria_morales@discente.ufg.br
Daniela da Costa Britto Pereira Lima-UFG- daniela_lima@ufg.br

RESUMO

Este resumo se desenvolve em um contexto em que a incorporação das tecnologias digitais, especificamente a Inteligência Artificial (IA), está gerando transformações profundas em distintas áreas, visto que "a realidade digital está tomando conta e redefinindo tudo que é familiar" (Zuboff, 2020, p. 14). A Educação também é um campo em que o uso da IA tem se expandido. Esse acesso se manifesta na interação com sistemas generativos como o *ChatGPT* e o Gemini, dos quais o primeiro, lançado em 2022, tornou-se amplamente popular entre os estudantes.

Uma pesquisa da Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES), em parceria com a Educa Insights, revelou que 71% dos alunos usam IA em atividades acadêmicas; de 2023 para 2024, o índice de estudantes que conhecem essas ferramentas cresceu de 69% para 80%.

Este estudo integra um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em andamento, intitulado *Efeitos da Inteligência Artificial na Formação de Professores: Possibilidades e Desafios*. O objetivo é apresentar resultados preliminares do levantamento bibliográfico e documental sobre a relação entre IA e formação docente. Nesse cenário, emergem oportunidades e desafios: se, por um lado, a IA amplia possibilidades de aprendizagem e personalização, por outro, suscita tensões ligadas à autonomia, à criticidade e à criatividade docente. Além disso, questões éticas, sociais e políticas atravessam sua implementação, ao passo que muitos estudos ainda se concentram apenas na aplicação didática, negligenciando efeitos diretos na formação de professores.

A pesquisa busca contribuir para esse debate a partir de uma revisão da literatura e de documentos normativos recentes, como o Plano Brasileiro de

Inteligência Artificial (2025) e a Lei Complementar nº 205/2025. A finalidade é analisar criticamente as possibilidades e os desafios colocados pela presença crescente da IA na formação docente.

Partimos da premissa de que a tecnologia não pode ser vista como um elemento neutro, pois se constitui em práticas que envolvem relações de poder. Isso ocorre porque, ao mesmo tempo em que é mediada por quem a opera, no caso os seres humanos, também incorpora valores culturais, interesses e significados sociais que se materializam em seu desenho e em seu uso (Feenberg, 2004). Dessa forma, a pergunta que orienta este estudo é: quais são as possibilidades e os desafios do uso da IA na formação de professores?

O conceito de IA remonta ao século XX, quando Alan Turing (1950) questionou se máquinas poderiam imitar comportamentos humanos e John McCarthy cunhou formalmente o termo em 1956. Desde então, surgiram diferentes definições e embora presente em múltiplas dimensões do cotidiano, a IA continua sendo uma tecnologia em construção.

Como observa Kenski (2007), novas tecnologias provocam reorganização do processo de ensino e impactam diretamente a formação docente. O uso intensivo de sistemas automatizados pode comprometer autonomia e criatividade pedagógica (Fernandes *et al.*, 2024). Desse modo, essa inovação amplia possibilidades educacionais, mas também exige reflexão crítica. Assim, mais do que rejeitar ou aceitar de forma acrítica a incorporação das tecnologias à educação, trata-se de analisar os interesses e finalidades que orientam seu desenvolvimento e implementação (Lima; Oliveira; Frazão, 2023).

Portanto, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e crítico, caracterizada como bibliográfica e documental. De acordo com Lima e Mioto (2007), em campos pouco explorados a pesquisa bibliográfica constitui um ponto de partida fundamental, pois possibilita identificar e analisar o que já foi produzido, distinguindo problemas e perspectivas que podem servir de base teórica para o estudo. O levantamento foi feito no Portal de Periódicos da

CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando descritores combinados por operadores booleanos.

Como critérios de inclusão, consideraram-se artigos, teses e dissertações de acesso aberto publicados entre 2020 e 2025, contemplando produções recentes, em consonância com o contexto de expansão e debates acerca da IA na educação. Como critérios de exclusão, descartaram-se estudos incompletos ou secundários. A análise documental contemplou a Lei Complementar nº 205/2025 (Goiás) e o PBIA (2025). A leitura seguiu etapas de ordenação, categorização e interpretação crítica, conforme a proposta dialética de Minayo (2002).

Acerca do levantamento bibliográfico, foram identificados 124 trabalhos na CAPES e 9 na BDTD; desses, 19 artigos e 2 dissertações atenderam aos critérios. Observou-se maior produção a partir de 2023, em paralelo à popularização do *ChatGPT.* A maioria dos estudos concentra-se nas regiões Sul e Sudeste.

A análise identificou quatro tendências principais. Nos aspectos éticos, Fernandes *et al.* (2024), Guimarães Júnior *et al.* (2025b), Pinheiro e Valente (2024) e Webber e Flores (2023) defendem princípios para evitar desigualdades e desumanização. No currículo e na cultura digital, Marcom, Porto e Barros (2023) e Marques *et al.* (2024) destacam a reorganização de conteúdos, com o professor como mediador crítico. Na formação docente, estudos como Costa Júnior *et al.* (2024), Duque *et al.* (2023a, 2023b, 2024), Guimarães Júnior *et al.* (2025a), Marcom e Porto (2023) e Santos *et al.* (2024) ressaltam competências pedagógicas, éticas e socioemocionais e a necessidade de formação continuada. Na IA como recurso pedagógico e de inclusão, Santos (2023), Jesus *et al.* (2024), Miranda *et al.* (2024), Giehl *et al.* (2024) e Bandeira e Aquino (2025) apontam potencial em personalização e apoio a estudantes, mas também riscos de mecanização; Shimasaki (2021) mostra dilemas nos tutores inteligentes, gamificação e chatbots. Por fim, Villarroel (2023) reforça a centralidade da formação humana e crítica, e Valle (2020) enfatiza a apropriação crítica das tecnologias articulada aos saberes docentes.

Por sua vez, no campo normativo, o PBIA prioriza metas quantitativas ligadas a laboratórios, cursos e tutores inteligentes, mas sem aprofundar dimensões éticas e pedagógicas. Já a Lei complementar nº 205/2025, em Goiás, enfatiza a capacitação técnica e produtivista, sem abordar autonomia ou criticidade. Ambas revelam distanciamento em relação às análises acadêmicas, que insistem na necessidade de formação crítica

A sistematização dos 22 estudos selecionados permitiu observar um padrão: a integração da IA na educação aparece como inevitável, refletindo diretamente na formação docente. Os estudos coincidem em afirmar que o desafio principal não está na disponibilidade tecnológica, mas no modo como essas ferramentas são incorporadas à educação.

A literatura analisada valoriza a formação crítica e integral; já os documentos normativos tendem a privilegiar abordagens técnicas. Tal discrepância revela que a integração da IA à formação de professores só será efetiva se articular políticas públicas e práticas pedagógicas reflexivas, capazes de colocar a tecnologia a serviço de uma educação justa e contextualizada.

Constata-se, assim, que a formação docente diante da IA requer, além do domínio técnico, consciência crítica e responsabilidade ética, de modo que o professor assuma papel ativo na mediação pedagógica e na construção de práticas educativas contextualizadas e humanizadoras.

REFERÊNCIAS

ABMES; Educa Insights. **Inteligência artificial na educação superior**. Brasília, DF: ABMES, 2024. Disponível em: https://abmes.org.br/abmes-pesquisas/detalhe/54/inteligencia-artifical-na-educacao-superior. Acesso em: 6 jun. 2025.

