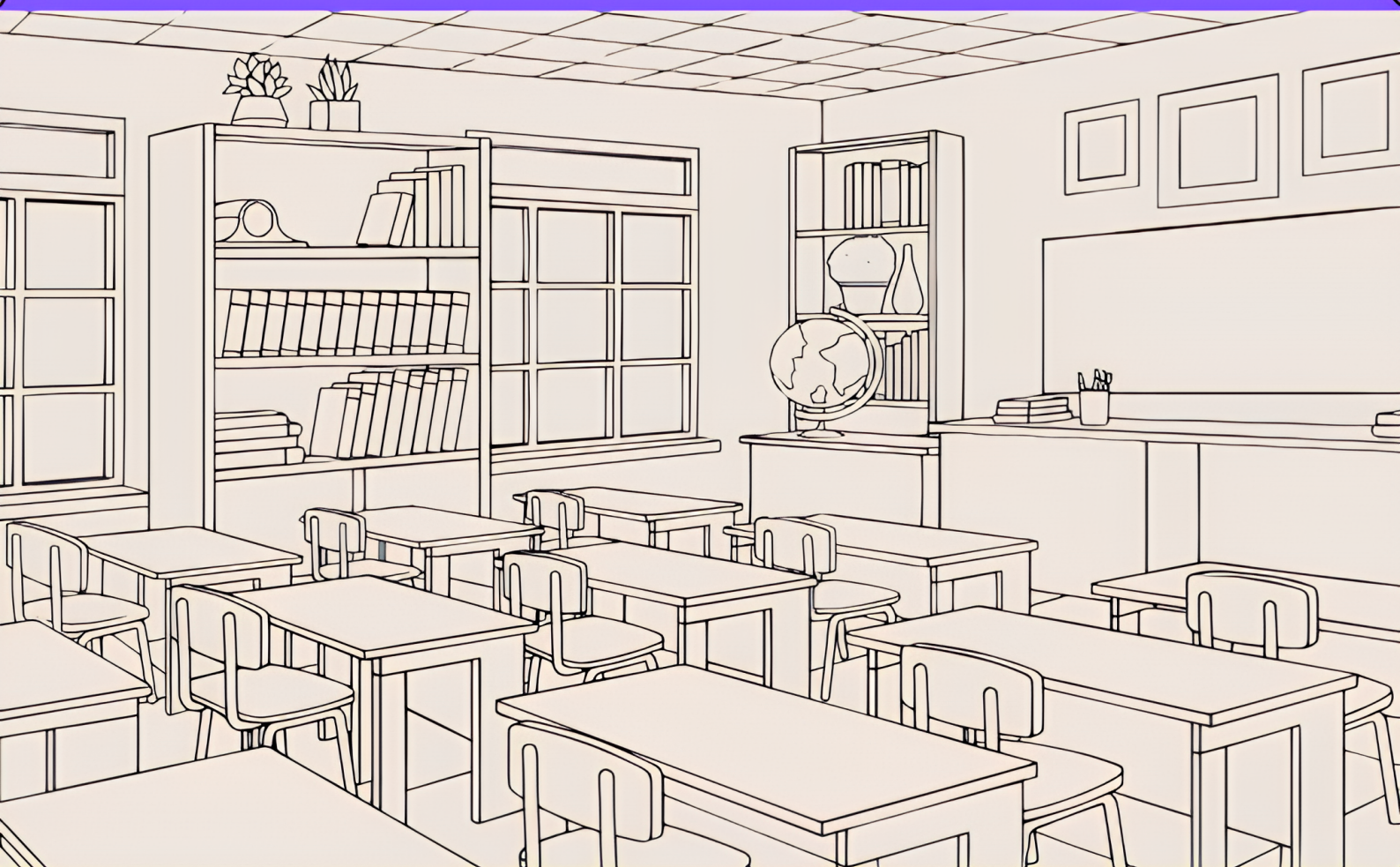


**Guilherme Mendes Tomaz dos Santos
Everton Bandeira Martins
Leandro Alves Wanzeler**
Organizadores

POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL:



pesquisas e debates

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos
Everton Bandeira Martins
Leandro Alves Wanzeler
Organizadores

POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL:



pesquisas e debates

ARCO
EDITORES ● ● ●

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI
Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR
Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR
Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI
Profa. Dra. Andréia Bulaty - UNESPAR
Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM
Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC
Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS
Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID
Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL
Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS
Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN
Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA
Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN
Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE
Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT
Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB
Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL
Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - UFSM
Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM
Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - UFRB
Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM
Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS
Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO
Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA
Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB
Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC
Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS
Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS
Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ
Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM
Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB
Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Editor Chefe: Ivania Folmer

Projeto gráfico e Diagramação: Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa: www.canva.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Políticas Públicas e Gestão Educacional: [livro eletrônico] : Pesquisas e Debates / [organização] Guilherme Mendes Tomaz dos Santos, Everton Bandeira Martins, Leandro Alves Wanzeler. -- 1. ed. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2025.
PDF

Vários autores.

Bibliografia

ISBN 978-65-5417-606-4

1. Políticas públicas educacionais no Brasil
 2. Gestão escolar e processos de tomada de decisão
 3. Avaliação e financiamento da educação
 4. Participação social e controle democrático na educação
 5. Planejamento e gestão de sistemas educacionais
- I. Santos, Guilherme Mendes Tomaz dos. II. Martins, Everton Bandeira. III. Wanzeler, Leandro Alves.

CDD-379

Índices para catálogo sistemático:

1. 379 – Políticas públicas, administração e problemas educacionais



10.48209/978-65-5417-606-4

Esta obra foi construída de forma coletiva, reunindo diferentes vozes, experiências e perspectivas. As opiniões expressas nos capítulos são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores e não representam, necessariamente, a posição desta editora. Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



APRESENTAÇÃO

As políticas públicas configuram-se como elementos centrais para a organização social e a estruturação de uma sociedade que busca garantir direitos, promover justiça e responder às demandas coletivas. Elas não são apenas medidas administrativas ou técnicas; representam escolhas políticas, decisões sociais e pactos construídos em meio a diferentes interesses, disputas e negociações. Quando falamos em políticas públicas, falamos sobre o modo como o Estado se relaciona com a população, como interpreta as necessidades sociais e como projeta soluções para o presente e o futuro. No campo educacional, essas políticas adquirem relevância ainda maior, pois a educação é, simultaneamente, um direito fundamental e uma estratégia de desenvolvimento humano, acadêmico-profissional, econômico e cultural.

As políticas públicas em educação refletem a visão de sociedade que se deseja construir. Elas traduzem valores, princípios e prioridades que ultrapassam o espaço escolar e universitário, visto que impactam toda a vida social. Ao estabelecer diretrizes curriculares, ao definir critérios de financiamento, ao criar programas de inclusão e de valorização docente, ao investir em tecnologias e ao promover políticas de equidade, o Estado assume um papel formador e indutor, que vai além da instrução formal e alcança dimensões mais amplas da cidadania. Por isso, pensar políticas públicas é pensar o presente, rever o passado e, principalmente, projetar o futuro. Exige uma articulação para reduzir desigualdades históricas, ampliar oportunidades e assegurar que o acesso à educação de qualidade seja não apenas uma promessa, mas uma realidade concreta e inclusiva.

Nesse processo, surge a gestão educacional como instância mediadora entre os ideais formulados nas políticas e sua efetivação no cotidiano escolar. A gestão não pode ser reduzida a um conjunto de práticas burocráticas ou administrativas, mas deve ser entendida como uma ação estratégica, democrática e coletiva. É na gestão que se articulam sujeitos e práticas, que se organizam recursos, que se definem prioridades e que se cria um espaço de diálogo constante entre as demandas da comunidade e os objetivos institucionais. A gestão

educacional bem estruturada valoriza a participação da comunidade escolar e acadêmica, estimula o protagonismo docente, garante transparência e busca alinhar as práticas pedagógicas às metas de desenvolvimento humano e social.

Ao longo da história, a gestão educacional evoluiu de modelos centralizadores e autoritários para perspectivas mais democráticas e participativas, que entendem a escola e as Instituições de Educação Superior (IES) como espaço vivo, dinâmico e plural. No entanto, os desafios ainda são muitos: a necessidade de lidar com a diversidade cultural, as desigualdades socioeconômicas, os limites de financiamento, as demandas por inovação tecnológica e a crescente exigência por resultados. Tudo isso exige gestores profissionais, conscientes de sua função social e capazes de transformar dificuldades em possibilidades. Nesse sentido, discutir gestão educacional é discutir o próprio destino da educação básica e superior e seu papel na construção de uma sociedade do conhecimento mais justa e democrática.

A importância de refletir sobre políticas públicas e gestão educacional está justamente no fato de que esses dois eixos não são independentes, mas complementares e inter-relacionados. Uma política pública bem desenhada pode fracassar se não houver uma gestão competente para implementá-la. Da mesma forma, a melhor das gestões pode se ver limitada se não houver políticas claras, recursos garantidos e apoio institucional. A relação entre política e gestão é, portanto, dialética: uma fortalece e condiciona a outra. No contexto brasileiro, marcado por desigualdades estruturais, por tensões políticas e por um sistema educacional em constante transformação, o estudo desses temas torna-se ainda mais urgente.

É nesse cenário que a obra *Políticas Públicas e Gestão Educacional: Pesquisas e Debates* ganha relevância. Este livro reúne um conjunto de estudos, análises e reflexões que ampliam o olhar sobre a complexidade da educação. Ele não se limita a descrever práticas ou a registrar experiências, mas busca problematizar, questionar e abrir espaço para debates que ultrapassem fronteiras institucionais. A obra é, portanto, um instrumento de formação e de transformação, capaz de oferecer subsídios teóricos e práticos tanto para pesquisadores quanto para profissionais da educação e gestores.

Sua contribuição é dupla: no âmbito acadêmico, fortalece o debate científico sobre políticas públicas e gestão, consolidando um espaço de reflexão crítica; no âmbito social e institucional, oferece subsídios para que escolas, IES, gestores e comunidades possam repensar práticas e tomar decisões mais conscientes. Ao propor análises profundas e ao trazer experiências diversas, a obra colabora para a consolidação de uma educação pública mais democrática, equitativa e transformadora, reafirmando o compromisso da escola como instituição essencial na organização da vida coletiva.

Por fim, *Políticas Públicas e Gestão Educacional: Pesquisas e Debates* é um convite à leitura e ao diálogo. Cada capítulo abre portas para novas compreensões e desafia o leitor a pensar além do óbvio, a questionar o estabelecido e a propor novas perspectivas. Este livro configura-se como um espaço de reflexão compartilhada, uma fonte de inspiração e um estímulo ao florescimento de novas práticas e investigações.

A coletânea reúne contribuições de autores provenientes de diferentes regiões do Brasil e de pesquisadores internacionais de origem mexicana, o que reforça seu caráter plural e transnacional. Assim, a obra valoriza a reflexão em contextos diversos e busca impulsionar a internacionalização latino-americana, promovendo o diálogo entre experiências e visões de múltiplos territórios.

A heterogeneidade dos textos, longe de representar dispersão, revela-se como um aspecto enriquecedor, uma vez que a pluralidade de abordagens e referenciais teóricos permite uma compreensão mais sistêmica e holística das temáticas que atravessam as políticas públicas e a gestão educacional.

Outro ponto de destaque é a participação de diversos membros do Grupo de Pesquisa em Inovação Educacional, Formação e Desenvolvimento Profissional (G-Pieford/CNPq), vinculado à Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó (Felcs) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O grupo tem como premissa central a discussão de temáticas relacionadas às políticas educacionais e à promoção da internacionalização, articulando pesquisa, formação e cooperação acadêmica em âmbito nacional e internacional.

Convidamos, assim, cada leitor(a) a mergulhar nesta obra, deixando-se provocar pelas ideias, pelos debates e pelos horizontes que se abrem. Que este livro seja instrumento de transformação, (inov)ação e de esperança, iluminando caminhos para uma educação mais justa, inclusiva e verdadeiramente emancipadora.

Os Organizadores

Prof. Dr. Guilherme Mendes Tomaz dos Santos – UFRN

Prof. Dr. Everton Bandeira Martins - UFFS

Prof. Me. Leandro Alves Wanzeler - Ufes

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS: UMA ANÁLISE DA GARANTIA DE IGUALDADE DE OPORTUNIDADES PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.....11

Ulysses de Araujo Lima; Winston Luiz Ramos de Farias

Doi: 10.48209/978-65-5417-606-0

CAPÍTULO 2

GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA E REFORMA CURRICULAR: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE AS AÇÕES DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO.....26

Anike Araujo Arnaud

Doi: 10.48209/978-65-5417-606-1

CAPÍTULO 3

LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL COMO AGENTE SOCRÁTICO-DIALÓGICO DEL PROFESORADO DEL IPN, EN EL MARCO DE LA GESTIÓN EDUCATIVA.....42

Georgette del Pilar Pavía González; Alan Jossimar Robles Arguelles

Doi: 10.48209/978-65-5417-606-2

CAPÍTULO 4

A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO (DE TEMPO) INTEGRAL: UM OLHAR A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES.....60

Keile Socorro Leite Felix; Rafael Ricarte da Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-606-3

CAPÍTULO 5

SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA AMÉRICA LATINA: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE O IDEB (BRASIL) E O ISCE (COLÔMBIA).....75

Madson Fernandes de Melo Júnior; Guilherme Mendes Tomaz dos Santos

Doi: 10.48209/978-65-5417-606-X

CAPÍTULO 6

REFLEXIONES SOBRE EL DILEMA ÉTICO DEL USO DE PRUEBAS PSICOMÉTRICAS COMO PARTE DE LA PRÁCTICA DOCENTE DENTRO DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA.....92

Víctor Hugo Coria González

Doi: 10.48209/978-65-5417-606-5

CAPÍTULO 7

A ABORDAGEM DO CONCEITO DE MENTALIDADE (MINDSET) NOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DA UFRN: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....105

Jálisson Alves de Albuquerque; Felipe Mateus Morais do Nascimento; Madson Fernandes de Melo Junior; Guilherme Mendes Tomaz dos Santos

Doi: 10.48209/978-65-5417-606-6

CAPÍTULO 8

APLICANDO O DUA NO ENSINO DE QUÍMICA ORGÂNICA: UMA EXPERIÊNCIA LÚDICA E INCLUSIVA COM JUBUBAS.....121

Alice Cristina da Silva Rodrigues

Doi: 10.48209/978-65-5417-606-7

SOBRE OS ORGANIZADORES.....128

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....129

CAPÍTULO 1

GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS: UMA ANÁLISE DA GARANTIA DE IGUALDADE DE OPORTUNIDADES PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Ulysses de Araujo Lima
Winston Luiz Ramos de Farias
Doi: 10.48209/978-65-5417-606-0

INTRODUÇÃO

A educação é um direito fundamental, estabelecido pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei nº 9.394/96). Apesar disso, a sua efetivação para todos, especialmente para pessoas com deficiência, ainda é um grande desafio. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) buscou transformar esse cenário, direcionando o sistema de ensino para a inclusão e superando o modelo segregacionista que historicamente mantinha esses alunos em espaços educacionais apartados.