BANDEIRA, Yris Araújo; AQUINO, Francisco José Alves de. Futuro da educação com inteligência artificial: euforia ou revolução?. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 315–331, 2025. DOI: 10.36732/riep.v7i1.437. Disponível em: https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/437. Acesso em: 20 abr. 2025.

COSTA JÚNIOR, João Fernando. LOSS LOPES, Luis Carlos; FREITAS DOS SANTOS, Maelio Cesar; ROCHA, Francialdo Cássio da; SILVA OLIVEIRA, Izomar da; MENEZES FONSECA, Ivan; LOPES, Gliciane Rios Melônio ; RAMOS ALVES, Telma Maria; MENDES AMORIM, Luana; Preparando professores para o futuro: competências necessárias na era da IA. **Contribuciones a las ciencias sociales**, [S. l.], v. 17, n. 8, p. e9820, 2024. DOI: 10.55905/revconv.17n.8-399. Disponível em: https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/9820. Acesso em: 20 abr. 2025.

DUQUE, Rita de Cássia Soare; SILVA, Josimar Soares da; LOUREIRO, Valéria Jane Siqueira; DARCANCHY, Mara; ECCARD, Ana Flávia Costa; DURIGON, Salesiano; PLACIDO, Ivonete Telles Medeiros; SOUSA, Terezinha Sirley Ribeiro; XAVIER, Rosa Maria Lucena; OLIVEIRA, Eliédna Aparecida Rocha de. Tecnologias digitais associadas a ia na formação docente. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 21, n. 4, p. e3651, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n4-053. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/3651. Acesso em: 21 abr. 2025.

DUQUE, Rita de Cássia Soare; TURRA, Michelle; SANTOS, Ademar Alves dos; SOARES, Luciano Gomes; PASCON, Daniela Miori; BERNARDINA, Lucienne Dalla; PERES, Heloisa Helena Ciqueto; BARROS, Maicol Wendrell Barbosa; NASCIMENTO, Isidro José Bezerra Maciel Fortaleza do; GOMES, Dilma Jossyane Reis de Alencar; SIMÕES, Guilherme Soares; OLIVEIRA, Eliédna Aparecida Rocha de. Formação de professores para o uso de tecnologia: a inteligência artificial (IA) e os novos desafios da educação. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 838–852, 2023b. DOI: 10.54033/cadpedv20n2-010. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/1607. Acesso em: 20 abr. 2025.

DUQUE, Rita de Cássia Soares; TURRA, Michelle; SANTOS, Ademar Alves dos; SOARES, Luciano Gomes; PASCON, Daniela Miori; BERNARDINA, Lucienne Dalla; PERES, Heloisa Helena Ciqueto; BARROS, Maicol Wendrell Barbosa; NASCIMENTO, Isidro José Bezerra Maciel Fortaleza do; GOMES, Dilma Jossyane Reis de Alencar; SIMÕES, Guilherme Soares; OLIVEIRA, Eliédna Aparecida Rocha de. Formação de professores e a Inteligência Artificial: desafios e perspectivas. **Contribuciones a las ciencias sociales**, [S. l.], v. 16, n. 7, p. 6864–6878, 2023a. DOI: 10.55905/revconv.16n.7-158. Disponível em: https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/1306. Acesso em: 20 abr. 2025.

FEENBERG, Andrew. **Teoria Crítica da Tecnologia** [Critical Theory of Technology]. Traduzido pela Equipe de Tradutores do Colóquio Internacional Teoria Crítica e Educação. Unimep, Ufscar, Unesp, 2004. Disponível em: https://www.sfu.ca/~andrewf/translations.html. Acesso em: Acesso em: 21 jun. 2025.

FERNANDES, Allysson Barbosa; NARCISO, Rodi; BRAGA, Alen da Silva; CARDOSO, Andreza de Souza; LIMA, Eline Simone da Conceição; VILALVA, Ester Aparecida de Mei Mello; REZENDE, Guelly Urzêda de Mello; JÚNIOR, Hermócrates Gomes Melo; SILVA, Luciene Viana da; LIMA, Simone do Socorro Azevedo. A ética no uso de inteligência artificial na educação: implicações para professores e estudantes. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 346–361, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i3.13056. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13056. Acesso em: 20 abr. 2025.

GIEHL, Clei Cenira; CAMARGO, Simone Bortoluzzi; LIMA, Quézia Souza de; PACHECO, Luci Mary Duso. Inteligência artificial: desafios e propostas para educação – possibilidade de aprendizagem. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 21, n. 8, p. e6999 , 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n8-199. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/6999. Acesso em: 20 abr. 2025.

GOIÁS. Lei Complementar nº 205, de 19 de maio de 2025. **Institui a Política Estadual de Fomento à Inovação em Inteligência Artificial no Estado de Goiás**. Goiás, Goiânia: Diário Oficial do Estado de Goiás, 2025. Disponível em: https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/110694/lei-complementar-205. Acesso em: 6 jun. 2025.

GUIMARAES JUNIOR, José Carlos; NASCIMENTO, Isidro José Bezerra Maciel Fortaleza do; COSTA, Hilke Carlayle de Medeiros; FERREIRA, Patrícia da Silva; GRIGIGORIO, Erica Lamara Gomes Alves; VIEIRA, Fernando Bueno; BEZERRA, José Ronaldo da Silva. Ética e privacidade no uso de inteligência artificial na sala de aula: como preparar os educadores?. **Contribuciones a las ciencias sociales**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. e14350, 2025b. DOI: 10.55905/revconv.18n.1-050. Disponível em: https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/14350. Acesso em: 20 abr. 2025.

GUIMARAES JUNIOR, José Carlos; PINHEIRO, Shery Duque; SANTOS, Kaio Cezar Cavalcante de Lima; COSTA, Hilke Carlayle de Medeiros; SOUSA, Adão Rodrigues de; BITENCOURT, Valdirene Maria Mendes; ANDRADE, Fabrício Dias de; GRIGORIO, Érica Lamara Gomes Alves.Desafios e oportunidades da formação docente para o uso de inteligência artificial na educação. **Contribuciones a las ciencias sociales**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. e14301, 2025a. DOI: 10.55905/revconv.18n.1-029. Disponível em: https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/14301. Acesso em: 20 abr. 2025.

JESUS, Alcicleide Maria Santana de; SOUZA, Ana Maria de Oliveira; VILALVA, Ester Aparecida de Mei Mello; OLIVEIRA, Franciene Pereira das Chagas; ARAGÃO, Marina Rolim. Desafios e oportunidades da inteligência artificial na

educação pública: vantagens, desvantagens e perspectivas futuras. **Revista Ilustração**, [S. l.], v. 5, n. 5, p. 109–116, 2024. DOI: 10.46550/ilustracao.v5i5.335. Disponível em: https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/335. Acesso em: 20 abr. 2025.

KENSKI, Vani M. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. 2ª ed. Campinas: Editora Papirus, 2007.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; OLIVEIRA, Fabiane Lopes de; FRAZÃO, Elaine Silva Ferreira. Educação, qualidade e tecnologia em Paulo Freire. *In*: LIMA, D. C. B. P.; DINIZ, J. A. R.; FONSECA, M. A. R. da (Orgs.). **Educação e tecnologias digitais de informação, de comunicação e expressão:** Conceitos, concepções e práticas. Aparecida de Goiânia: Editora Alfredo Nasser, 2023, p. 12-23. Disponível em: https://servicosonlineaparecida.unifan.edu.br/files/docBiblioteca/ebooks/%C2%B0%C2%B078200016.pdf

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, n. Especial, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf. Acesso em: 11 mai. 2025.

MARCOM, Jacinta Lucia Rizzi; PORTO, Ana Paula Teixeira; BARROS, Daniela Melaré Vieira. A formação docente na cibercultura: inovação e acessibilidade. **Dialogia**, [S. l.], n. 47, p. e25578, 2023. DOI: 10.5585/47.2023.25578. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/25578. Acesso em: 20 abr. 2025.

MARCOM, Jacinta Lúcia Rizzi; PORTO, Ana Paula Teixeira. O uso da inteligência artificial na educação com ênfase à formação docente. **Revista de Ciências Humanas**, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 229–246, 2023. DOI: 10.31512/19819250.2023.24.03.229-246. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/4584. Acesso em: 20 abr. 2025.

MARQUES, Dayse Rachelle Piovezan Tozato; CUNHA, Eliane da Silva; NOGAROL, Liara Bueno; SILVA, Lílian Cristina Azevedo dos Santos; FIM, Mylena Aparecida Oliveira; SECCHIN, Roberta Davel; BATISTA, Shayra Amadeu Rodrigues; MATAVELLI, Suyanara Panetto Silva. A personalização do ensino através da tecnologia: impactos, na prática docente e no currículo. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 10, p. 4130–4147, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i10.16397. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/16397. Acesso em: 20 abr. 2025.

MCCARTHY, John. What is artificial intelligence? **Stanford University**, 2007. Disponível em: http://www-formal.stanford.edu/jmc/whatisai.pdf. Acesso em: 21 jun. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO - MCTI; CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS - CGEE. **IA para o bem de todos**; Plano Brasileiro de Inteligência Artificial. Brasília, DF: MCTI;CGEE, 2025. 104p.

MIRANDA, Narciso Marques; OLIVEIRA, Alexsandro Narciso de; ESPÍNDOLA, Eva Vilma Maria da Silva; FERREIRA, Kênia Cristina Soares; BEZERRA, Vivienn Marques da Silva. Inteligência artificial e educação: desafios e possibilidades. **Revista Ilustração**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 183–190, 2024. DOI: 10.46550/ilustracao.v5i3.296. Disponível em: https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/296. Acesso em: 20 abr. 2025.

PINHEIRO, Weider Silva; VALENTE, Evelyn Aida Tonioli. Inteligência artificial na educação: entre a inovação tecnológica e o desafio ético. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. e1257, 2024. DOI: 10.23900/2359-1552v13n2-255-2024. Disponível em: https://journalppc.com/RPPC/article/view/1257. Acesso em: 21 abr. 2025.

SANTOS, Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos. Inteligência artificial na educação: potencialidades e desafios. **SCIAS - Educação, Comunicação e Tecnologia**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 74–89, 2023. DOI: 10.36704/sciaseducomtec.v5i2.7692. Disponível em: https://revista.uemg.br/index.php/sciasedcomtec/article/view/7692. Acesso em: 20 abr. 2025.

SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana; LEITE, Verinha Alderina; LEMOS, Antonia Girlandia Barbosa; MATIAS, Antonio Marcos Justino; SERPA, Carlos Moacir Costa; CARDOSO, José Cleudo Matos; FELIPE, Maria Deusijane Borges de Oliveira; SILVA, Renata Sorah de Sousa e; SARAIVA, Saulo Roger Cavalcante.Formação de professores e educação mediada pelas tecnologias. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 21, n. 6, p. e4882 , 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n6-102. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/4882. Acesso em: 20 abr. 2025.

SHIMASAKI, Rodrigo. **Inteligência Artificial**: possibilidades nos processos de ensino e de aprendizagem. 2021. 107 f. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Universidade Pitágoras Unopar, Londrina-PR, 2021. Disponível em: https://repositorio.pgsscogna.com.br//handle/123456789/32651. Acesso em: 27 abr. 2025.

TURING, Alan M. Computing machinery and intelligence. **Mind**, v. 59, n. 236, p. 433-460, 1950. Disponível em: https://phil415.pbworks.com/f/TuringComputing.pdf. Acesso em: 21 jun. 2025.

VALLE, Luciene Angélica Cardoso. **Um olhar sobre a integração de tecnologias digitais e os conhecimentos profissionais do professor durante à ação pedagógica**. 2020. 1 recurso online (135 p.) Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Física Gleb Wataghin, Campinas, SP. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/1639801. Acesso em: 27 abr. 2025.

VILLARROEL, Márcia Amaral Corrêa Ughini. Reflexões sobre inteligência artificial e os sentidos da prática educativa na contemporaneidade. **Revista de Ciências Humanas**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 35–48, 2023. DOI: 10.31512/19819250.2023.24.02.35-48. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/4591. Acesso em: 20 abr. 2025.

WEBBER, Carine G; FLORES, Diego. Ensino de Inteligência Artificial: Abordando Aspectos Éticos Na Formação Docente. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 73–82, 2023. DOI: 10.22456/1679-1916.129152. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/129152. Acesso em: 20 abr. 2025.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância**: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. Tradução de George Schlesinger. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM O USO DE TECNOLOGIAS: reflexões sobre concepções e possibilidades

Ariane Pereira Magalhães de Oliveira-UFG- ariane_magalhaes@ufg.br

RESUMO

Neste texto trataremos de concepções de ensino-aprendizagem, por compreender que as concepções afetam diretamente as possibilidades de mediação pedagógica com tecnologias. Procederemos com um estudo acerca das abordagens como o socio-interacionismo, a abordagem sociocultural e a pedagogia histórico-crítica, tendo em vista estabelecer conexões com processos de ensino-aprendizagem com mediações de tecnologias, com enfoque na integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)[7] na prática pedagógica. Estas reflexões são resultado das discussões e diálogos na disciplina do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás, intitulada: *Democracia, formação de professores e tecnologias em contextos emergentes.*

O objetivo deste trabalho é discutir abordagens que subsidiam concepções de ensino-aprendizagem, para então, problematizar possibilidades formativas aos professores, incentivando o uso de novas tecnologias. A disciplina acima citada nos mobilizou à seguinte questão: Em pesquisa desenvolvida por Tezani (2017), fica evidente que os jovens, desde cedo, mostram-se ágeis e habilidosos com as novas tecnologias, portanto são considerados nativos digitais (Franco, 2013; Tezani, 2017). E como lidam com isso os professores? Como o professor aprende a utilizar as tecnologias inserindo-as de forma significativa em sua prática pedagógica? Essas interrogações copõem o fio condutor das reflexões que serão aqui apresentadas.

No horizonte dessa discussão, o desafio que se apresenta relaciona-se do ponto de partida, à concepção das tecnologias digitais como ferramentas

[7] Neste trabalho, utilizaremos os termos TDIC, novas tecnologias e tecnologias digitais para nos referirmos a computador, celular, smartphone e qualquer outro dispositivo que permita a navegação na internet. Para aprofundamento acerca dessa temática pesquisar pela série de e-books da Coleção Tecnologias e Educação Básica. Disponível em: https://portaldelivros.ufg.br/index.php/cegrafufg/catalog/series/colecaotecnologiaseeducacao

mediadoras no processo de ensino-aprendizagem (Lopes, 2016). Sendo assim, compreende-se as mediações com as TDICs como "elementos estruturantes de novas formas de ser, pensar, relacionar-se e agir, contribuindo, de forma crítica, para a formação de cidadãos, não de consumidores de produtos globalizados" (Lucena, 2016, p. 288). Dito isso, segue-se com a exposição de abordagens que subsidiam concepções de ensinar e aprender, que podem estar no alicerce das práticas pedagógicas no ambiente escolar.