Embora o Brasil tenha um sólido arcabouço legal, a inclusão nas escolas enfrenta barreiras. A gestão de políticas públicas educacionais é o ponto central para superar esses obstáculos, pois ela é responsável por converter as leis em ações concretas, como garantir acessibilidade, formação de professores e recursos pedagógicos. O objetivo desta pesquisa é, portanto, analisar como essa gestão tem atuado na prática para assegurar a igualdade de oportunidades para alunos com deficiência.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A evolução histórica e legal da educação inclusiva

A educação de pessoas com deficiência no Brasil evoluiu de um modelo segregacionista para uma abordagem inclusiva, impulsionada por movimentos

de direitos humanos e marcos internacionais, como a Declaração de Salamanca de 1994. Essa mudança se consolidou na legislação brasileira, começando pela Constituição Federal de 1988, que garantiu o direito à educação a todos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, reforçou a inclusão ao determinar que a educação especial ocorra “preferencialmente na rede regular de ensino”. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) aprofundou essa diretriz, promovendo a matrícula em classes comuns e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146/2015, solidificou legalmente o direito à educação inclusiva.

No entanto, como ressaltam Mantoan (2003) e Sassaki (2006), as leis por si só não garantem a inclusão. Uma mudança efetiva exige a implementação de políticas de gestão que transformem a mentalidade e a prática escolar.

O papel das políticas públicas educacionais na promoção da inclusão

As políticas públicas são cruciais para efetivar a educação inclusiva. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) serve como base para a organização do sistema escolar, promovendo a matrícula de alunos com deficiência em classes comuns e o oferecimento de serviços de apoio, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Para o sucesso dessas políticas, a intersetorialidade é fundamental, exigindo a colaboração entre a educação, saúde e assistência social, por exemplo. De acordo com Manzini (2006), a inclusão é um projeto social que vai além do ambiente escolar. A gestão pública, portanto, tem o papel de garantir o financiamento adequado, a alocação de recursos e a capacitação profissional, assegurando que a legislação se torne uma realidade prática.

O conceito de igualdade de oportunidades e sua aplicação na educação

O conceito de igualdade de oportunidades é central para a educação inclusiva e vai além da simples garantia de acesso à escola. Não basta que todos

os alunos estejam matriculados; é fundamental que lhes sejam oferecidas as mesmas chances de aprendizado e desenvolvimento. Na perspectiva de Sen (1999), a igualdade de oportunidades está ligada à ideia de capacitação, ou seja, de oferecer a todos os indivíduos as ferramentas e os recursos necessários para que possam exercer suas liberdades e escolhas.

Na educação, isso significa que a escola deve se adaptar às necessidades individuais dos alunos, e não o contrário. A igualdade de oportunidades, portanto, não é sinônimo de tratamento igualitário, mas sim de equidade, que é tratar os desiguais de forma desigual, na medida de suas desigualdades. A aplicação desse conceito na educação inclusiva implica em adaptar currículos, metodologias de ensino, materiais didáticos e formas de avaliação para atender às especificidades dos alunos com deficiência. Para D'Alessio (2007), a escola que promove a igualdade de oportunidades é aquela que se transforma para acolher a diversidade, reconhecendo que cada estudante tem um ritmo e uma forma única de aprender.

Análise das barreiras atitudinais, arquitetônicas e pedagógicas

Apesar dos avanços legais, a efetivação da inclusão esbarra em diversas barreiras. A mais sutil e, por vezes, mais difícil de superar é a barreira atitudinal. Como pontua Sassaki (2006), trata-se do preconceito, da discriminação e do estigma que se manifestam em pensamentos, sentimentos e ações. A resistência à inclusão, o paternalismo e a falta de crença na capacidade dos alunos com deficiência são exemplos dessa barreira, que afeta diretamente o relacionamento entre professores, colegas e a comunidade escolar.

As barreiras arquitetônicas, por sua vez, são as mais visíveis. Elas se manifestam na falta de rampas de acesso, banheiros adaptados, elevadores e outros recursos que garantam a locomoção e a segurança de alunos com deficiência física. Um espaço físico não acessível impede o acesso, a permanência e a participação plena, contrariando o princípio da igualdade de oportunidades.

Por fim, as barreiras pedagógicas estão relacionadas à prática docente. Incluem a rigidez do currículo, a falta de estratégias de ensino diversificadas, a ausência de materiais didáticos adaptados e a avaliação padronizada que não

considera as singularidades dos alunos. Mantoan (2003) argumenta que a superação dessas barreiras exige uma profunda reflexão sobre o próprio fazer pedagógico, com foco em metodologias que valorizem a colaboração, a flexibilidade e a personalização do ensino.

A formação docente e sua importância na gestão da inclusão

A formação docente é o pilar que sustenta a educação inclusiva no chão da escola. A gestão de políticas públicas deve priorizar a formação inicial e, principalmente, a formação continuada de professores. A LDB (Lei nº 9.394/96) já prevê a formação de professores para atuar na educação especial, mas a prática tem demonstrado que o tema ainda é abordado de forma superficial nos cursos de licenciatura.

Uma formação docente eficaz deve ir além dos aspectos técnicos, como o conhecimento sobre diferentes deficiências. Ela deve também abordar o desenvolvimento de competências para lidar com a diversidade, o trabalho em equipe com outros profissionais (psicólogos, terapeutas ocupacionais), e a reflexão sobre as próprias atitudes e crenças em relação à inclusão. Como aponta Rodrigues (2006), o professor é o principal agente de mudança na sala de aula. Uma gestão de políticas públicas que não investe na capacitação continuada dos educadores corre o risco de ter boas leis e intenções, mas pouca efetividade na prática. A formação continuada, em especial, permite que o professor se atualize e adapte suas práticas pedagógicas, tornando-se um facilitador da aprendizagem e um promotor de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva.

MARCO TEÓRICO E CONCEITUAL

Educação inclusiva: conceitos e fundamentos

A educação inclusiva é um paradigma educacional que promove a adaptação do sistema escolar para acolher a diversidade de todos os estudantes. Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a inclusão visa garantir o acesso, a participação e a

aprendizagem, eliminando barreiras. Diferentemente da integração, que exigia a adaptação do aluno, a inclusão propõe que o sistema se reestruture. Mantoan (2003) reforça que a inclusão vai além da matrícula, buscando a inserção efetiva do aluno no processo de ensino-aprendizagem, com os devidos suportes.

Igualdade de oportunidades e equidade na educação

O conceito de igualdade de oportunidades na educação está intrinsecamente ligado à equidade, conforme defende Sen (1999). O simples acesso à escola não garante a igualdade; é preciso oferecer a cada aluno os recursos de que ele necessita para ter as mesmas chances de sucesso. Isso significa, por exemplo, fornecer Atendimento Educacional Especializado (AEE) e materiais adaptados a alunos com deficiência. A equidade, ao tratar os desiguais de forma desigual, é essencial para superar barreiras e permitir que todos os alunos desenvolvam seu potencial.

Pessoas com deficiência no contexto educacional

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) define a deficiência sob uma perspectiva social, como o resultado da interação entre um impedimento de longo prazo e as barreiras impostas pela sociedade. Essa visão transfere a responsabilidade da inclusão do indivíduo para o sistema educacional. O desafio, portanto, é a gestão de políticas públicas que foquem na remoção dessas barreiras, transformando a mera presença de alunos com deficiência em uma participação ativa e com protagonismo no ambiente escolar.

ANÁLISE CRÍTICA DA GESTÃO ESCOLAR INCLUSIVA

Gestão Democrática e Participativa

A gestão democrática e participativa, prevista na LDB (Lei nº 9.394/96), é vital para a inclusão. Ela promove o engajamento de toda a comunidade escolar — pais, alunos e funcionários — nas decisões. Segundo Libâneo (2004), isso permite a construção coletiva do projeto pedagógico, considerando as necessidades de todos, inclusive alunos com deficiência. Gohn (2006)

destaca que essa participação fortalece a cidadania e a corresponsabilidade, tornando a escola um ambiente acolhedor.

Estratégias para o Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Para a gestão eficaz do AEE, pilar da Política Nacional de Educação Especial (2008), são necessárias três estratégias:

- **Alocação de recursos:** Garantir profissionais qualificados, materiais acessíveis e a organização de salas de recursos multifuncionais.
- **Articulação pedagógica:** O gestor deve ser o elo entre o professor do AEE e o professor da sala de aula regular, promovendo planejamento conjunto para complementar o ensino. A efetividade do AEE depende desse alinhamento (BUENO, 2008).
- **Acompanhamento e avaliação:** Monitorar o progresso dos alunos no AEE para ajustar estratégias e garantir a melhoria contínua, focada nas necessidades individuais.

Articulação entre Escola, Família e Comunidade

O gestor escolar tem um papel fundamental em articular a escola, a família e a comunidade, criando uma rede de apoio essencial para a inclusão. A família deve ser vista como parceira no processo, com canais de comunicação transparentes. A articulação com a comunidade, por meio de parcerias com ONGs e outras instituições, fortalece o processo inclusivo e garante que o aluno seja visto de forma integral (SASSAKI, 2006).

4.4 Avaliação e Monitoramento das Políticas de Inclusão

A avaliação e o monitoramento são ferramentas essenciais para garantir que as políticas de inclusão se concretizem. A gestão deve coletar dados, como taxas de evasão e dificuldades de aprendizagem, para analisar processos e ajustar estratégias. Mais do que apenas números, a avaliação deve ser um processo contínuo e formativo, que gere reflexão na equipe escolar e garanta a sustentabilidade das políticas de inclusão.

ANÁLISE CRÍTICA DA GESTÃO ESCOLAR INCLUSIVA

A gestão escolar atua como catalisadora da educação inclusiva, transformando políticas públicas em ações concretas e culturais que acolhem a diversidade. Uma gestão estratégica e comprometida é fundamental para que a legislação não se perca na prática.

A gestão democrática e participativa, prevista na LDB (Lei nº 9.394/96), é essencial para a inclusão. Esse modelo promove o engajamento da comunidade escolar nas decisões, fortalecendo a corresponsabilidade (Libâneo, 2004) e garantindo que as necessidades de alunos com deficiência e suas famílias sejam consideradas. A participação ativa transforma a inclusão de uma imposição legal em um projeto coletivo, no qual todos se sentem engajados.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), pilar da Política Nacional de Educação Especial (2008), exige uma gestão estratégica para sua eficácia. Isso envolve a alocação adequada de recursos, a articulação pedagógica entre o AEE e o ensino regular (Bueno, 2008), e o monitoramento contínuo do progresso dos alunos. O gestor tem o papel de garantir que o AEE seja um complemento integrado e não um serviço isolado.

A equipe gestora é fundamental na articulação entre escola, família e comunidade. O sucesso da inclusão depende dessa parceria, que constrói uma rede de apoio para o aluno. O gestor deve criar canais de comunicação transparentes e buscar parcerias com outras instituições (Sassaki, 2006), assegurando que o aluno seja visto de forma integral.

A avaliação e o monitoramento são ferramentas cruciais para a melhoria contínua da inclusão. Uma gestão eficaz deve ir além da simples observação, criando mecanismos para coletar dados sobre participação e aprendizagem. Essa análise permite ajustar estratégias e garantir que as políticas de inclusão se tornem um processo dinâmico e responsivo às necessidades da comunidade escolar.

GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

A efetivação da educação inclusiva no Brasil depende de uma complexa arquitetura de gestão, que se estende desde a formulação de políticas públicas em nível federal até a sua implementação no cotidiano das escolas municipais e estaduais. A gestão, nesse contexto, é o mecanismo que traduz a legislação em ações concretas, enfrentando desafios estruturais, financeiros e pedagógicos. Este capítulo explora as dimensões da gestão de políticas públicas, destacando o papel dos gestores, a necessidade de articulação intersetorial, a formação profissional, o uso de recursos de acessibilidade e o financiamento como fatores decisivos para a garantia da igualdade de oportunidades.

Papel dos gestores públicos na implementação da inclusão

Os gestores públicos, em seus diversos níveis (federal, estadual e municipal), são os principais agentes de transformação na implementação da educação inclusiva. Seu papel vai além da administração de recursos; eles são os responsáveis por criar um ambiente político e institucional favorável à inclusão. Isso envolve a elaboração de planos de educação que contemplem as necessidades da educação especial, a alocação de verbas e a criação de programas de apoio.

Conforme a pesquisa de Mendes (2006), a atuação desses gestores é crucial para romper com a lógica da segregação. Eles precisam ser proativos na identificação de barreiras, na promoção da acessibilidade e na fiscalização do cumprimento da legislação. A formação de equipes técnicas especializadas em educação especial e a garantia de que as políticas sejam implementadas de forma padronizada, mas com flexibilidade para se adequar às realidades locais, são responsabilidades diretas dos gestores.

Planejamento e articulação intersetorial

A inclusão não pode ser tratada como uma política isolada da educação. O planejamento e a articulação intersetorial são, portanto, elementos essenciais

para uma gestão eficaz. Essa articulação envolve o diálogo e a cooperação entre diferentes secretarias (Educação, Saúde, Assistência Social, Transporte, etc.) para atender às múltiplas necessidades dos alunos com deficiência.

A gestão deve criar mecanismos de comunicação e colaboração para que, por exemplo, o aluno que precisa de um tratamento de saúde especializado tenha acesso a ele sem prejuízo de sua escolarização. A pesquisa de Costa e Barbosa (2014) aponta que a falta de comunicação entre os setores é um dos maiores entraves para a inclusão, resultando em serviços fragmentados e incompletos. Uma gestão intersetorial integrada permite que a escola, a família e os serviços de apoio externos trabalhem de forma sinérgica, criando uma rede de suporte coesa e contínua para o aluno.