A abordagem sócio-interacionista e as possíveis conexões com as TDIC

A abordagem sócio-interacionista, também conhecida como sócio-histórica, desenvolvida por Lev Vygotsky supera a mera ideia de aquisição e acúmulo de informações. Para tal, é por meio das relações sociais que o indivíduo vai se constituindo como um ser histórico. Decorre desse entendimento que os fatores sociais podem influenciar na formação de diversos processos psicológicos. Nestas relações vão se estabelecendo processos de mediação da linguagem. Assim, se o indivíduo se encontra em um contexto de interações que permitam criar, recriar, significar e ressignificar saberes e conceitos, ele terá condições de formação das funções psicológicas superiores, que por sua vez, podem promover o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, estruturando também sensações, memória, atenção e imaginação (Vygotsky, 1991). Dessa forma, pode-se inferir que para Vygotsky (1991), a construção do conceito, ou as aprendizagens na dimensão individual são resultado das interações entre os indivíduos, mediadas também pela linguagem, portanto, as funções psicológicas humanas podem ser construídas à medida que as pessoas vão se apropriando de habilidades e conhecimentos acumulados socialmente.

Nessa breve exposição acerca da abordagem vygotskyana, abrem-se possibilidades de articulação quando se pensa em ensino-aprendizagem com TDIC. Considera-se que os estudantes se encontram imersos a contextos de tecnologias digitais e informações, por conseguinte, o professor pode valorizar essa bagagem

trazida como ponto de partida visando um deslocamento, para além da informação, propor a construção de conceitos, trocas de experiências e a sistematização de conhecimentos. Como fonte de informação, é fato que a internet disponibiliza muitos recursos, mas os estudantes necessitam de uma formação crítica que lhes permita refletir e analisar problemas da realidade social, refletindo sobre questões, que com profundidade possam promover a ampliação de conhecimentos.

A abordagem sociocultural em conexão com novos letramentos

No caso da abordagem sociocultural, o autor basilar dessa exposição será Paulo Freire. O foco estabelecido por ele para as suas formulações de ações educativas, foram as classes populares brasileiras. Para o referido autor, a educação do homem passa pela ação política possibilitando a formação de um agente de transformação da realidade social (Freire, 1999).

Por vezes a escola padroniza comportamentos e atitudes, tentando pela uniformidade facilitar a experiência educacional para a diversidade de sujeitos com os quais ela tem de lidar. Ao optar por um procedimento uniforme o professor assume que sua função é de transmitir, de depositar conteúdos nos receptores. A essa perpectiva, Freire (1987) denomina "Educação bancária", que contribui para (re)produção na formação de sujeitos que não têm consciência de si mesmos, nem do mundo em que vivem, muito menos do poder de atuação e transformação no tempo e no espaço que estão inseridos. Na contramão disso, em busca de uma educação que humaniza, que visa a totalização do ser humano (FREIRE, 1987), sob os fundamentos da abordagem sociocultural freireana, entra em voga a construção de uma educação para autonomia, em meio a centros urbanos em que os meios de comunicação e a diversidade linguística dos enunciados ganham novos contornos.

Diante de novas formas de construção e socialização do conhecimento, emergem os novos letramentos, novas práticas sociais, afetando inclusive a noção de tempo e de espaço. Consequentemente, há mudanças significativas no modo de ler e produzir textos. A esse respeito, Braga (2014, p. 12.) assevera que "nas

páginas digitais da internet a leitura é multimodal e demanda escolhas de percursos e o acesso a conteúdo é realizado em rede, acessando *links* que remetem a outras páginas e a outros *links"*. Com as tecnologias digitais as trocas comunicativas superam os limites geográficos, possibilitando que o conhecimento cultural seja construído em rede e de forma intertextual.

Ao se analisar a perspectiva de Freire (1999), quando afirma que "a leitura de mundo precede a leitura da palavra", pode-se depreender que a compreensão da realidade é um primeiro passo para inserir-se e atuar nela a fim de transformá-la. Nessa direção, o processo de ensinar e aprender numa abordagem sociocultural, requer um processo de letramento não voltado para as tecnologias, mas um letramento com tecnologias. A segunda opção se difere da primeira por considerar os sujeitos e o contexto social em que vivem. Se assim for, as vivências educativas poderão proporcionar uma apropriação, não apenas do uso de ferramentas digitais, mas de um modo de ser e estar no mundo, de forma crítica e humanizadora.

A abordagem histórico-crítica e a apropriação da competência técnico-política

Os pressupostos da abordagem histórico-crítica serão explicitados aqui tendo como fundamentação teórica as formulações de Demerval Saviani. Em suas obras, *Escola e Democracia* e *Pedagogia histórico-crítica* (Saviani, 2003a; 2003b), o autor considera a escola como uma instância reprodutora da sociedade, mas também como uma instância que a influencia. Seguindo essa perspectiva, Saviani (2003a; 2003b), pressupõe a inter-relação entre o processo educativo e o processo de democratização da sociedade, nesse meio, inserem-se os interesses populares e a atribuição de valor à escola. Para ele, uma das principais tarefas da escola refere-se à propagação dos conteúdos acumulados historicamente pela humanidade.

Nesta abordagem, o professor é considerado como mediador entre o aluno e o conhecimento desenvolvido socialmente, podendo prover meios para que os alunos apreendam tanto o processo de produção, quanto as tendências de transformação de saberes socialmente desenvolvidos em saberes escolares. Outra

vertente que merece destaque nesta abordagem seria a dimensão do *saber-fazer,* proferido por Saviani (2003b). Contudo, um saber-fazer que se consolida atrelado a um posicionamento político, a "intenções sociais gerais". Ainda seguindo o que o autor aponta, nota-se que "pela competência técnica se realiza um ato político". O que não se alinha com a manutenção de uma lógica já estabelecida, com um esvaziamento da dimensão formativa da escola (Saviani, 2003b, p. 64).

Decorre dessa perspectiva a possibilidade de se discutir e propor ações de formação continuada aos professores que se configurem como espaços de apropriação técnica, sobretudo, de processos que sejam mediatizados por tecnologias digitais. Que ao se apropriarem desses meios, os professores se posicionem politicamente a fim de formarem cidadãos que pensem criticamente a realidade social em que vivem, tendo também condições de optarem por ações que transformem a sociedade. Logo, propõe-se como possibilidade neste trabalho, que os professores se apropriem da competência técnico-política no que diz respeito às tecnologias digitais, que se apropriem de forma crítico-reflexiva, posicionando-se contra o conformismo e o consumismo, alimentando reflexões, análises, problematizações, ousando pensar e fazer diferente. Tendo em vista a potência de uma apropriação comprometida com a transformação da realidade, que se faz também em relação direta com as condições de trabalho e as políticas públicas relacionadas ao trabalho docente com as TDICs.

REFERÊNCIAS

FRANCO, C. de P. Understanding digital natives learning experiences. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.13, n.3, p.643-658, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. São Paulo, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

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

LOPES, R. P. Formação inicial de professores em tempos de TDIC: uma questão em aberto. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 269-296, out./dez. 2016.

LUCENA, S. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 59, p. 277-290, jan./mar. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/Mh9xtFsGCs6HRpCWWM5XhvL/?format=pdf&lang=pt

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2003a.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2003b.

TEZANI, T. C. R. Nativos digitais: considerações sobre os alunos contemporâneos e a possibilidade de se (re)pensar a prática pedagógica. **Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 19, n. 2, p. 295–307, 2017.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. S. Paulo: Martins Fontes, 1991.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EaD: a Cidadania Digital como Dimensão de Qualidade Socialmente Referenciada

María José Morales Gámez-PPGE/FE/UFG- maria_morales@discente.ufg.br
Daniela da Costa Britto Pereira Lima-PPGE/FE/UFG- daniela_lima@ufg.br

RESUMO

A expansão das tecnologias digitais, juntamente com a presença cada vez mais evidente da Inteligência Artificial (IA) no cotidiano e na Educação, traz novas possibilidades pedagógicas, mas também desafios que precisam ser considerados nos processos de tomada de decisão.

O problema que orienta este trabalho parte do reconhecimento de que as tecnologias digitais, neste estudo com ênfase na IA, não são instrumentos neutros. Essa compreensão requer uma perspectiva crítica e situada. Como afirma Feenberg, "as tecnologias não são ferramentas neutras. Os meios e os fins estão conectados" (Feenberg, 2006, p. 13, tradução nossa), pois estão atravessadas por valores sociais, culturais e políticos que marcam as relações educativas.

A metodologia corresponde a uma reflexão teórico-crítica sustentada em revisão bibliográfica. Esse enfoque possibilita problematizar as visões que concebem a tecnologia como solução automática e abre a possibilidade de compreendê-la como uma construção social situada, vinculada a diferentes contextos.

No que se refere à Educação a Distância(EaD), trata-se de uma modalidade em que o processo de ensino-aprendizagem ocorre "em tempos e espaços diversos, e nem sempre de forma síncrona entre estudantes e professores" (Lima, 2023, p. 464). Essa modalidade demanda tecnologias para comunicação e interação, mas se caracteriza também por uma estrutura pedagógica própria e pela mediação docente qualificada (Lima, 2023).

Neste contexto, parte-se da premissa de que a cidadania digital, entendida como exercício crítico e democrático em ambientes digitais, constitui uma dimensão essencial da qualidade socialmente referenciada na EaD, especialmente diante dos desafios emergentes da IA. Discutir cidadania digital nesse marco implica também

considerar os desafios da Inteligência Artificial na EaD, atravessada por algoritmos, sistemas generativos e práticas de vigilância de dados. Essa compreensão dialoga com Lima (2023), que a concebe como conceito multidimensional, aspecto retomado mais adiante na discussão.

Esse olhar crítico ganha relevância na realidade hondurenha, em que as condições de acesso e uso das tecnologias não definem por si só a existência da EaD, mas influenciam os modos pelos quais ela pode se configurar e a possibilidade de assumir uma qualidade socialmente referenciada. De acordo com dados da Pesquisa Permanente de Domicílios (INE, 2023), apenas 24% dos lares urbanos e 5% dos lares rurais possuem computador, enquanto o acesso à internet depende majoritariamente de dados móveis (36,7%) e, em menor medida, de conexões sem fio e cabeadas.

Essa realidade não é apenas um problema de infraestrutura, mas um fator que incide diretamente sobre a cidadania digital: se o acesso já é limitado, a presença da IA na EaD tende a ampliar as desigualdades, ao exigir maior conectividade e competências digitais mais complexas. Nesse sentido, a cidadania digital como dimensão de qualidade socialmente referenciada permite evidenciar que a integração da IA em contextos como o hondurenho precisa ser acompanhada por políticas públicas de inclusão e formação crítica, sob pena de reforçar exclusões estruturais.

Essas limitações de acesso se entrelaçam com outra dimensão fundamental: a pedagógica. Mesmo com conectividade, o desafio consiste em integrar criticamente a tecnologia, articulando-a à inovação pedagógica com valor social e coletivo (Lima, 2024, p. 15) na EaD. Nessa mesma perspectiva, Freire recorda que "a formação técnico-científica não é antagônica à formação humanista dos homens, desde que a ciência e a tecnologia [...] estejam a serviço de sua libertação permanente, de sua humanização" (Freire, 1987, p. 157, tradução nossa). Por isso, ao formular processos de formação docente em competências digitais, se não houver o devido acompanhamento de recursos e percursos formativos críticos, corre-se o risco de aprofundar exclusões estruturais já existentes.

Além disso, é necessário considerar aspectos emergentes, decorrentes da presença da IA na Educação, como o impacto dos algoritmos na personalização de conteúdos, a irrupção da inteligência artificial generativa nas metodologias e avaliações, e a circulação de fake news nas redes sociais, que exige um enfrentamento crítico no campo educativo, como discutido por Lima (2022) em sua análise da cidadania digital democrática.

A esses desafios somam-se fenômenos como o capitalismo de vigilância (Zuboff *et al.*, 2019), no qual os dados pessoais se transformam em mercadoria, e os vieses presentes na IA. Além disso, como destaca Selwyn (2016), a educação não pode ser reduzida a algoritmos, já que envolve dimensões sociais, culturais e éticas que escapam à lógica técnica. Esses elementos evidenciam que a incorporação tecnológica, se não for acompanhada de uma perspectiva crítica e de políticas públicas consistentes, pode aprofundar a exclusão em vez de democratizar o acesso ao conhecimento.

Todos esses fenômenos, associados ao avanço da IA, demonstram que sua integração na Educação a Distância não pode ser dissociada da formação em cidadania digital. É justamente nessa dimensão que se avalia se a EaD está formando sujeitos capazes de discernir, participar e agir de maneira crítica diante desses desafios. Isso requer políticas de privacidade e segurança que assegurem a proteção de dados em um cenário de IA baseada em análise massiva.

Lima (2023) enfatiza que a formação em cidadania digital é fundamental para que os usuários atuem de forma responsável nos ambientes digitais. Desse modo, ela não deve ser entendida apenas como um conjunto de habilidades, mas como um critério para avaliar se a EaD promove inclusão, participação e pensamento crítico, ou seja, qualidade socialmente referenciada.

Conforme apresentado no *Referencial de Qualidade Socialmente Referenciada para Cursos Superiores a Distância* (2025), da Rede de Pesquisa Qualidade e Regulamentação no Contexto da Educação Aberta, Flexível ou a Distância no Brasil, Moçambique, Portugal e América Latina, a cidadania digital consolida-se como dimensão avaliativa da EaD. Seu alcance vai além do acesso

técnico, envolvendo a formação crítica, o exercício de direitos e responsabilidades em ambientes digitais e a capacidade de discernir diante de fenômenos como a desinformação e os vieses algorítmicos. Neste estudo, essa dimensão é tomada como lente para compreender criticamente a presença da IA na EaD, reconhecendo que outras dimensões também integram o quadro de avaliação da qualidade socialmente referenciada.

Em segundo lugar, a formação docente é condição para integrar a IA e outras tecnologias de forma ética e emancipadora. Esse aspecto também se reflete nos Referenciais de qualidade socialmente referenciada, que incluem orientações específicas sobre o uso da IA com mediação docente, a necessidade de estratégias para evitar o plágio e a despersonalização, bem como a formação ética de docentes e discentes em seu manejo. Nesse sentido, a prática pedagógica constitui o espaço em que se definem os marcos críticos e democráticos para a utilização da IA na EaD.

Evidencia-se a necessidade de avaliar a incorporação da IA na EaD não apenas pelo acesso técnico, mas também por critérios de inclusão, participação e criticidade. Trata-se de desafios que vão desde o acesso equitativo até a capacidade de enfrentar os efeitos da IA, dos algoritmos e das plataformas digitais na vida cotidiana. Não se trata de criticar a tecnologia como artefato, mas de analisar os interesses políticos e econômicos que a orientam. Esse horizonte crítico conecta-se com a reflexão de Paulo Freire (1987), que adverte que a tecnologia não deve ser divinizada ou demonizada, mas problematizada a partir dos interesses que estruturam sua implementação na educação.