Formação de professores e profissionais da educação

A formação de professores e outros profissionais da educação é a espinha dorsal da educação inclusiva. A gestão de políticas públicas deve priorizar a formação continuada, pois, como argumenta Gatti (2010) em seus estudos sobre a formação docente, os cursos de licenciatura ainda abordam o tema de forma superficial.

Essa formação deve ir além dos aspectos técnicos e metodológicos, promovendo também a reflexão sobre as barreiras atitudinais. O gestor público tem a responsabilidade de desenvolver programas de capacitação que incluam temas como tecnologia assistiva, metodologias de ensino diferenciadas, comunicação alternativa e o trabalho colaborativo entre professores. O investimento na formação é a garantia de que os profissionais estarão preparados para lidar com a diversidade em sala de aula, transformando o desafio da inclusão em uma prática pedagógica inovadora e enriquecedora para todos.

Recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas

A disponibilização de recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas é uma das ações mais visíveis da gestão de políticas públicas. A acessibilidade não se resume a rampas e elevadores (acessibilidade arqui-

tetônica); ela engloba também a adaptação de materiais didáticos, o uso de *softwares* leitores de tela, teclados adaptados e outros dispositivos que permitem que o aluno com deficiência tenha autonomia e participe ativamente do processo de aprendizagem.

A gestão pública é responsável por planejar a aquisição e a distribuição desses recursos de forma equitativa, garantindo que as escolas que mais precisam sejam atendidas. Além disso, é essencial que os gestores assegurem a manutenção desses equipamentos e a capacitação dos profissionais para o seu uso adequado. A pesquisa de Sasaki (2006) demonstra que a tecnologia assistiva é um poderoso instrumento para a autonomia e a inclusão social, e uma gestão que investe nesses recursos está, de fato, transformando a vida dos alunos com deficiência.

Financiamento e desigualdades regionais

O financiamento é um dos maiores desafios para a gestão de políticas públicas de educação inclusiva. A alocação de recursos financeiros impacta diretamente a capacidade das escolas de contratar profissionais especializados, de realizar adaptações estruturais e de adquirir tecnologias. A falta de verbas ou a sua distribuição desigual acentuam as desigualdades regionais, tornando a inclusão uma realidade distante em muitas partes do país.

A gestão pública precisa criar mecanismos de financiamento que considerem os custos adicionais da educação especial, como a dualidade do sistema (escolas regulares e especiais) e a necessidade de adaptações específicas. É fundamental que haja uma fiscalização rigorosa sobre a aplicação dessas verbas para garantir que elas cheguem às escolas e sejam utilizadas para o fim a que se destinam. Segundo a análise de Gatti (2010), o financiamento é um fator determinante para o sucesso das políticas educacionais, e a sua má gestão pode comprometer todo o processo de inclusão.

ANÁLISE CRÍTICA DA GARANTIA DE IGUALDADE DE OPORTUNIDADES NA PRÁTICA ESCOLAR

A garantia da igualdade de oportunidades é o objetivo central das políticas de educação inclusiva. No entanto, a distância entre a letra da lei e a realidade das escolas revela um cenário complexo, onde a efetividade da inclusão precisa ser constantemente avaliada. Uma análise crítica da prática escolar exige que se vá além da simples contagem de alunos matriculados, investigando o acesso, a permanência e, sobretudo, a aprendizagem.

Indicadores de acesso, permanência e aprendizagem

A avaliação da igualdade de oportunidades na prática escolar deve se basear em indicadores que mensurem a qualidade da experiência educacional dos alunos com deficiência:

- **Acesso:** O primeiro passo é a matrícula em escolas regulares. Dados do Censo Escolar, conforme a pesquisa de Mello (2012), indicam um aumento expressivo de alunos com deficiência nas classes comuns. No entanto, o acesso não se resume à matrícula; ele deve ser acompanhado de condições estruturais e pedagógicas que garantam a participação.
- **Permanência:** A permanência na escola é um indicador crucial. A evasão escolar entre alunos com deficiência pode sinalizar a existência de barreiras pedagógicas, como a falta de suporte adequado, o currículo inflexível, e, principalmente, barreiras atitudinais, como o *bullying* e o preconceito. A permanência do aluno, portanto, é um termômetro da capacidade da escola de acolher e reter a diversidade.
- **Aprendizagem:** A aprendizagem é o indicador mais complexo e essencial. A avaliação do aprendizado do aluno com deficiência deve ser diversificada e flexível, indo além das notas. Conforme o estudo de Fonseca (2013), é fundamental que a escola crie instrumentos de avaliação que considerem as singularidades de cada estudante, medindo o desenvolvimento de habilidades e autonomia. A ausência de uma avaliação formativa e inclusiva pode mascarar a falta de aprendizado e comprometer o real objetivo da inclusão.

Desafios atuais e perspectivas futuras

Apesar dos avanços, a prática escolar ainda enfrenta desafios significativos para garantir a igualdade de oportunidades. Um dos maiores obstáculos é a formação docente, que muitas vezes é superficial e não prepara os professores para as complexidades da sala de aula inclusiva (Gatti, 2010). Além disso, a falta de recursos materiais e de infraestrutura adequada em muitas escolas ainda é uma barreira real.

No entanto, as perspectivas futuras são promissoras. A crescente valorização da educação inclusiva no debate público e a evolução das tecnologias assistivas abrem novos horizontes. A tendência é que a escola se torne cada vez mais flexível e personalizada, com a inclusão como um de seus pilares centrais. A gestão escolar, por sua vez, continuará a ser o principal agente dessa transformação, com o desafio de garantir que a igualdade de oportunidades seja, de fato, um direito assegurado e praticado no dia a dia de cada aluno, independentemente de suas condições.

METODOLOGIA

O presente estudo, de natureza bibliográfica, busca analisar criticamente a gestão de políticas públicas educacionais inclusivas no contexto brasileiro, com foco na garantia de igualdade de oportunidades para alunos com deficiência. A abordagem metodológica, pautada em uma pesquisa aprofundada, foi desenhada para fundamentar a análise em um arcabouço teórico e legal robusto.

Conforme a classificação de Gil (2002), esta pesquisa se enquadra como bibliográfica, pois se baseia em materiais já elaborados, como livros, artigos científicos e legislação, com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre o tema e construir novas perspectivas. A coleta de dados foi realizada por meio da seleção de fontes primárias e secundárias que abordam a educação inclusiva sob diferentes prismas. Foram analisados documentos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusi-

va (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Adicionalmente, a pesquisa bibliográfica foi realizada em bases de dados como o SciELO e o Google Scholar, utilizando-se descritores como “gestão de políticas públicas educacionais”, “educação inclusiva”, “igualdade de oportunidades”, “acessibilidade” e “formação docente”. A seleção dos materiais, como ressaltam Lakatos e Marconi (2010), foi um processo rigoroso, priorizando obras de autores reconhecidos e estudos que oferecem uma análise crítica e atualizada do tema. A leitura e a interpretação do material coletado permitiram a construção dos argumentos e a fundamentação de cada um dos tópicos do estudo.

O método de análise adotado foi o qualitativo, que, segundo Gil (2002), se concentra na interpretação dos fenômenos, em vez da quantificação. Buscou-se, assim, compreender as nuances e as complexidades da gestão inclusiva, identificando os desafios e as boas práticas, e não apenas descrevendo dados. A integração da legislação e da literatura acadêmica permitiu a construção de uma análise coerente e aprofundada, que busca contribuir para o debate e para o aprimoramento das políticas e práticas de inclusão no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), representam um marco na transição do modelo de segregação para o de inclusão. No entanto, a análise crítica revelou que a simples existência da legislação não é suficiente. A gestão de políticas, em seus diferentes níveis, é o elemento-chave que determina se os preceitos legais se transformarão em ações concretas. A gestão democrática e participativa, a articulação intersetorial, a formação continuada de professores e a alocação de recursos financeiros e tecnológicos emergem como fatores decisivos para o sucesso da inclusão.

A igualdade de oportunidades, como conceito central da educação inclusiva, vai além do acesso à escola. Ela exige equidade, ou seja, a capacidade

do sistema de ensino de se adaptar às necessidades específicas de cada aluno, superando as barreiras atitudinais, arquitetônicas e pedagógicas. A pesquisa evidenciou que a falta de formação docente e as dificuldades no financiamento da educação inclusiva ainda são os maiores entraves para a materialização dessa equidade.

Em suma, a educação inclusiva no Brasil é um campo fértil de discussões e ações. O estudo aponta para a necessidade de um esforço contínuo e coordenado entre gestores, educadores, famílias e a sociedade como um todo para que o direito à educação para todos se torne uma realidade. A verdadeira inclusão acontecerá quando a gestão pública for capaz de traduzir a diversidade em oportunidade e a diferença em um fator de enriquecimento para toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 jul. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- 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, 7 jul. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.
- BUENO, José Geraldo Silveira. **Inclusão social: a escola como espaço de diversidade**. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- CAPELLINI, Vera Lúcia Messias. **A tecnologia assistiva no contexto da educação inclusiva**. São Paulo: UNESP, 2004.
- COSTA, M. P. R.; BARBOSA, R. M. **Inclusão escolar: análise de políticas e práticas de gestão intersetorial**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1029-1044, out./dez. 2014.

D’ALESSIO, Márcia B. M. **Inclusão escolar: uma abordagem multidimensional**. São Paulo: Cortez, 2007.

FONSECA, P. D. S. **O ensino colaborativo como estratégia de inclusão escolar: análise de práticas pedagógicas**. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 577-594, set./dez. 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1372, out./dez. 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2003.

MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão e a escolarização do aluno com deficiência visual: o que pensam professores da classe comum**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

MELLO, Roseli de. **O Censo Escolar e a inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 93, n. 235, p. 741-759, set./dez. 2012.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A Política Nacional de Educação Especial e a inclusão escolar: desafios e perspectivas**. [S. l.]: UNESP, 2006.

RODRIGUES, David. **A inclusão escolar da criança com deficiência: o que sabemos e o que podemos fazer**. Lisboa: Editora da Universidade de Lisboa, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2025.

CAPÍTULO 2

GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA E REFORMA CURRICULAR: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE AS AÇÕES DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Anike Araujo Arnaud
Doi: 10.48209/978-65-5417-606-1

INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 configurou-se como um marco para os sistemas educacionais, demandando respostas emergenciais e reorganização da estrutura escolar. No estado de São Paulo, a Secretaria da Educação (SEDUC-SP) implementou um conjunto de políticas escolares, abrangendo desde a adoção de plataformas digitais até protocolos para o retorno presencial. Tais medidas, contudo, revelaram tensões entre a ação centralizada das políticas na administração central e sua implementação nos contextos escolares. Nesse cenário, considero que as percepções e experiências dos docentes constituem um campo importante para a análise das políticas públicas, uma vez que expressam a interface entre as diretrizes macroestruturais e sua apropriação no cotidiano escolar.

Dado esse contexto, o presente capítulo tem como objetivo apresentar um recorte de uma pesquisa de doutorado (ARNAUD, 2023) buscando analisar a gestão da SEDUC-SP durante a pandemia e o período subsequente, a partir das percepções de professores da rede estadual paulista. Esse recorte focaliza especificamente duas categorias analíticas emergentes da análise: a sensação de incerteza frente às orientações institucionais e a percepção de uma participação meramente formal nos processos decisórios. Busca-se, com isso, problematizar as contradições e os limites das políticas educacionais implementadas pela SEDUC-SP nesse contexto excepcional.

A pesquisa de doutorado desenvolvida adotou uma abordagem qualitativa, fundamentada no paradigma construtivista (Mertens, 2015; Creswell; Poth, 2018), que privilegia os significados construídos a partir da experiência humana, compreendidos como contextuais, temporais e singulares. Tratou-se de uma pesquisa longitudinal, realizada entre 2019 e 2023, com foco em duas escolas de Ensino Médio do Estado de São Paulo, uma participante do Programa de Ensino Integral (PEI) e outra regular.

A produção de dados envolveu múltiplas etapas, incluindo entrevistas com gestores e professores, observações de reuniões de planejamento, registros de aulas e coleta de documentos em ambas as escolas. O estudo acompanhou, ao longo de cinco anos, a prática de professores de Química, totalizando aproximadamente 6.700 horas de gravação em áudio e vídeo, posteriormente transcritas integralmente. Para organizar e analisar o material, foi utilizado o software MAXQDA®, permitindo a categorização dos dados. Com relação à codificação, cada unidade de análise recebeu um código que identificava o participante, o tipo de material (entrevistas – E; aulas – A), o número sequencial da unidade (U) e o ano de produção.

Participaram do estudo, na escola PEI, a diretora e dois professores, nomeados ficticiamente como Graziela, César e Nise e, na escola regular, uma professora e uma coordenadora pedagógica, denominadas Enedina e Heleieth.

A análise dos dados foi conduzida com base na Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes; Galianzi, 2016), método alinhado ao paradigma interpretativo, que busca compreender fenômenos a partir das redes coletivas de significados produzidas pelos sujeitos. Moraes e Galianzi (2016) definem a ATD como um processo de desconstrução e reconstrução que, por meio da análise exaustiva de materiais linguísticos e discursivos, possibilita a produção de novos entendimentos sobre os fenômenos investigados. Neste estudo, a ATD fundamenta a descrição das ações da SEDUC-SP durante (no qual compreende-se os anos de 2020 e 2021) e após a pandemia (especificamente 2022 e 2023), bem como a discussão das categorias emergentes, com base nas percepções dos professores participantes.

A AÇÃO DA SEDUC-SP NA GESTÃO DA PANDEMIA

Para compreender as ações implementadas pela SEDUC-SP reuni falas dos professores sobre as ações e estratégias da SEDUC-SP para gerenciar o período de isolamento social e como essas ações influenciaram o trabalho dos professores. Essas ações foram, resumidamente: listagem de habilidades essenciais para cada disciplina, foco na busca ativa, diminuição do número de aulas de algumas disciplinas, sistema de aprovação automática, entre outros.