REFERÊNCIAS

FEENBERG, Andrew. What is philosophy of technology? In: DAKERS, John R. (Ed.). **Defining technological literacy:** towards an epistemological framework. New York: Palgrave Macmillan, 2006. p. 5–16.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE). ***Resumen ejecutivo:*** *resultados de la LXXVII Encuesta Permanente de Hogares de Propósitos Múltiples – EPHPM, junio 2023.* Tegucigalpa: INE, 2023. Disponível em: https://www.ine.gob.hn/. Acesso em: 3 set. 2024.

LIMA, D. C. B. P. **Educação híbrida em contexto com a RIEH: conceitos e orientações pedagógicas.** Maceió: Edufal, 2024. Disponível em: https://rieh.nees.ufal.br/media/library_articles/Educa%C3%A7%C3%A3o_H%C3%ADbrida_em_Contexto_com_a_RIEH.pdf. Acesso em: 06 ago. 2025.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira (Coord.). **Referencial de qualidade socialmente referenciada para cursos superiores a distância.** Goiânia-GO: CEGRAF/UFG, 2025. Disponível em: https://portaldelivros.ufg.br/index.php/cegrafufg/catalog/book/674. Acesso em: 15 abr. 2025.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Formação humana e democracia: relações entre tecnologias digitais e educação**. Revista de Educação Pública**, v. 31, p. 1-16, 29 jun. 2022.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Qualidade, e-cidadania e educação a distância: uma relação possíve*l.* **Inter-Ação,** Goiânia**,** v. 48, n. 2, p. 460–471, maio/ago. 2023. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5216/ia.v48i2.77113. Acesso em: 3 set. 2024.

SELWYN, Neil. **Is Technology Good for Education?** Cambridge, UK : Malden, MA: Polity Press, 2016.

Surveillance Capitalism: An Interview with Shoshana Zuboff. *Surveillance & Society,* v 17 n. 1/2,p. 257-266, 2019. https://ojs.library.queensu.ca/index.php/surveillance-and-society/article/view/13083

ZUBOFF, Shoshana; MÖLLERS, Norma; MURAKAMI WOOD, David; LYON, David.

MATRIZES CRÍTICAS PARA POLÍTICAS PÚBLICAS DE IA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: E-Cidadania, Qualidade Socialmente Referenciada e Racionalidade Neoliberal em Análise

Jeferson Lisboa Alves-UFG- jefersonlisboa@discente.ufg.br
Daniela da Costa Britto Pereira Lima– UFG – daniela_lima@ufg.br

RESUMO

A crescente inserção da Inteligência Artificial (IA) no cenário educacional brasileiro tem reposicionado essa tecnologia como vetor estratégico das agendas governamentais. Observa-se um aumento de políticas públicas que incorporam a IA como solução para desafios históricos do sistema educacional, como a desigualdade e a defasagem de aprendizagem, frequentemente sob discursos de inovação e eficiência (Lima, 2022, p. 07; Brasil, 2021, p. s.p; 2023, p.s.p). Contudo, a problemática central deste estudo reside na compreensão de que essas políticas não são neutras. Suas formulações carregam profundas disputas simbólicas e interesses políticos, muitas vezes ancorados em racionalidades tecnocráticas e neoliberais que negligenciam a complexidade da formação humana e os princípios da justiça social (Dardot; Laval, 2016, p. s.p; Ball, 2004; Feenberg, 2006, p. 10). A análise dessas políticas como artefatos políticos é crucial para desvelar os projetos de sociedade subjacentes e evitar a redução da educação à lógica do desempenho, que pode comprometer princípios democráticos, inclusivos e emancipatórios.

Diante disso, o objetivo primordial deste trabalho é construir uma matriz teórico-conceitual crítica que sirva de base para a análise das políticas públicas educacionais de IA no Brasil, com foco específico na etapa de formulação, conforme os referenciais do ciclo de políticas públicas (Howlett; Ramesh; Perl, 2013, p. 123-127). Busca-se, com essa matriz, tensionar os sentidos, os interesses, as ideologias e os valores que orientam a formulação dessas políticas, visando contribuir para a construção de práticas educacionais mais justas, democráticas e orientadas à formação de cidadãos digitais críticos.

A fundamentação teórica do artigo estrutura-se a partir de três eixos conceituais interdependentes. O primeiro é a e-cidadania, entendida não apenas

como acesso ou inclusão digital, mas como uma prática participativa, crítica e emancipatória no contexto digital (Lima et al., 2022, p.13). A e-cidadania implica o desenvolvimento de competências para o uso consciente, ético e político das tecnologias na educação, formando sujeitos capazes de agir criticamente frente aos usos da tecnologia, reconhecendo-os como práticas políticas e históricas (Lima, 2022, p. 06). O artigo defende que a formação para a e-cidadania deve capacitar indivíduos a interagir de maneira crítica, ética e participativa na sociedade, superando o simples uso de tecnologias e abrangendo a compreensão das normas de interação no ambiente online com responsabilidade e respeito (Lima et al., 2024, p. 25).

O segundo eixo é a qualidade socialmente referenciada, que se apresenta como um horizonte ético e político de uma educação comprometida com os sujeitos historicamente excluídos (Lima, 2016, p. s.p). Freire (2001, p. s.p) concebe a qualidade na educação como intrinsecamente política e jamais neutra, sempre a serviço de interesses e projetos societários específicos. Essa concepção transcende fórmulas matemáticas e indicadores quantitativos, assumindo compromisso com a coletividade, o respeito às diferenças, o diálogo, o trabalho colaborativo, os processos democráticos e o financiamento público adequado (Lima, 2023, p. 465). A qualidade socialmente referenciada, portanto, opera como uma lente crítica para indagar se as políticas de IA privilegiam uma educação orientada pela humanização, autonomia e participação democrática, ou se reforçam lógicas tecnicistas e mercadológicas.

O terceiro eixo é a racionalidade neoliberal, que se revela imprescindível para uma leitura crítica da formulação das políticas de IA na educação (Laval apud Goulart, 2023, p. s.p). O neoliberalismo, em sua forma ultraneoliberal contemporânea, atua como uma racionalidade que reorganiza práticas institucionais e valores sociais sob a lógica da concorrência, da performatividade e da forma-empresa. A racionalidade neoliberal manifesta-se na formulação de políticas de IA por meio da privatização e parcerias público-privadas, da padronização performativa e desprofissionalização docente, e da responsabilização

individual e erosão democrática (Lima et al., 2024, p. 89). Ao substituir processos deliberativos por decisões técnicas e algoritmizadas, a formulação dessas políticas encarna uma gestão de elites e especialistas, descolada da participação cidadã.

A metodologia do estudo é de caráter teórico e exploratório, ancorada na abordagem qualitativa. Baseia-se em uma revisão bibliográfica crítica, orientada pelos referenciais da análise de políticas públicas, com ênfase na perspectiva do ciclo de políticas (Howlett; Ramesh; Perl, 2013, p. 123-127). Compreende-se a formulação de políticas não como uma etapa meramente técnica, mas como um processo atravessado por interesses, ideologias e correlações de forças. O percurso metodológico é crítico-analítico, recusando a neutralidade técnica e entendendo que os discursos sobre inovação e IA podem reforçar processos de exclusão e despolitização quando desvinculados de uma perspectiva de direitos (Feenberg, 2006, p. 07; Dardot; Laval, 2016, p. s.p).