César (professor de Química da escola PEI) observa que, na transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial, o governo estadual procedeu à seleção de determinadas habilidades consideradas essenciais, definidas como “o mínimo necessário” a ser trabalhado ao longo do ano letivo. Isso sob a justificativa de que os docentes não disporiam de tempo suficiente para contemplar a totalidade dos conteúdos previstos:

O governo estadual mandou para a gente habilidades essenciais, ou seja, o próprio sistema estadual, para cada disciplina incluindo a Química, para cada bimestre. Ele mandou as habilidades que ele chama de essencial. [CÉSAR, E02U02, 2020]

César relata que, durante o período de transição, o Governo do Estado “parou para se reestruturar” e implementou o uso do Google Sala de Aula, com a disponibilização de e-mails institucionais para professores e estudantes. Essa iniciativa foi adotada em ambas as escolas participantes da pesquisa, embora o período de adoção entre a escola PEI e as regulares tenha sido de quase um mês. Na escola PEI, César avalia a medida como positiva, destacando que a plataforma contribuiu para a organização das atividades pedagógicas e para a manutenção do vínculo com os estudantes:

No Google Sala de Aula, depois que ele foi transferido para o e-mail institucional, que é o e-mail do governo, eu colocava o vídeo lá e o aluno podia assistir sem gastar internet, então isso era bom. Então o Google Sala de Aula do governo não consome internet, só para o aluno baixar o aplicativo do Centro de Mídias, ele consegue ver todo o material sem consumir dados. [CÉSAR, E02U25, 2020]

Na escola regular, Enedina informa que a utilização do Google Sala de Aula surgiu de uma iniciativa dela e de outra docente, a partir de conhecimentos adquiridos em uma formação continuada. Inicialmente Enedina começou a testar o Google Sala de Aula por meio de um e-mail institucional de um aluno que tinha contato:

Aí a gente criou todo um histórico para ele, a gente foi simulando como se fosse ele, com a senha dele, ele nem sabia que existia essa senha, a gente que criou num primeiro momento. Fez todos os testes. [ENEDINA, E02U11, 2020]

Segundo Enedina, ela organizou todas as salas de Ensino Médio da escola e foi adicionando professores que tinham interesse. Após a orientação da SEDUC-SP, entretanto, Enedina ficou responsável por organizar as salas de toda a escola:

Nesse dia então o diretor chegou e falou ‘agora a gente vai usar o classroom para todo mundo’. E pediu para eu montar as salas para toda escola, aí eu tive que montar para o Ensino Fundamental também. [ENEDINA, E02U26, 2020].

Outra ação gerenciada pela SEDUC-SP que impactou o trabalho dos professores foi o foco na busca ativa de alunos faltantes ou que abandonaram as escolas. Essa estratégia, segundo César, correspondia a:

A gente ficava buscando o aluno, mandava mensagem, ligava para a mãe, pedia para retirar material impresso na escola. Então era muita busca ativa, ia atrás do aluno para ele fazer a atividade. [CÉSAR, E02U40, 2020]

Durante a pandemia também houve reestruturação da grade curricular das escolas, com diminuição do número de aulas de algumas disciplinas, como Química. César comenta que na escola PEI: “Química era para ser 3 a gente estava dando 2. Matemática que eram 6 eles estavam dando 4.” [CÉSAR, E02U47, 2020].

Além disso, o professor César relata que o Governo também fez sugestões para uso de outros recursos didáticos, além do caderno do estado. Segundo o professor, uma das sugestões do Governo Estadual no último bimestre de 2020, o uso de roteiros de estudos, foi

bacana, nós tivemos uns roteiros bem bacanas. Todo mundo né, todas as disciplinas, que foi uma sugestão do Estado, e que deu certo, dentro do esperado deu certo. [CÉSAR, E02U44, 2020].

Consideramos que o acolhimento dessa sugestão pelo professor César tenha influenciado seu planejamento para aquele bimestre, inclusive porque permitiu que os alunos pesquisassem e discutissem um conteúdo que o professor não se sente muito confortável em ministrar, conforme ele relata.

A aprovação automática também foi um aspecto citado pelos professores, mas de maneiras diferentes. Para nos explicar as consequências da aprovação César comenta:

O que acontece é assim, todos os alunos vão ser aprovados, com exceção daqueles alunos que não entregaram nada, mas não existe aluno que não entregou nada. [CÉSAR, E02U52, 2020].

Enedina critica essa estratégia, uma vez que, segundo ela:

E aí você fez um trabalho imenso, quem participou aqui. Ai o cara que não fez nada, o cara chegou agora no final do ano e está tudo bem. Você quer dizer para mim que em um mês o cara que não fez nada vai conseguir progredir? Que você tem que avaliar ele? [ENEDINA, conversa A08U09, 2020]

Na escola regular, Enedina destaca que durante a pandemia também houve uma consolidação do Programa Inova Educação. Segundo Enedina os professores inicialmente se preocupavam com relação à

Como é que ia ser a apresentação dele no primeiro ano, e esse ano eu percebi que muitos, muitos professores mesmo montaram sua jornada com o Inova. [ENEDINA, E02U72, 2020].

Essa consolidação também pode ser resultado da falta de informação da SEDUC-SP sobre como seria a carga horária dos professores no próximo ano.

Outro aspecto destacado por Enedina foi a implementação do Currículo Paulista em um ano tão atípico. A professora destaca que

Tem ainda diretrizes traçadas que o ano que vem seria dois anos em um. Então para quem está no segundo ano, tenha o segundo ano com retomada do primeiro. Quem está no terceiro, tenha o terceiro ano com retomada do segundo. [ENEDINA, E02U82, 2020].

Nesse sentido, o ano seria dividido em oito bimestres não em quatro, sendo que a preocupação de Enedina:

Como é que a gente começa a colocar essa discussão [implementação do Currículo e da Reforma do Ensino Médio] dentro de um período diferenciado. [ENEDINA, E02U84, 2020].

A AÇÃO DA SEDUC-SP NA GESTÃO PÓS PANDEMIA

Compreendemos o período pós-pandemia como aquele iniciado em 2022 até julho de 2023, quando a pesquisa se encerrou. Nesse sentido, reunimos falas, principalmente da professora Nise, sobre as ações e estratégias da SEDUC-SP na gestão do segundo ano de implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual paulista.

Inicialmente, cabe destacar que, segundo os relatos dos docentes de ambas as escolas, a implementação das reformas pela SEDUC-SP foi percebida como desorganizada, gerando frustração diante da expectativa de um planejamento mais consistente em um ano já marcado por desafios excepcionais. Nise enfatiza reiteradamente o impacto dessa desorganização sobre seu planejamento e sobre o trabalho da coordenação pedagógica da escola. Um episódio emblemático refere-se à aplicação da avaliação diagnóstica no início do ano letivo, pois a diretoria de ensino enviou para a unidade escolar provas equivocadas, incluindo dois lotes destinados ao Ensino Fundamental, embora a instituição atendesse exclusivamente ao Ensino Médio. Ademais, no ano de 2022, a escola recebeu três novas turmas, uma de cada série do Ensino Médio, não contempladas no quantitativo de provas encaminhado pela SEDUC-SP. Nise relata que, diante desse equívoco, o planejamento previamente elaborado pela coordenação para a aplicação da avaliação foi comprometido, resultando em um processo desestruturado e gerador de tensões entre a equipe docente:

logo no começo. E ela [coordenadora] planejou e estava tudo redondinho, e ela teve muito trabalho para deixar tudo redondinho. Porque não foi só o planejamento das provas, ela tinha o planejamento dos professores que tinham que ficar responsável por aplicar, então tinha muita coisa, e ela estava organizada. Quando isso aconteceu, a minha visão é que ela desestruturou. E ela quis ainda fazer da mesma forma. Então ela quis pegar provas das outras escolas que sobrassem, ela trocou a data para a próxima semana... [NISE, E03U28, 2022]

Outro aspecto que demonstra essa sensação de desorganização dos professores é na relação com o material didático dos professores e alunos. Nise aponta que no ano de 2022 na escola PEI não houve envio do caderno do Estado para os alunos e que:

Tem professor que disponibiliza o online. Eu pego o caderno, tem muita coisa que eu pego lá do caderno e imprimo algumas coisas e entrego para eles. Mas isso aí é Estado né. É lidar com imprevistos que o Estado tem. [NISE, E03U135, 2022].

Nise ressalta a relevância desse episódio ao contextualizá-lo no ano de 2022, marcado pela implementação do Currículo Paulista, contemplando a Formação Geral Básica e os itinerários formativos. Segundo a docente, o caráter inédito dessa reorganização curricular demandava múltiplas frentes de atuação, e a ausência de materiais pedagógicos disponibilizados pela SEDUC-SP intensificou significativamente sua carga de trabalho, exigindo que ela mesma elaborasse os recursos didáticos necessários.

No que se refere aos Itinerários Formativos, a situação mostrou-se ainda mais crítica pois não apenas faltaram materiais específicos para os estudantes, como também, conforme relata Nise, estes sequer tinham clareza sobre os conteúdos e objetivos de aprendizagem previstos para essa etapa curricular. Para os professores, Nise destaca que

A coordenadora falou que eles iam mandar só o MAPPA desse semestre, e no próximo não teria. Isso era ano passado. Ai no próximo parece que já tem material para o segundo semestre. [NISE, E03U96, 2022].

O material disponibilizado, entretanto, era a versão ainda não revista e continha muitos erros.

Ainda que as duas primeiras categorias tenham sido organizadas a partir dos períodos de gestão durante e após a pandemia, as narrativas docentes evidenciam elementos que atravessam ambos os contextos. Tais elementos são sintetizados nas duas categorias analíticas que serão discutidas a seguir: a sensação de incerteza e a percepção de participação meramente formal nos processos decisórios.

A SENSÇÃO DE INCERTEZA FRENTE ÀS ORIENTAÇÕES INSTITUCIONAIS

Os relatos docentes convergem para uma percepção generalizada de incerteza em relação ao futuro da educação estadual, ao planejamento governamental e às possíveis mudanças na organização escolar nos anos subsequentes. Nas primeiras entrevistas, realizadas em 2019, os professores afirmaram desconhecer iniciativas em nível estadual voltadas à discussão ou implementação de políticas e documentos orientadores. Tal cenário é ilustrado, por exemplo, pela distribuição irregular e inconsistente das apostilas do Programa São Paulo Faz Escola (SPFE), chamados de “cadernos do estado”. Embora o Programa, consolidado desde sua criação, preveja a entrega de cadernos do aluno e do professor alinhados ao Currículo Paulista e destinados a orientar as práticas pedagógicas, os dois primeiros bimestres de 2019 transcorreram sem a disponibilização desses materiais. No terceiro bimestre, os cadernos foram enviados com alterações significativas em seu formato e conteúdo, o que gerou estranhamento entre os docentes; contudo, no quarto bimestre, as apostilas também deixaram novamente de ser entregues. Os professores acreditavam que essas mudanças poderiam estar relacionadas as mudanças curriculares:

Talvez esse caderno seja um teste, porque a apostila anterior também, ela começou de uma forma diferente, ela foi modificada né. Então talvez esse material seja modificado. Eles vão rever e eles vão mandar. [CÉSAR, E01U130, 2019].

Mas, em geral, permanecia a dúvida sobre o porquê os cadernos foram modificados e não estavam sendo entregues com regularidade: “Eu não sei o que está acontecendo, a gente não sabe o que está acontecendo.” [ENEDINA, E01U100, 2019]

Enedina relata que essa incerteza pode estar relacionada à falta de informação repassada pela Secretaria de Educação por meio das diretorias de ensino. A professora relata que na escola regular a coordenação foi informada por colegas de outras escolas sobre questionários que envolviam a implementação

da BNCC e que a própria coordenação teve que ir ao núcleo em busca dessas informações:

A gente não recebeu nada. Recebeu agora, para não dizer que não recebeu, veio uns questionários que eu não peguei. Uns questionários que a gente ficou sabendo por outros professores, não veio para a gente, mas na escola dela tinha vindo. Aí foram na diretoria de ensino para saber, aí veio esse questionário para a gente. “Veio” assim né, fomos buscar. [ENEDINA, E01U102, 2019]

Segundo Enedina, cada diretoria adapta as formações de uma forma, o que acaba prejudicando o entendimento pelos professores:

Eu acho que assim, é bem confuso, porque fica nessa questão de adaptação, e eu acho que cada diretoria acaba fazendo do seu jeito. Eu acho que a secretaria de educação peca nesse sentido, que a gente não fala a mesma língua. [ENEDINA, E01U106, 2019]

Entretanto, observa-se que a Diretoria de Ensino centraliza nas formações continuadas e nas orientações técnicas o principal mecanismo para viabilizar a implementação curricular. As escolas, por sua vez, condicionam o avanço de atividades relacionadas às mudanças curriculares à realização dessas formações:

Não, a gente está esperando. A gente não conversou mais sobre isso. Até fiz uma AT [Assistência Técnica] essa semana, semestre passado, mas aí é esperar. Mandaram esperar para o ano que vem, para realmente no ano que vem implementar mesmo. [HELEIETH, E01U09, 2019]

Ambas as coordenadoras apontam, ainda, que pais e estudantes desconhecem o andamento das mudanças e, conseqüentemente, não demandam das escolas ações específicas relacionadas ao Currículo Paulista:

Isso para eles, mesmo estando na mídia, tanto para os pais quanto para os alunos, eles não sentem que isso influencia muito a vida deles. Embora eles, os filhos deles, eles estejam aqui. Eles acham o que, que os professores estão aqui e vão lá e dão o que tem que dar, a hora que tem que dar. É assim que eu vejo que os alunos pensam. [GRAZIELA, E01U13, 2019]

Com a pandemia, a incerteza — já presente — não apenas persistiu, mas foi acentuada diante dos novos desafios enfrentados. Questões curriculares

tornaram-se secundárias em relação às demandas emergenciais, como a busca ativa de estudantes, a organização do ensino remoto, o engajamento discente e a adaptação ao uso do Centro de Mídias, que passaram a ocupar o centro das preocupações docentes:

Minha filha, com esse negócio o pessoal não está nem pensando em currículo, porque o pessoal está tão nessa questão de resgatar alunos. Para você ver, eu faço aula com duas salas, estava uma com dois alunos e outra com quatro, eu achei melhor juntar, pelo menos para dar uma empolgadinha. [ENEDINA, conversa A07U01, 2020]

César, por exemplo, relata que ao término do ano letivo de 2020, nem a coordenação nem os professores tinham clareza sobre como se organizaria o período subsequente. Questionado sobre as perspectivas para o ano seguinte, afirmou inexistirem informações concretas sobre o planejamento:

Não temos nada, mas nós acreditamos que a gente vai pelo menos iniciar online. Até porque tem toda essa questão da vacina, eu acho que volta online, porque o governo já tem Centro de Mídias já tem o Google Sala de Aula, tudo que não consome dados, então. Mas não temos nada oficial. [CÉSAR, E02U51, 2020]

Uma dúvida que pairou também foi com relação à estratégia de recuperação da aprendizagem que a SEDUC-SP adotaria. César comenta que

Todo mundo vai ser aprovado e todo mundo vai ter direito a recuperação. Então na verdade o que vai vir aí pela frente, que ainda não foi divulgado, é essa estratégia de recuperação de 2021. Se vai ser semanal, ou uma vez no mês, isso a gente ainda não sabe. [CÉSAR, E02U53, 2020].

César também aponta que os professores não sabiam a estruturação da grade curricular e a quantidade de aulas que teriam no ano seguinte, e que acredita

que o professor vá para onde tenha demanda. Eu acho que vai assim, vamos supor na escola não vai ter Ciências da Natureza, eu acho que o professor vai ter que ir para outra escola complementar a carga horária dele. [CÉSAR, E02U82, 2020]

Outro aspecto era relacionado à implementação do itinerário formativo, que mesmo ao final do ano letivo os professores não receberam informações sobre

Como que vai funcionar, até a metade do ano é base comum e a outra metade são os itinerários formativos? Vai ser tudo misturado? Não entendi também, isso não está claro. [CÉSAR, E02U83, 2020]

Assim, três anos após a homologação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, ainda persistiam indefinições estruturais, como a transição da lógica disciplinar para a organização por áreas de conhecimento, a distribuição de conteúdos nas áreas, a atribuição de professores nas escolas, a alocação de carga horária e a integração com os Itinerários Formativos.

A incerteza manteve-se também após 2021. Ao final desse ano letivo, Nise relatou que a coordenação geral desconhecia os conteúdos a serem contemplados na Formação Geral Básica, inviabilizando a atribuição de aulas para o ano seguinte. Em uma formação sobre o Material de Apoio ao Planejamento e Práticas de Aprofundamento (MAPPA), os docentes destacaram que, sem clareza sobre os conteúdos da Formação Geral Básica, não era possível definir quais tópicos poderiam ser abordados ou retomados nos Itinerários Formativos.

No planejamento inicial do ano letivo de 2022 os professores também não receberam o material didático sobre Formação Geral Básica, o caderno do aluno e o do professor. Nise comenta que iniciou o ano letivo de 2022 precisando preparar material para os Itinerários Formativos, uma vez que a orientação da SEDUC-SP foi que “esse semestre a gente teria que planejar e no próximo semestre já teria o material” [NISE, E03U99, 2022]. Porém Nise também acrescentou que achava difícil que o material seria realmente entregue. De fato, o material não foi entregue no segundo semestre de 2022.

Nesse contexto, constata-se que o sentimento de incerteza em relação aos anos letivos subsequentes perpassou todo o período investigado. Para além das instabilidades decorrentes da pandemia, este estudo indica que tal cenário pode refletir uma estratégia deliberada da SEDUC-SP, com impactos diretos sobre o trabalho docente, uma vez que os professores reiteradamente apontaram as dificuldades de planejar suas práticas pedagógicas sem informações claras sobre a organização da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos.

A SENSÇÃO DE FALSA PARTICIPAÇÃO NAS DECISÕES POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Os docentes afirmam que o discurso de participação dos profissionais da educação no processo de construção e discussão do Currículo Paulista, frequentemente utilizado para sustentar o caráter democrático do documento, não se concretizou conforme divulgado pela Secretaria de Educação.

Na escola PEI, César observa que o documento curricular foi elaborado de forma a tornar difícil a discordância de seu conteúdo. Ao discutir competências e habilidades previstas na BNCC, por exemplo, os professores foram apenas questionados sobre quais delas seriam pertinentes para serem trabalhadas na escola, sem possibilidade de problematização mais ampla, como resultado:

Você vai ver a habilidade e fala ‘meu Deus habilidade é maravilhosa’. Então todas são maravilhosas, o professor não vai querer tirar aquilo. Então foi um meio que o estado encontrou para falar que a gente participou, mas a gente não participou. [CÉSAR, E01U99, 2019]

O viés democrático da construção do documento é citado por César em duas ocasiões, em ambas há uma conotação sarcástica em sua fala:

Essa percepção é reiterada pelos demais professores participantes da pesquisa, que relatam que os espaços de formação destinados à discussão dos documentos curriculares se configuram como instrumentos de registro e de manutenção de uma falsa sensação de participação democrática. Na prática, os docentes afirmam que tais espaços limitam-se à concordância ou discordância pontual com as propostas apresentadas, sem espaço efetivo para o debate crítico.

Enedina relata que nas formações continuadas propostas pela diretoria de ensino pouco se sabe sobre a origem do conteúdo presente nos documentos: “Quer dizer, em que momento se é discutido aquilo é que ninguém sabe” [ENEDINA, E01U50, 2019]. Nesse sentido, as formações seriam espaços apenas para validar o que foi proposto, cabendo aos professores assinalarem “sim” ou “não” ou definir a ordem possível de distribuição do conteúdo:

A gente sentia isso, a gente não estava bolando uma opção nossa de fazer. As questões vinham fechadas, você só respondia sim e não, ‘olha a gente acha que esse conteúdo tem que ser antes desse’. Os conteúdos já estavam ali, previamente. E aí a gente só ia relacionando ordem, eu entendo isso, não era uma discussão, a gente discutia ordem curricular. [ENEDINA, E01U49, 2019]

Enedina acrescenta uma crítica específica a um questionário referente ao Currículo Paulista na área de Ciências da Natureza. Segundo a docente, ao serem solicitados a indicar quais temas poderiam ser abordados em suas aulas, como o exemplo da fotossíntese, o instrumento ignorava discussões sobre as formas de abordagem e integração entre as disciplinas, reduzindo a participação docente a uma escolha superficial de conteúdos:

Então, a impressão que dá, mas porque o contexto dentro de Biologia é um, de Química é outro, mas lá não separa isso. Ele só pergunta se sim, pode ser? Pode. Mas como assim pode? Pode, mas de que forma? A conotação que dá é de que Biologia e Química pode ser um só professor. Foi essa a discussão que a gente teve. [ENEDINA, E01U69, 2019]

A SEDUC-SP E A GESTÃO DO TRABALHO DOS PROFESSORES

Diante dessas evidências, argumentamos que a gestão da SEDUC-SP tem operado no sentido de ampliar seu controle sobre o trabalho docente. As categorias analisadas corroboram essa interpretação.

Entre as medidas implementadas pela Secretaria durante a pandemia, destacam-se a redução do número de aulas em determinadas disciplinas e a definição de uma lista restrita de habilidades prioritárias para 2020. No ano subsequente, as críticas voltaram-se à desorganização estrutural da SEDUC-SP, fator que, em nosso entendimento, reforça a sensação de incerteza vivenciada pelos professores.

Desde a homologação do Novo Ensino Médio e da BNCC, persistiram questionamentos recorrentes entre os docentes, que incluíam dúvidas sobre a organização por áreas, os materiais de apoio, a abordagem dos conteúdos curriculares e, sobretudo, a distribuição da carga horária. Essa última questão é central, uma vez que impacta diretamente a remuneração docente e a necessi-

dade de atuação em várias escolas, influenciando todas as demais dimensões do trabalho pedagógico.

Contudo, a SEDUC-SP fornecia apenas respostas parciais no início de cada ano letivo, mantendo os professores em constante estado de tensão, sem garantias sobre a manutenção de suas turmas ou da carga horária atribuída para o ano seguinte. Essa prática sustenta as críticas relativas à persistente incerteza quanto ao futuro profissional.

Além disso, a análise evidencia problemas recorrentes na organização da SEDUC-SP, exemplificados pelo caso da aplicação das avaliações diagnósticas, que comprometeram o trabalho pedagógico durante todo o ano na escola PEI. Soma-se a isso a contradição da Secretaria ao, simultaneamente, induzir a implementação do Currículo Paulista por meio dos cadernos do aluno e do professor e, em um contexto excepcional de pandemia e reforma curricular, retirar esses materiais sem oferecer suporte adequado às demandas docentes.

A incerteza e o aumento da carga de trabalho docente revelam-se dimensões interdependentes no contexto da implementação das recentes reformas educacionais. A ausência de informações prévias e transparentes sobre a estruturação da grade curricular e da carga horária configura-se como um fator problemático, uma vez que os docentes somente têm acesso a tais definições no início do ano letivo, durante o planejamento pedagógico inicial. Nessa conjuntura, o caráter impositivo das demandas da Secretaria de Educação intensifica a sensação de urgência e inviabiliza uma organização prévia que contemple a autonomia profissional.

Os relatos também evidenciam que o desconhecimento sobre a estrutura e os conteúdos dos Itinerários Formativos foi um elemento recorrente. Os professores foram informados sobre sua configuração apenas no momento de implementação, sem acesso prévio a materiais de apoio, o que dificultou não apenas o planejamento pedagógico, mas também a possibilidade de refletir criticamente sobre as mudanças ou propor alternativas.

Mesmo nas situações em que a SEDUC-SP enviou documentos com antecedência e promoveu formações continuadas, verifica-se que as discussões realizadas pelos professores nesses espaços não foram consideradas nos docu-

mentos oficiais. Tal postura denota um processo de implementação verticalizado, no qual a chamada “participação” assume um caráter meramente consultivo. Como exemplo, destaca-se a exigência de produção de planos de aula para aprofundar os conteúdos do MAPPA, mesmo sem que os professores tivessem conhecimento sobre os conteúdos abordados na Formação Geral Básica e nos Itinerários Formativos. Tal prática contribui para reforçar a percepção de participação ilusória e agrava a sobrecarga de trabalho docente, visto que atividades realizadas nas formações continuadas não se reverterem em melhorias nas condições de ensino-aprendizagem, servindo apenas para legitimar um discurso de gestão democrática.

A estruturação do Novo Ensino Médio, por si só, acarreta novas demandas aos professores. A incorporação de conceitos inéditos na Formação Geral Básica e nos Itinerários Formativos exige tempo para estudo, apropriação e adequação didática, configurando-se como mais um elemento que amplia a carga de trabalho docente. Essa situação foi agravada pelo contexto pandêmico em 2021, quando a vacinação dos profissionais da educação avançava lentamente, em um cenário de políticas federais que retardavam o processo. As ausências docentes, justificadas pelo risco de contágio nas escolas, resultaram em substituições frequentes, muitas vezes em períodos originalmente destinados ao estudo e ao planejamento pedagógico, comprometendo ainda mais a qualidade das ações desenvolvidas.

Outro aspecto que contribui para a sobrecarga docente diz respeito às metodologias ativas e às metas impostas pela Secretaria de Educação. A existência de metas quantitativas para diferentes dimensões, desde a participação da comunidade escolar em programas governamentais até os índices obtidos em avaliações externas, insere o trabalho docente em uma lógica gerencialista, pautada no controle e na responsabilização individual. E as professoras coordenadoras cobram constantemente o alcance dessas metas, afinal:

A gente tem que fazer aquilo que eles mandam né. São cobrados lá, né. A diretoria de ensino é cobrada, a supervisão nos cobra, o diretor me cobra e eu cobro os professores. Né, é um efeito dominó, não tem jeito [HELEIETH, E01U17, 2019].

Por fim, observa-se que o aumento da carga de trabalho impacta diretamente a relação entre professores e estudantes. O planejamento de atividades pedagógicas de qualidade requer tempo e dedicação, e a falta desses recursos compromete a efetividade das práticas de ensino. Todo esse contexto evidencia os efeitos subjetivos da intensificação do trabalho docente, incluindo sentimentos de desvalorização e desgaste emocional, fenômenos amplamente descritos na literatura sobre precarização do trabalho docente (Freitas, 2018; Apple, 2006, Oliveira, 2007).

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. Ideologia e currículo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARNAUD, A. A. BNCC e Currículo Paulista: a construção curricular e o Novo Ensino Médio em escolas básicas de São Paulo. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências. São Paulo, 2023.

CRESWELL, J. W., POTH, C. N. Qualitative Inquiry & Research Design. 4ª edição, Sage, 2018.

FREITAS, L. C. de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

MERTENS, D. M. Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods. 4. ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2015.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexos e resistências. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, 2007.

CAPÍTULO 3

LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL COMO AGENTE SOCRÁTICO-DIALÓGICO DEL PROFESORADO DEL IPN, EN EL MARCO DE LA GESTIÓN EDUCATIVA

Georgette del Pilar Pavía González
Alan Jossimar Robles Arguelles
Doi: 10.48209/978-65-5417-606-2

INTRODUCCIÓN

Desde hace 120 millones de años habitamos la tierra y no hemos tenido freno en la búsqueda de innovaciones que coadyuven en la mejora de nuestras vidas, con el descubrimiento de la rueda y el fuego la humanidad ha trascendido su forma de interacción a tal nivel, que en este siglo los descubrimientos tecnológicos han sido tan vertiginosos que sin importar hora y lugar se puede tener interacción con cualquier persona, claro que esto parece maravilloso, no obstante, lleva a la reflexión sobre si todo ha cambiado ¿por qué las aulas siguen siendo iguales que las del medioevo? ¿por qué las prácticas educativas son como las del siglo XVIII? o ¿por qué se evalúa de la misma forma numeral cuando se ha hecho énfasis en la educación por competencias (ser capaz de)?

El debate deviene sobre el uso indiscriminado de la inteligencia artificial, pues parecería un panorama amenazante, pero ¿qué se pensaba del uso del ábaco, la imprenta, las máquinas de escribir o las calculadoras? Este panorama sería conveniente verlo como una oportunidad o un pretexto para hacerlo diferente y mejor, puesto que estos avances son significativos para la humanidad, enfocándose en el tema educativo, la reflexión ha de llevar hacia lo dialógico para una mejor comprensión de lo que sucede con celeridad en los usos de inteligencia artificial.