Os resultados parciais deste estudo teórico consistem na proposição de caminhos analíticos para subsidiar futuras investigações empíricas da formulação das políticas públicas de IA na educação brasileira. Esses caminhos incluem: desconstruir discursos técnicos e inovacionistas que mascaram projetos neoliberais; analisar a inserção de atores privados e organismos multilaterais; investigar os efeitos da racionalidade neoliberal na redefinição do papel estatal; avaliar a compatibilidade das políticas com o princípio da qualidade socialmente referenciada; examinar a ausência ou restrição de espaços democráticos de deliberação; articular condicionantes locais e globais na análise da formulação; e analisar como as políticas formuladas interferem na constituição da e-cidadania.

Em conclusão, a análise das políticas públicas de IA na educação brasileira, à luz da matriz conceitual crítica proposta, evidencia que as decisões políticas em torno da IA transcendem aspectos técnicos, sendo impregnadas por disputas de projetos societários, valores e racionalidades. A racionalidade neoliberal reconfigura o papel do Estado, mercantiliza a educação e despolitiza os processos decisórios, enfraquecendo a função social da escola pública e esvaziando os espaços de deliberação democrática. Nesse contexto, a articulação entre e-cidadania e

qualidade socialmente referenciada surge como contraponto fundamental, reafirmando o compromisso com uma educação que não se submeta aos ditames do mercado, mas que afirme sua função emancipatória, plural e inclusiva. A análise crítica da formulação dessas políticas é indispensável para revelar os limites e contradições das abordagens que as fundamentam e para sustentar projetos educacionais comprometidos com a justiça social, a democracia substantiva e a emancipação humana.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Políticas educacionais, reformismo e a performatividade. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 91–104, jan./abr. 2004.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. Estratégia Brasileira de Inteligência Artificial. Brasília: MCTI, mar. 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/transformacaodigital/arquivosinteligenciaartificial/ebia-documento_referencia_4-979_2021.pdf. Acesso em: 3 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. Portaria GM nº 4.617, de 6 de abril de 2021. Institui a Estratégia Brasileira de Inteligência Artificial e seus eixos temáticos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 abr. 2021. Seção 1, p. 30. Disponível em: https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/transformacaodigital/arquivosinteligenciaartificial/ebia-portaria_mcti_4-617_2021.pdf. Acesso em: 3 jul. 2025.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

FEENBERG, Andrew. O que é filosofia da tecnologia? Tradução de Franco Nero Antunes Soares, 2006. Disponível em: https://www.sfu.ca/~andrewf/translations.html. Acesso em: 15 jan. 2025.

FEENBERG, Andrew. What Is Philosophy of Technology? In: DAKERS, J. R. (ed.). Defining Technological Literacy. New York: Palgrave Macmillan, 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1057/9781403983053_2. Acesso em: 15 jan. 2025.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

GOULART, Débora. Neoliberalismo em análise: entrevista com Christian Laval. Revista Eletrônica de Educação, v. 17, p. e6113044, 2023. DOI: 10.14244/198271996113. Disponível em:

https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6113. Acesso em: 4 jul. 2025.

HOWLETT, Michael; RAMESH, M.; PERL, Anthony. Políticas públicas: seus ciclos e subsistemas. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira et al. Políticas públicas educacionais e tecnologias digitais: por uma educação democrática e uma cidadania digital crítica. Goiânia: CEGRAF/UFG, 2024.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; BATISTA, T. C. da S. Programa Nacional de Tecnologia Educacional Proinfo Integrado: uma análise a partir do seu processo de formulação na perspectiva do ciclo de Política Pública. Anais do XIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste – Reunião Científica Regional da Anped, 2016. Disponível em: http://www.anpedco2016.com.br/anais-do-evento/. Acesso em: 10 jan. 2017.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Educação, tecnologias e democracia: por uma cidadania digital crítica. 2. ed. Goiânia: UFG/Mediações, 2022.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Formação humana e democracia: relações entre tecnologias digitais e educação. Revista de Educação Pública, v. 31, n. jan./dez., p. 1–16, 2022. DOI: 10.29286/rep.v31i1jan/dez.13411. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/13411. Acesso em: 14 jan. 2025.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Formação humana e democracia: relações entre tecnologias digitais e educação. Revista de Educação Pública, v. 31, n. jan./dez., p. 1–16, 2022. DOI: 10.29286/rep.v31i1jan/dez.13411. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/13411. Acesso em: 14 jan. 2025.

SOBERANIA PEDAGÓGICA NA ENCRUZILHADA DIGITAL: Uma Análise Crítica da Inteligência Artificial Estrangeira na Educação Pública Brasileira

Fernando Wagner da Costa – UFG – costafernando@discente.ufg.br
Daniela da Costa Britto Pereira Lima – UFG – daniela_lima@ufg.br

INTRODUÇÃO

A educação pública brasileira vive uma encruzilhada histórica, na qual as promessas de modernização via tecnologias digitais entram em conflito direto com sua autonomia cultural e pedagógica (Vilas Boas, 2023), levantando questionamentos sobre os rumos do projeto educacional do país e a capacidade do Estado de garantir que a tecnologia sirva ao interesse público.

O presente resumo expandido defende que a adoção acelerada de plataformas de Inteligência Artificial estrangeiras, sem uma governança crítica, estabelece uma nova forma de dependência, um colonialismo digital (Tellaroli; Pretto; Amaral Filho, 2023). Este fenômeno insere a educação na lógica do "capitalismo de vigilância", no qual estudantes e professores são transformados em fontes de dados comportamentais para serem coletados e monetizados, conforme aponta Zuboff (2019).

Para a condução desta investigação qualitativa, adotou-se o levantamento bibliográfico como procedimento metodológico, compreendido por Minayo (2016). Para otimizar a análise do material, utilizou-se o software notebookLM, que atuou como aparato para organizar o corpus, identificar temas recorrentes e localizar conceitos-chave, preservando-se a responsabilidade integral dos autores pela autoria e conteúdo do estudo.

Mais uma vez, a soberania em cheque

A soberania pedagógica como um conceito complexo que vai além da autonomia curricular, representando a capacidade de uma nação ou comunidade de gerir seus próprios processos educativos de acordo com seus valores, história e projetos futuros (Lima, 2022). Este conceito está diretamente ligado à soberania

cognitiva, que é o direito de produzir e validar conhecimento a partir de referenciais próprios, em oposição à hegemonia colonial. Juntos, eles formam a base para um processo educativo emancipador que forma sujeitos críticos e capazes de transformar sua realidade (Souza, 2022).

Longe de ser uma abstração, a soberania pedagógica está enraizada nas lutas de movimentos sociais. Para esses grupos, ela é uma ferramenta de luta ligada à defesa do território, compreendido como um espaço social, cultural e espiritual. A soberania pedagógica emerge, portanto, como um projeto contra hegemônico que valoriza esses territórios, propondo uma educação que fortalece a identidade e capacita as novas gerações para desenvolverem projetos de vida sustentáveis em seus próprios locais (Lima, 2022).

A pandemia de Covid-19 acelerou a dependência de plataformas digitais estrangeiras, consolidando a plataformização da educação, na qual Big Techs preencheram o vácuo da infraestrutura pública. Como consequência, a comunidade escolar passou por um intenso processo de dataficação, no qual a relação pedagógica é convertida em transações de dados, e docentes e discentes tornam-se produtores de informações para um sistema que opera com pouca transparência e fora de seu controle (Tellaroli; Pretto; Amaral Filho, 2023).