Si la inteligencia artificial es una gran oportunidad para la práctica docente y se ve desde una dimensión de agente bajo un esquema filosófico, segu-

ramente se puede hacer una propuesta desde una visión mucho más amplia, es entonces que este estudio se versa sobre la IA como agente Socrático-dialógico del profesorado del Instituto Politécnico Nacional, en el marco de la gestión educativa, pues una de sus competencias tiene que ver con la comunicación del equipo directivo, entendiéndose como todos aquellos actores que están involucrados en el acto educativo.

DESARROLLO

Caracterización del profesorado del Instituto Politécnico Nacional (IPN)

La aparición del Instituto Politécnico Nacional (IPN) en el país marcó un punto de inflexión dentro del ámbito educativo nacional, siendo hasta hoy un actor imprescindible en el desarrollo y evolución de muchas de las aristas de la investigación científica, del crecimiento tecnológico en México y al mismo tiempo fungiendo como refugio para los jóvenes de estratos sociales menos privilegiados ávidos de oportunidades que les permitan desarrollarse profesionalmente (Calvillo, Ramírez Palacios, & Rivas, 2011) .

Previo a 1936, año de fundación del IPN, el México posrevolucionario requirió nuevos códigos de ordenación y nos referiremos específicamente a los relativos a la educación técnica, misma que fue asumida por el estado entre septiembre y octubre de 1921 con la posterior creación de la Secretaría de Educación Pública. Estos organismos neófitos pretendían vincular la enseñanza técnica nacional a la ideología educativa francesa cuyo estandarte principal fue la Escuela Politécnica de París enfocada en la academización de la educación técnica en la que las matemáticas, la ciencia empírica y los conocimientos útiles integraban el saber (Valencia Flores, 2021).

Años después esos procesos de vinculación ya entramados en el corazón del Cardenismo permearon en la creación de una comisión de intelectuales que se encargaría de la organización y definición de la educación técnica en México; trabajo que desembocó en la creación del IPN el 1 de enero de 1936 (Valencia Flores, 2021), fecha desde la que el profesorado se ha convertido en un

pilar fundamental para la sostenibilidad de la institución y al que regresaremos para caracterizar con posterioridad a contextualizar brevemente la estructura y funcionamiento general del Instituto Politécnico Nacional.

Retomando las referencias hacia los códigos de ordenación, es menester señalar que el IPN actúa como un órgano desconcentrado de la Administración Federal del país regido bajo su propia Ley Orgánica (Ley Orgánica del Instituto Politécnico Nacional, 1981) y que se asocia directa e indirectamente a distintas normativas como lo son:

1. El Reglamento de las Condiciones Interiores de Trabajo del Personal Académico (RCITPA).
2. El Reglamento General de Estudios (RGE) y
3. El Reglamento de Estudios de Posgrado (REP).

Estos cuatro ordenamientos son el eje central de nuestra narrativa sobre la estructura orgánica y la propia caracterización del profesorado. Según lo escrito en el artículo 4 de la (Ley Orgánica del Instituto Politécnico Nacional, 1981) dentro de las atribuciones del propio instituto se encuentran las de impartir educación de tipo medio superior, de licenciatura, maestría y doctorado, cursos de capacitación técnica y de actualización, especialización y superación académicas, en sus modalidades escolar y extraescolar organizadas y gestionadas de la manera que más conveniente le resulte; en ese orden de ideas la actualidad del instituto se administra de la siguiente forma:

A) Existen 19 sedes de enseñanza del nivel medio superior denominados Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT), además de un Centro de Estudios Tecnológicos (CET); conformando así una infraestructura compuesta por 20 centros de estudios distribuidos en 4 áreas del conocimiento: Ingeniería y Ciencias Físico Matemáticas, Ciencias Sociales y Administrativas, Ciencias Médico Biológicas y por último la rama de Interdisciplinarias (Instituto Politécnico Nacional, s/f).

B) En lo que respecta a las unidades académicas que ofertan enseñanza de nivel superior el conglomerado de ellas asciende a 31, ubicadas en su mayoría en la Ciudad de México y en menor medida con ciertas

localizaciones en el interior del país, ramificándose en exactamente las mismas áreas de conocimiento del nivel medio superior (Instituto Politécnico Nacional, s/f).

C) La oferta de estudios de posgrado (especialidades, maestrías y doctorados) tiene dos derivaciones, inicialmente existen 21 Secciones de Estudios de Posgrado e Investigación (SEPI) dentro de algunas de las propias instituciones de enseñanza de nivel superior y finalmente existen también 20 Centros de Investigación y Posgrado repartidos dentro de la República Mexicana, lo que se traduce en una fuerza compuesta por 41 núcleos de diversas áreas del conocimiento (Instituto Politécnico Nacional, s/f).

El grueso del abanico de la oferta educativa descrito en las líneas anteriores sería estéril sin la participación del profesorado (personal académico según el IPN) en términos del (Reglamento de las Condiciones Interiores de Trabajo del Personal Académico del Instituto Politécnico Nacional, 1980), a quienes conceptualiza de la siguiente forma:

“Artículo 6. ... se denominará:

XV. Personal Académico: A la persona que presta sus servicios al Instituto Politécnico Nacional, desempeñando trabajos académicos en los términos del presente reglamento.

Artículo 12. Es miembro del personal académico del I.P.N., quien realiza actividades de docencia, de investigación científica y desarrollo tecnológico, de difusión de la cultura y las complementarias que se relacionan con las anteriores.”

Romantizando la crudeza del par de artículos anteriores, la figura del docente puede definirse como la de un profesional que desempeña cabalmente las funciones institucionales de la docencia, la investigación y la difusión de la cultura, de la mano del ejercicio de las específicas necesarias para el área o nivel educativo del que forme parte (Vargas Garza, Angulo Marcial, & Morales Botello, 2021) .

La docencia para el IPN se conforma por el conjunto de actividades que el personal académico desempeña en el aula; para planear, programar, llevar a efecto el proceso de enseñanza aprendizaje, incluyendo la preparación de cla-

ses, atención de alumnos, preparación de prácticas, aplicación y evaluación de exámenes (Reglamento de las Condiciones Interiores de Trabajo del Personal Académico del Instituto Politécnico Nacional, 1980).

La mayéutica de Sócrates

Existen diferentes evidencias históricas que colocan a *Fenareta* madre de Sócrates cómo una hábil matrona de oficio, circunstancia que marcaría un parteaguas dentro de la vida y la posterior formación del filósofo (Ortega Calvo & Santos, 2019). En este contexto y bajo la premisa motivada por la participación de su madre en el proceso de “la asistencia para el parto” o en un sentido más filosófico “la labor de dar a luz”, Sócrates comenzó a esbozar su propio método de enseñanza; mismo que durante la evolución holística de la sociedad ha representado un pilar fundamental en la labor formativa del ser humano.

El hombre ateniense común del período en el que creció Sócrates fue un individuo que transitaba apegado a ciertas verdades específicas, heredadas y hasta cierto punto enigmáticas, de tal suerte que la existencia “per se” les resultaba explicable y clara; bastando para ello una verdad religiosa o un proverbio (Martínez P., 2006). Siendo parcos en la descripción: este ecosistema conductual les permitía saber que hacer, además de cuándo y cómo hacerlo.

El paradigma anterior sufrió una deconstrucción implacable y brutal, específicamente desde el año 500 A.C. y hasta nuestros días, período en el que el hombre terrenal se convirtió en pensamiento, acto y hábito socrático (Reinaga, 1983).

La literatura antigua, contemporánea y sus diferentes actores, convergen en la visión de Sócrates como el padre de la ética en la que sus enseñanzas residían en el dogma de la comprensión objetiva de los conceptos relacionados con la virtud: el bien y la verdad. Bajo ese orden de ideas, podemos teorizar que Sócrates pretendió conceptualizar el mundo a partir de una discusión racional (diálogo) buscando responder a la pregunta ¿qué es? (Miranda Caballero, 2016), siendo más llanos Sócrates ambicionó encontrar la esencia universal de los conceptos, y de esta forma puede conocer verdaderamente;

o cómo los griegos gustaban llamarle: encontrar un “episteme”. El método socrático entonces, se construye mediante el diálogo a partir de preguntas y respuestas en las que las premisas se comprueban o descartan según sea el caso, el método tiene dos momentos: ironía y mayéutica.

“La ironía Socrática es la expresión de la incertidumbre objetiva” reza la tesis kierkegaardiana, en otros contextos se entiende como una “burla sutil” o en sentido filosófico se percibe como “la relación entre la conciencia y el valor” (Souberville Espinoza, 2021). Sea cual sea su definición, su intención es la de generar un lugar para sembrar un discurso que transforme la percepción de la realidad en un lugar, tiempo y espacio específicos.

Ocupándonos de la mayéutica, primer concepto fundamental de nuestra investigación es necesario inicialmente desmenuzar su origen; La mayéutica del griego (μαϊευτικός-*maieutikós* “perito o asistente en partos”) puede definirse cómo un método aplicado por Sócrates en el que el maestro estimula al alumno mediante preguntas detonando el descubrimiento de diferentes conocimientos (Ortega Calvo & Santos, 2019).

En armonía con esto, Grisales Franco definía a la mayéutica cómo un método de enseñanza (relación maestro-alumno) consistente en refutar enunciados, hipótesis o creencias de un oponente haciendo que, el curso del interrogatorio tenga que aceptar como consecuencia última del suyo un enunciado contradictorio o contrario a su primera postura, para de este modo llegar al verdadero conocimiento, es decir construir sabiduría y virtud (Álvarez Santos, Hernández Méndez, & Silva Blanco, 2021). La labor docente debe centrar sus esfuerzos recuperando dogmas de la mayéutica socrática, tales como la promoción del pensamiento crítico ya que genera a los estudiantes la capacidad de cuestionar y analizar minuciosamente lo que bien podría darse por sentado como conocimiento. Esto fomenta un ambiente dialógico centrado en el respeto, la empatía y la sinergia ya que en la mayéutica se valora la diversidad de los puntos de vista para llegar a construir juntos la verdad (Vargas González & Quintero Carvajal, 2023).

Sócrates administraba sus enseñanzas en forma de preguntas y respuestas a través de un intercambio verbal (dialógico) (Lemini M., s/f), basando su

práctica educativa en hipótesis encaminando la intercomunicación mediante un proceso lógico que fuera permisivo en la reducción al absurdo en él que el maestro lleva a su discípulo a elaborar suposiciones equivocadas de las que el maestro desencadena refutaciones que permiten demostrar su falsedad.

Este shock epistemológico afecta al estudiante cuando se topa con los absurdos que se derivan de las hipótesis erróneas que él argumenta cuando cree que sabe, situación que lo conduce a tomar conciencia de su estado de ignorancia, condición que constituye el punto de partida para su aprendizaje por lo que al reconocer su atraso estará dispuesto a aprender una cosa que él no sabe, pero creía saber (Lemini M., s/f), más aún con la aparición emergente de un agente cómo la Inteligencia Artificial Generativa.

Agente Socrático en el siglo XXI

Según la RAE un agente es una persona o cosa que puede producir o causar un efecto (RAE, 2001). Agente deviene del latín *agentis* cuyo significado es “el que lleva a cabo la acción”, bajo tales circunstancias y ante el incipiente escenario en el que la Inteligencia Artificial (IA) comienza a ser determinante en cada contexto social; de forma más específica mediante su arista generativa denominada también: agentes conversacionales o de manera más llana *chatbots*, se ha convertido en un apoyo enorme para el aprendizaje, autoevaluación, motivación y las habilidades metacognitivas del alumnado, siendo también un arma de efectos positivos para el profesorado, proporcionando apoyo en el desempeño de su praxis (Artiles Rodríguez, Aguiar Perera, Rodríguez Pulido, & Guerra Santana, 2021).

Esta cualidad dialógica que poseen algunos modelos de Inteligencia Artificial generativa y su vínculo con el ámbito educativo han comenzado a transformar la enseñanza universitaria desde hace tiempo. El ejemplo más claro de esto es el *chatbot* ChatGPT, diseñado y entrenado mediante el aprendizaje automático, su arquitectura permite examinar y crear textos con gran coherencia ya que utiliza el procesamiento de lenguaje natural para aprender y enriquecer su propio *cluster* de información haciéndole posible responder a preguntas basadas en texto e incluso en voz (Denk, 2024).

No obstante, lo anterior, su mayor virtud paradójicamente parece ser también su más grande defecto ya que estos modelos regularmente carecen de un entendimiento natural o de cualquier tipo de conciencia. Su entregable (la generación automática de respuestas) está limitado a los patrones de texto aprendidos durante su proceso de entrenamiento, lo que en ocasiones resulta en que las respuestas generadas parezcan inteligentes pero sin basarse en un entendimiento real de los conceptos o tópicos intrínsecos al propio cuestionamiento (Denk, 2024), precisamente esta correlación representa una gran oportunidad para su utilización como agente o herramienta, permitiendo la intromisión del método socrático por parte del docente dentro de su propia labor de enseñanza.

(Castro Faune, 2012) citando un gran análisis en la obra *Ironic and Moral Philosopher* de Gregory Vlastos, sintetizó de una forma sumamente pertinente el método socrático como una serie de prácticas consistentes en el *elenchus* mediante la ironía (del griego εἰρωνεία) cuyo significado sufrió una metamorfosis impulsada por el propio Sócrates, afirmación sustentada a través de obras como los Diálogos de Platón o el *Symposium* de Jenofonte que coinciden en presentarla como un concepto de naturaleza compleja al tener un sentido ambiguo...

Lo que se dice significa simultáneamente lo que es y lo que no es. Superficialmente tiene cierto sentido de verdad, pero en un contexto introspectivo tiene un significado sustancialmente distinto (Vlastos, 1977).

Desde tiempos inmemoriales realizar preguntas ha sido una de las formas preferidas del como alimentar los procesos mentales, jugando un papel determinante en la investigación y la relación enseñanza-aprendizaje (Andrade Castellanos, Cuevas Álvarez, & Ramos Herrera, 2024); ejes fundamentales en la labor docente aún más cuando el método socrático (mayéutica) permite estimular al ser humano en un sentido reflexivo, orientándolo en su búsqueda personal de lo que es verdad desechando así lo que no lo es.

(Gamarra Carrasco, Vergara Vásquez, Bonilla Mercado, & Villanueva Javes, 2023) establecen que la reflexión, el pensamiento crítico y la necesidad de fomentar el autoaprendizaje pueden ser elementos desarrollados por el uso del método socrático ya que como se ha mencionado previamente se realizan diferentes preguntas y se obtienen respuestas para que el interlocutor pueda

obtener información por sí mismo. En el medio educativo, los docentes no siempre son necesariamente los más fervientes actores dentro del desarrollo de competencias en los alumnos, lo que mengua la creatividad y la crítica constructiva en estos, permeando en la producción de estudiantes pocos críticos destinados a hacer eco de ideas que dan por ciertas de forma instintiva. La adopción del método socrático en la praxis docente es indispensable, ya que los estudiantes necesitan analizar la información para fundamentar su opinión, formando sujetos con mentes críticas evitando así autómatas imposibilitados para analizar el panorama (Gamarra Carrasco, Vergara Vásquez, Bonilla Mercado, & Villanueva Javes, 2023).

El proceso de adopción del método descrito en los párrafos previos puede vincularse con la Inteligencia Artificial generativa, utilizándola como un agente socrático educativo; buscando mejorar los procesos de enseñanza y tratando de simular un tutor humano ejerciendo su labor. Todo esto mediante un proceso de ingeniería ya existente que aglomera instrumentales, técnicas, tecnologías, algoritmos y metodologías en sistemas contextuales educativos e informáticos bajo tres máximas indispensables que seguir: adaptabilidad, flexibilidad y autonomía (Jiménez Builes, 2024).

En este orden de ideas, el siglo XXI es el escenario ideal para que el profesorado decida dar un golpe de timón dejando a un lado esa abrasiva necesidad de ser vigías celosos de las actividades académicas, evaluaciones y acciones del estudiantado. La irrupción de la IA en la formación ha abierto un marco de acción para que los profesores reflexionen sobre sus funciones en el aula tomando la sartén por el mango de la actualización y modernización en pro de su propia función docente, ofreciendo un novedoso servicio de acompañamiento y retroalimentación a los estudiantes, permitiendo que la IA sea su aliada (Jiménez Builes, 2024). ¿Y por qué no? Trazando un camino en el que la propia inteligencia artificial generativa sea la primera en responder al alumno una pregunta para después mediante el método y la ironía socrática poder desnudar ante sus ojos la verdad discurriendo además sobre cuánto de lo que afirmaba inicialmente radicó en la ignorancia.

El diálogo como parte de la competencia de comunicación en la gestión educativa

Actualmente las concepciones de competencia han respondido a las reales necesidades por lo que se hace referencia a un conjunto integrado de conocimientos, habilidades, destrezas, valores, cultura, representaciones y comportamientos interrelacionados para resolver problemas en la vida y el trabajo. Ser competente implica ser capaz de... para, resolver problemas o desarrollar proyectos, supone capacidad para aprender, innovar y generar nuevos conocimientos.

La gestión educativa requiere principalmente de aquellas competencias que han sido denominadas propias de los trabajadores simbólicos. Se trata de un tipo de trabajo en el que han sido incluidos tanto los gestores de la educación y los educadores en general, junto con los diseñadores industriales, los ingenieros, los científicos e investigadores, los comunicadores sociales, los abogados, etc. Las Competencias para la profesionalización de la gestión educativa específicas de estas categorías de profesionales requieren permanentemente capacidades de reflexión, de creatividad, de decisión y de acción altamente profesionalizadas. El ejercicio profesional de los responsables de la gestión educativa implica el despliegue de capacidades básicas relacionadas con la abstracción, el pensamiento sistémico, la experimentación y la capacidad de trabajar en equipo (Pozner, 2000)

Por su parte Whetten y Cameron (2011) mencionan que las habilidades directivas esenciales son diez y se organizan en tres categorías:

1. Personales: Desarrollo del autoconocimiento, manejo de estrés y la solución analítica y creativa de los problemas.
2. Habilidades interpersonales: Comunicación de apoyo, ganar poder e influencia, motivación de los empleados y manejo de conflicto.
3. Grupales: Facultamiento y delegación, formación de equipos eficaces, y dirección hacia el cambio positivo. (Whetten, D. A., & Cameron, K. S. 2011).

Por lo que, en este documento se trató de describir y caracterizar el rol del equipo directivo y los agentes involucrados en la institución (humanos y no humanos), en la llamada educación 4.0, identificando la relación entre las competencias de gestión y habilidades directivas en el siglo XXI.

Con respecto al tema del diálogo, que en términos de competencias de gestión educativa y habilidades directivas se centra en la comunicación, elemento social y cultural que se adapta a diferentes realidades conforme el tiempo avanza y las personas tienen otras necesidades. De la comunicación se han establecido recomendaciones, propuestas y más. Sin embargo, algo que no se había tomado en cuenta es que también es un medio que tanto nos acerca como nos aleja, con los medios tecnológicos y hoy con la inteligencia artificial.

Es importante recordar que los medios de comunicación también funcionan como alimentadores de tecnologías sofisticadas, es decir, los algoritmos de las inteligencias artificiales requieren de las búsquedas, consultas, construcción y demás elementos informativos para poder crear elementos que puedan ser útiles para quienes puedan ser usuarios.

Estrategia metodológica

Esta investigación se realizó bajo el paradigma cuantitativo mediante el método documental, su corte de diseño es no experimental y con un alcance descriptivo. Lo que se realizó en primera instancia fue la realización del análisis documental respecto a la reglamentación vigente del Instituto Politécnico Nacional (IPN) para poder comprender la docencia desde la perspectiva legal y normativa, por otro lado, se hizo una revisión teórica sobre la mayéutica de Sócrates y cómo esta funge como agente para este siglo XXI, donde la complejidad de la sociedad requiere atención basada en competencias en este caso de gestión educativa y habilidades directivas dentro del IPN. Con lo que se realizaron algunos esquemas de análisis de la normativa vigente.

RESULTADOS

Cuadros de Análisis del Reglamento de las condiciones interiores de trabajo del personal académico del Instituto Politécnico Nacional

Tabla 1. Artículo 6 para la debido interpretación y aplicación

XX. Personal académico definitivo:	Es aquel que cubre una vacante definitiva o una plaza de nueva creación y adquiere el carácter de inamovible.
XXI. Personal académico provisional:	Es aquel que ocupa una vacante temporal, mayor de seis meses, originada por licencia sin goce de sueldo.
XXII. Personal académico interino:	Es aquel que cubre licencia temporal del personal académico de base, hasta por seis meses.
XXIII. Personal académico de tiempo fijo:	Es aquel que presta sus servicios con una fecha cierta para su terminación.
XXIV. Personal académico por obra determinada:	Es aquel que presta sus servicios para realizar una obra concreta y perfectamente definida.
Capítulo II Definición y Funciones del Personal Académico	Artículo 12. Es miembro del personal académico del I.P.N., quien realiza actividades de docencia, de investigación científica y desarrollo tecnológico, de difusión de la cultura y las complementarias que se relacionan con las anteriores.
Artículo 14. Las funciones Docencia	Se define como el conjunto de actividades que el personal académico desempeña en el aula, el laboratorio, el taller; para planear, programar, llevar a efecto el proceso de enseñanza aprendizaje, conforme a los planes y programas de estudio aprobadas y de acuerdo con el programa de actividades que corresponden a su categoría académica. Además, el desarrollo de esta función incluye la preparación de clases, atención de alumnos, preparación de prácticas, aplicación y evaluación de exámenes.
Capítulo III Clasificación del Personal Académico	Artículo 15. El personal académico del I.P.N., se clasifica en los siguientes grupos: I. Personal Docente: Se entiende como personal docente el responsable institucional de las funciones y labores académicas, que debe desarrollar de manera permanente. Realiza actividades de docencia, investigación científica, desarrollo tecnológico y además actividades complementarias; participa especialmente en el cumplimiento de las finalidades del I.P.N., previstas en las fracciones I, II y III del artículo 3 de su Ley Orgánica. II. Visitante...

Capítulo IV Clasificación y Requisitos	Artículo 16. El personal académico se divide en las siguientes categorías:
I. Profesor:	Responsable de las funciones específicas de docencia, de investigación científica y tecnológica, desarrollo tecnológico e investigación educativa y demás asociadas, complementarias a las anteriores.
II. Técnico docente o de apoyo a la docencia e investigación y al desarrollo tecnológico:	Responsable de las funciones técnicas y profesionales propias de su especialidad, que se requieren como complemento de las funciones de docencia e investigación, y de impartición de cátedra o de apoyo a la docencia e investigación en actividades de talleres y laboratorios.

Artículo 17. El profesor por cuanto a los tipos de educación:

I. De asignatura: Media Superior y Superior.

II. De carrera: Media Superior y Superior.

Artículo 19. El personal académico por cuanto a su permanencia y condiciones podrá ser:

I. De asignatura	Es aquel cuyo nombramiento podrá ser hasta de 19 horas y deberá desempeñar su actividad dentro de su centro de trabajo en preparación e impartición de cátedra.	
II. De carrera:	Es quien tiene la responsabilidad de todas las actividades que lleven a la realización y superación académica e investigación, dentro del I.P.N., y podrá ser:	De tiempo completo, con 40 horas de trabajo por semana. De tres cuartos de tiempo, con 30 horas de trabajo por semana. De medio tiempo, con 20 horas de trabajo por semana.

Artículo 21. El personal académico conforme a su categoría y nivel deberá satisfacer los requisitos y experiencia profesional.

Categoría	Nivel		
Asistente	A	B	C
Asociado	A	B	C
Titular	A	B	C

Síntesis de los cuadros de análisis

Un profesor puede estar en las siguientes condiciones:

Tipo de contratación	De asignatura (todo frente a grupo)	De carrera (cada nivel tiene máximos y mínimos)	Mixto Depende el caso
XX. Personal académico definitivo (pago en propiedad)	Asistente A, B o C Asociado A, B o C Titular A, B o C	Asistente A, B o C Asociado A, B o C Titular A, B o C	Asistente A, B o C Asociado A, B o C Titular A, B o C
XXI. Personal académico provisional (pago de interinato)	Asistente A, B o C Asociado A, B o C Titular A, B o C	Asistente A, B o C Asociado A, B o C Titular A, B o C	Asistente A, B o C Asociado A, B o C Titular A, B o C
XXII. Personal académico interino:	Asistente A, B o C Asociado A, B o C Titular A, B o C	Asistente A, B o C Asociado A, B o C Titular A, B o C	Asistente A, B o C Asociado A, B o C Titular A, B o C
Profesores Invitados	No reciben pago. Existe una circular que no los permite en licenciatura, práctica común y frecuente que se realiza en las escuelas cuando hay vacantes, se les emite oficio y se les da de alta en el sistema por el semestre-grupo que atienden. Pero. Profesor Invitado se requiere, de acuerdo con el Reglamento de Estudios de Posgrado (REP) del IPN (Artículo 104): Contar con un nombramiento vigente de posgrado y poseer el grado de doctor con especialidad en algún área afín a la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) del programa. Tener, como mínimo, dos años de experiencia docente a nivel posgrado. – SIN PAGO		
Profesores por honorarios	Profesores que bajo contrato – obra terminada reciben un pago previamente acordado y puede ser único.		

Discusión y hallazgos

A manera de síntesis, la caracterización del profesorado del Instituto Politécnico Nacional por ser un modelo de otras Instituciones de Educación Superior como son los Institutos Tecnológicos, también valida estudios de Escuelas Privadas y al ser un organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública (SEP), hasta este momento, los hallazgos encontrados son:

1. Existen diferentes tipos de contrataciones por lo que se tiene una tipología del profesorado teniendo diferentes perfiles y funciones.
2. Al tener contrataciones diferentes sus condiciones laborales y responsabilidades son plurales lo que dificulta la construcción de una sola identidad docente, esto conlleva a la formación de identidades de todo tipo, desde positivas hasta negativas.
3. Los temas referentes al Derecho, es decir, lo normativo-jurídico son mucho más difíciles de resolver puesto que requieren de modificaciones, tipificaciones y procesos legales que no son accesibles para los ciudadanos, pero sí pueden llevarse a la agenda pública para poder hacer modificaciones pertinentes al momento que se está viviendo.
4. La resignificación del profesorado es tarea compleja y que se tendrá que hacer de manera constante y consciente para el logro de las misiones institucionales y desde luego para cubrir las necesidades sociales de un país heterogéneo como el nuestro.

CONCLUSIONES

Al haber hecho el análisis de las condiciones laborales del profesorado del IPN es evidente que responde a las necesidades sociales del siglo XX, por lo que desde la formación dada por la gestión del Instituto es evidente que se requieren medios mucho más flexibles que puedan evolucionar tan rápido como la tecnología, medios digitales e inteligencias artificiales.

Esta investigación comenzó con una reflexión sobre la estancia del humano y su evolución como animal político mencionado por Aristóteles, siendo una constante la creación de tecnologías desde el uso del fuego hasta los usos de inteligencias artificiales en la medicina, astronomía, diferentes campos científicos y en especial en la educación.

La competencia de la comunicación desde la gestión educativa y las habilidades directivas, funge un papel indispensable en las Instituciones Educativas que además es clave para el éxito de los propósitos educativos, pero por otro lado alimentan los algoritmos de inteligencia artificial enfocados a la

educación, justo para tener más criterios para solucionar situaciones comunes que se complejizan en esta sociedad sobre estimulada, donde existen condiciones físicas, mentales, sociales, emocionales, etc., que no se visualizaban en años anteriores.

Si la inteligencia artificial es una herramienta efectiva para la práctica docente y se ve desde una dimensión de agente bajo un esquema filosófico, para la resignificación de los espacios educativos, seguramente nuestros centros educativos podrán hacer frente a las necesidades sociales que hoy ocupan a las autoridades y sujetos educativos para una enfocarse a la excelencia educativa en todo nivel.