A implementação de IA estrangeira na educação acarreta o risco de um colonialismo algorítmico, pois as ferramentas não são neutras e refletem os preconceitos dos dados com os quais foram treinadas. Desenvolvidas no Norte Global, elas podem perpetuar discriminações e impor visões de mundo estranhas ao contexto brasileiro, como ao não compreender sotaques regionais ou sugerir carreiras estereotipadas (Guimarães Junior, 2024).

A adoção massiva de poucas plataformas globais gera uma força de homogeneização cultural que ameaça a diversidade educacional brasileira. A cultura escolar passa a ser moldada pelos padrões embutidos nessas tecnologias, o que contraria o princípio da soberania pedagógica, fundamentado na pluralidade de modos de educar (Brandão, 2007). O resultado é uma tendência a um modelo global padronizado e dataficável.

A IA nas plataformas educacionais instaura um currículo oculto, ensinando valores de forma implícita. As funcionalidades e a lógica dessas plataformas não são neutras, pois os vieses podem surgir de diversas fontes, como os dados de treinamento utilizados e as preferências inconscientes dos próprios programadores (Fernandes et al., 2024). Como os dados não são neutros e registram decisões humanas, seu uso pode perpetuar e até ampliar desigualdades e vieses raciais (Garcia, 2020). Ao interagir com o sistema, o estudante absorve esses vieses e aprende valores como a eficiência e a quantificação do saber, transformando a plataforma em um agente pedagógico que dissemina a lógica do capitalismo de vigilância e da cultura hegemônica.

Frente à plataformização, uma resposta regulatória do Brasil foi a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD - Lei nº 13.709/2018), que estabelece regras para o tratamento de dados pessoais. No contexto escolar, a lei confere proteção especial a crianças e adolescentes, exigindo consentimento parental para o tratamento de seus dados. Em paralelo, o governo buscou estabelecer diretrizes proativas, como a Estratégia Brasileira de Inteligência Artificial (EBIA), que visa, entre seus eixos, promover o desenvolvimento de uma IA ética e para o bem de todos, fomentando o debate sobre o tema.

Apesar dessas iniciativas estatais, floresce no Brasil um ecossistema de *EdTechs* privadas que se apresentam como alternativa à dependência estrangeira com soluções adaptadas à realidade local. Exemplos incluem plataformas privadas como o Plurall, com seu banco de questões para exames nacionais, e a Teachy, plataforma de IA para professores, além de iniciativas públicas como a Redação Paraná.

Contudo, a existência dessas *EdTechs* nacionais não resolve o problema, pois introduz uma tensão entre a soberania de conteúdo e a de infraestrutura. Uma plataforma pode ter conteúdo 100% nacional, mas operar em nuvens estrangeiras e com modelos de negócio extrativistas, tornando a soberania superficial. A verdadeira soberania digital exige controle não apenas sobre o conteúdo, mas também sobre o modelo de negócio e a infraestrutura, levantando questões críticas

sobre quem controla e onde são armazenados os dados dos estudantes. Sem respostas a isso, a solução nacional arrisca ser uma nova face do mesmo desafio colonial.

Considerações Finais

Este levantamento demonstrou que a educação pública brasileira se encontra em uma encruzilhada crítica, em que a adoção acelerada e frequentemente acrítica de plataformas de Inteligência Artificial estrangeiras impõe um desafio direto e profundo aos princípios da soberania pedagógica. A promessa de eficiência e modernização tecnológica, embora atraente, choca-se com os riscos documentados de um novo colonialismo digital, caracterizado pela dependência de infraestruturas privadas e pela submissão à lógica extrativista do capitalismo de vigilância.

A análise recapitulou os principais impactos pedagógicos e culturais dessa dinâmica, como a perpetuação de desigualdades através de vieses algorítmicos, a erosão da autonomia docente pela padronização do ensino e a imposição de um currículo oculto globalizado. Tais consequências contrapõem-se diretamente ao ideal de uma educação decolonial, emancipadora e culturalmente relevante, enraizada nas lutas sociais brasileiras.

Conclui-se que a educação brasileira não enfrenta uma questão de ser a favor ou "contra" a tecnologia, mas sim a tarefa urgente de definir sob quais condições e para quais fins a tecnologia deve servir a um projeto de nação soberano. É imperativo avançar para além de uma soberania de conteúdo, mais superficial, e buscar uma soberania efetiva de infraestrutura e de modelo de negócio. Somente assim será possível direcionar a integração tecnológica para o fortalecimento, e não para a erosão, de um projeto educacional verdadeiramente emancipador na era digital.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 23 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. **Estratégia Brasileira de Inteligência Artificial (EBIA)**. Brasília, DF: MCTI, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/transformacaodigital/inteligencia-artificial. Acesso em: 23 ago. 2025.

FERNANDES, Allysson Barbosa, *et al.* A ética no uso de inteligência artificial na educação: implicações para professores e estudantes. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 346-362, mar. 2024. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13056. Acesso em: 23 ago. 2025.

GARCIA, A. C. Ética e Inteligência Artificial. **Revista da Sociedade Brasileira de Computação**, n. 43, p. 55-62, 2020. Disponível em: https://sol.sbc.org.br/journals/index.php/comp-br/article/view/1791. Acesso em: 23 ago. 2025.

GUIMARÃES JUNIOR, José Carlos et al. Avaliação crítica dos vieses algorítmicos em ferramentas de inteligência artificial utilizadas na educação inclusiva. RevistaFT, v. 28, ed. 132, mar. 2024. Disponível em: https://revistaft.com.br/avaliacao-critica-dos-vieses-algoritmicos-em-ferramentas-de-inteligencia-artificial-utilizadas-na-educacao-inclusiva/. Acesso em: 28 ago. 2025.

LIMA, Naira Reinaga de. **A TEIA DOS POVOS E SUAS ARTICULAÇÕES DE LUTAS TERRITORIALIZADAS: REFLEXÕES SOBRE TERRITÓRIO E AUTONOMIA NA PERSPECTIVA DAS REDES DE MOVIMENTOS SOCIAIS**. 2022. Tese (Doutorado em Ensino e Relações Étnico-Raciais) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Porto Seguro, 2022. Disponível em: https://sigconteudo.ufsb.edu.br/arquivos/20220721135610809176 18febb4a71a0/TESE%20Naira%20Reinaga%20de%20Lima.pdf. Acesso em: 23 ago. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

SOUZA, Laís Pereira de. **Letramentos Descoloniais: Proposições pedagógicas para o ensino de língua portuguesa**. 2022. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022. Disponível em:

https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/40567/1/LAIS%20SOUZA%20-%20DISSERTA%C3%87%C3%83O%20DE%20MESTRADO%20-%202022.pdf. Acesso em: 23 ago. 2025.

TELLAROLI, Taís; PRETTO, Nelson De Luca; AMARAL FILHO, Sérgio Ferreira do. A integração de tecnologias à educação durante a pandemia e os desafios à soberania digital do Brasil. **RBPAE**, v. 39, p. 1-21, 2023. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/142215. Acesso em: 23 ago. 2025.

VILAS BOAS, Eduardo Moro. **Colonialismo Digital e Educação: A Plataformização da Educação Básica Pública no Estado do Paraná (2019-2022)**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/95472/R-E-EDUARDO-MORO-VILLAS-BOAS.pdf. Acesso em: 23 ago. 2025.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância**: A luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2019.