REFERENCIAS

Andrade Castellanos, C. A., Cuevas Álvarez, L., & Ramos Herrera, I. M. (2024). Percepción de los médicos internos sobre la implementación del método socrático como estrategia de aprendizaje. *Investigación en Educación Médica*, 14(53), 80-89. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2025.53.24625>

Álvarez Santos, R., Hernández Méndez, G., & Silva Blanco, L. A. (2021). Didáctica: desde la dialéctica, la mayéutica, la peripatética, hasta la genealogía. En G. Hernández Méndez & E. Hernández Méndez (Eds.), *Fundamentación e Instrumentación de la Didáctica en el Aula Escolar* (pp. 6-20). Universidad de Quintana Roo.

Artiles Rodríguez, J., Aguiar Perera, M., Rodríguez Pulido, J., & Guerra Santana, M. (2021). Agente conversacional virtual: la inteligencia artificial para el aprendizaje autónomo. *PIXEL-BIT*, 62, 107-144. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.86171>

Calvillo, V. M., Ramírez Palacios, L. R., & Rivas, G. T. (2011). El Instituto Politécnico Nacional, bastión de la educación tecnológica en México. En S. de la Púbrica (Ed.), *La educación pública: patrimonio social de México* (pp. ...). Fondo de Cultura Económica.

Castro Faune, C. (2012). El método socrático y su aplicación pedagógica contemporánea. *Bajo Palabra. Revista de Filosofía*, 7, 441-452.

Denk, M. (2024). El uso de IA generativa en la enseñanza del derecho. *Revista Iberoamericana de Derecho Informático (Segunda época)*, 2(15), 43-67.

Gamarra Carrasco, A. J., Vergara Vásquez, A., Bonilla Mercado, L. M., & Villanueva Javes, J. A. (2023). Aplicación del método socrático para el desarrollo del pensamiento crítico. São Paulo: Arco Editores.

Instituto Politécnico Nacional. (1980). *Reglamento de las condiciones interiores de trabajo del personal académico del Instituto Politécnico Nacional*. Recuperado el 3 de julio de 2025, de Abogado General: https://www.aplicaciones.abogadogeneral.ipn.mx/reglamentos/reg_condiciones_academicas.pdf

Instituto Politécnico Nacional. (s. f.). Recuperado el 13 de agosto de 2025, de <https://www.ipn.mx/comunidad/ubicacion.html>

Jiménez Builes, J. A. (2024). Inteligencia artificial en la educación: reflexiones acerca de su uso y desafíos éticos emergentes. *Revista de Extensión Cultural*, 73.

Lemini, M. R. (s. f.). La mayéutica y su aplicación a un cuestionario dirigido a docentes.

Martínez, J. E. (2006). El método socrático en la educación superior. *Revista de la Universidad de La Salle*, 42, 86-91.

Miranda Caballero, R. (2016). Sócrates o sobre los ecos del filósofo sin discurso. *Problemas Complejos de la Política Contemporánea, Political Vector*, 1-2, 25-38.

Ortega Calvo, M., & Santos, L. J. (2019). La filosofía griega como motivación para explicar el concepto de “entrevista”. *Medicina de Familia Andalucía*, 20(1), 79-82.

Pozner, P. (2000). *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa* (Capítulo II). IIPE, Buenos Aires.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 25 de julio de 2025, de <https://www.rae.es/drae2001/agente>

Reinaga, F. (1983). *Sócrates y yo*. La Paz, Bolivia: Comunidad Amáutica Mundial.

Souberville Espinoza, R. (2021). La ironía socrática como la expresión de la incertidumbre objetiva y fundamento de la ética. *Logos*, 136, 177-191.

Vargas González, C. A., & Quintero Carvajal, D. P. (2023). Aportes de la mayéutica socrática a la educación dialógica. *Sophia*, 35, 73-96. <https://doi.org/10.17163/soph.n35.2023.02>

Vargas Garza, A. E., Angulo Marcial, N., & Morales Botello, E. A. (2021). Hábitus del profesor-investigador-educativo IPN 2015-2020. *Metodología de la Ciencia*, 77-104.

Valencia Flores, A. O. (2021). En pos de organizar la educación técnica en México. *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, 283-315.

Vlastos, G. (1977). *Ironic and moral philosopher*. Cambridge University Press / Cornell University Press.

Whetten, D. A., & Cameron, K. S. (2011). *Desarrollo de habilidades directivas* (8.^a ed.). https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24802w/Desarrollo_de_habilidades_directivas_8Ed_Whettn&Cameron.pdf

CAPÍTULO 4

A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO (DE TEMPO) INTEGRAL: UM OLHAR A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES.

Keile Socorro Leite Felix

Rafael Ricarte da Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-606-3

INTRODUÇÃO

O debate acerca da importância da Educação em Tempo Integral para a melhoria da qualidade do processo formativo dos estudantes não é um tema novo na história da educação brasileira, embora se possa afirmar que enquanto uma política pública educacional efetivamente colocada em prática com o objetivo de atender a uma parcela considerável da população brasileira em idade escolar seja temática relativamente nova. A pesquisa tem como fundamentação teóricos que trabalham os conceitos de política pública e educação integral e em tempo integral, dentre eles destacam-se: Azevedo (1997), Ball e Mainardes (2011), Coelho (2002).

A educação integral e de tempo integral encontram-se respaldadas nos principais marcos legais que regulamentam a educação brasileira - na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei no 9394/1996) e no Plano Nacional de Educação (PNE, Lei 13.005/2014). As redes de ensino do país estão há dez anos implementando estratégias com vistas a atender o que se encontra previsto na meta seis do PNE, ampliando tanto o quantitativo de escolas que atendem aos alunos em tempo integral, como de discentes matriculados em tempo integral. Dentre essas estratégias, destaca-se a ampliação da jornada escolar nas escolas que inicialmente atendiam em tempo parcial e reestruturação de escolas de tempo parcial para adequar-se às necessidades de atendimento a essa política pública; construção de novas unidades escolares de acordo com padrão arquitetônico, mobiliário e ambientes pedagógicos adequados à ampliação da jornada escolar; fomentação de parcerias entre as unidades escolares e outros

espaços que possam fortalecer ações educativas, esportivas e culturais e, ainda, desenvolvimento de atividades pedagógicas e multidisciplinares.

Tendo como ponto de partida a implementação dessa política pública, essa pesquisa busca analisar dentre outros pontos: Como alunos de anos finais do ensino fundamental de uma escola de tempo integral do município de Fortaleza - Ceará compreendem os conceitos de educação integral e tempo integral? Que razões os levaram a optar por uma escola de tempo integral? O que eles esperavam de uma escola desse modelo educacional e o que encontram no seu cotidiano escolar? A proposta curricular implementada atende às expectativas desses alunos? Quais as potencialidades e desafios dessa modalidade para os discentes? Como metodologia, usaremos o método qualiquantitativo (Gatti, 2002), trabalhando com a análise e interpretação de documentos e de dados coletados de entrevistas e questionários aplicados com os discentes.

DESENVOLVIMENTO

Entre os dispositivos legais que sinalizam para a defesa da Educação em Tempo Integral como elemento imprescindível ao pleno desenvolvimento dos discentes, têm-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394/1996), que em seu Art. 34 estabelece que “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”, corroborando o que já estava previsto em seu Art. 2 de que a educação tem “por finalidade o pleno desenvolvimento do educando”.

Ainda na LDB, em seu Art. 87, foi instituída a “Década da Educação”, com a proposição de ações a serem realizadas com a finalidade de auxiliar o aluno em seu desenvolvimento de maneira plena, prepará-lo para o exercício da cidadania e qualificá-lo para o trabalho. No §1º deste artigo foi estabelecido que a União deveria enviar ao Congresso Nacional, dentro de um ano após a publicação da LDB, o Plano Nacional de Educação, com as diretrizes e metas a serem cumpridas ao longo de um prazo de dez anos e que estas deveriam ser elaboradas em sintonia com o estabelecido pela Declaração Mundial sobre

Educação para Todos. No §5º do referido artigo, ficou estabelecido também que seriam “(...) conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”.¹

A proposição de um Plano Nacional de Educação está intrinsecamente relacionada ao projeto de educação que se pretende implementar em um país (Coelho, 2016). Tendo essa assertiva por base, se compreende a demora na entrega do primeiro PNE brasileiro, que se deu em virtude das divergências entre políticos, educadores, instituições educacionais e membros da sociedade civil. É perceptível nos documentos consultados que existiam entre esses setores diferentes concepções acerca do conceito de educação, das atribuições dos entes federados e dos recursos a serem alocados à educação. O Plano Nacional de Educação, que segundo a LDB deveria ser entregue à sociedade brasileira em 1997, só ficou pronto em 2001, conforme Lei nº 10.172/2001.

De acordo com Janete Azevedo (2015), o PNE (Lei nº 10.172/2001), embora notadamente conservador e alinhado aos interesses neoliberais, trouxe avanços perceptíveis à educação brasileira, como a ampliação da jornada escolar do ensino fundamental para nove anos, a ampliação da obrigatoriedade da educação que passou a integrar a educação infantil e o ensino médio, a criação de fundo para manutenção e desenvolvimento da educação, a ampliação de políticas públicas afirmativas e de inclusão, interiorização das universidades, aumento dos recursos para financiar a educação com a publicação da Emenda Constitucional nº 59, de 2009, dentre outras medidas (Azevedo, 2015, p. 272).

Em relação ao Tempo Integral, esse PNE ressalta na meta nº 21 a necessidade de se “Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias (...)”. Na meta nº 22 continha-se como os entes federados deveriam se organizar a fim de atendimento da meta nº 21 “Prover, nas es-

¹ Embora a discussão acerca da necessidade de um Plano Nacional de Educação remonte ao período imperial (Cury, 2015), foi na década de 1930 que esse debate realizado por um grupo de intelectuais progressistas se aprofundou, esse grupo se colocava contrário ao projeto hegemônico da época de uma educação pautada no ensino bacharelesco e elitista, seus ideais foram registrados no Manifesto dos Pioneiros da Educação (Azevedo, 2015, p. 268).

colas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Sócio-educativas”. Percebe-se que além da ampliação do tempo da jornada escolar e da diversificação das propostas curriculares, essa meta tinha uma dimensão social, uma vez que buscava priorizar, no atendimento integral, os alunos provenientes de famílias com baixa renda familiar, possivelmente mais sujeitas às vulnerabilidades sociais.

Em 2014, após longos debates no Congresso Nacional, foi aprovado o segundo PNE (Lei 13.005/2014), também com um prazo de vigência de dez anos. Tem como diretriz que a União, junto com os entes federados, promovam, em regime de colaboração, políticas públicas que possibilitem a melhoria da educação brasileira visando a superação das desigualdades sociais e econômicas e a formação de um indivíduo ético, livre de discriminação, que valorize o respeito humano, tenha formação adequada para o mercado de trabalho e para o pleno exercício da cidadania. Esse PNE traz em sua composição 20 metas a serem cumpridas no decênio 2014 a 2024, dentre essas tem-se a meta nº 6 cujo objetivo é “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (Brasil, 2014).

No ano de 2013, a Prefeitura Municipal de Fortaleza já havia publicado Decreto² criando as Escolas de Tempo Integral em Fortaleza e em 2015, atendendo ao PNE, a Prefeitura Municipal de Fortaleza aprovou o Plano Municipal de Fortaleza (PME, Lei nº 10.371/2015). Em sintonia ao proposto no PNE, o PME apresenta seis estratégias a serem realizadas ao longo do referido decênio de vigência, a fim de atender a meta nº 6 do Plano Nacional de Educação, buscando ampliar tanto a oferta de escolas como o número de matrículas em tempo integral na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.

2 Decreto nº 13.263/2013. Cria no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza as Escolas de Tempo Integral e dá outras providências. Diário Oficial do Município, nº 15.178, em 10 de dezembro de 2013.

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2022, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Fortaleza atende a 64,4% dos seus alunos com matrícula em tempo integral, com cerca de 134.572 alunos matriculados³.

O atendimento aos alunos em tempo integral vem sendo realizado por meio de variadas estratégias empreendidas ao longo desses dez anos pela Prefeitura de Fortaleza. Sobre essas ações, Sousa (2024) pontua que:

No PME, Fortaleza assume as seguintes frentes para a ampliação do tempo escolar como norte para suas ações: na educação infantil, por meio da ampliação dos centros de educação infantil (CEI) e parceria de creches conveniadas com atendimento em tempo integral para crianças do berçário aos cinco anos; no ensino fundamental, por meio dos programas de fortalecimento da aprendizagem reunidos sob o guarda-chuva do Programa Aprender Mais – Decreto nº 14.233/2018 (Fortaleza, 2018) – e por meio das escolas municipais de tempo integral. Assim, a educação integral em tempo integral em Fortaleza segue em consonância com a política nacional do Plano Nacional de Educação (PNE 2014- 2024), Meta 6, e seu atendimento encontra-se em processo de crescimento (Sousa, 2024, p.18).

Por meio de ações como requalificações de escolas de tempo parcial para atendimento dos alunos em tempo integral, construção de novas escolas padrão FNDE, construção de Centros de Educação Infantil e convênios com creches bem como atendimento de alunos em Programas de Jornada Ampliada - como Aprender Mais, Pró-Técnico, Integração, Escola Areninhas, dentre outros - a Rede Municipal de Ensino de Fortaleza vem atendendo a meta nº 6 do Plano Nacional de Educação, que consiste na ampliação do atendimento dos alunos em tempo integral.

A presente pesquisa tem como recorte uma Escola de Tempo Integral, padrão FNDE, da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Tivemos como objetivo analisar as razões que levaram os sujeitos público-alvo dessa investigação, os alunos de anos finais do ensino fundamental, a optarem por uma escola de tempo integral, como eles compreendem o papel da escola de

3 Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar da Educação Básica, 2022. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 24 ago. 2024.

tempo integral em seu processo formativo bem como sua inter-relação com os demais sujeitos envolvidos no fazer pedagógico da unidade escolar, como avaliam os ambientes de aprendizagem e as propostas curriculares e o que eles esperam de uma escola com essa abordagem formativa. Em síntese, buscou-se analisar, tendo como foco a compreensão dos discentes, se a ampliação da jornada escolar potencializa a formação integral do aluno, se a proposta curricular e as metodologias e ambientes de aprendizagem diversos possibilitam uma educação democrática e emancipadora e se o modelo educacional proposto é compreendido pelos estudantes como um favorecedor do seu processo formativo, com aprendizagens significativas para sua inserção na sociedade de maneira “(...) a colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018, p. 09), conforme apregoado pela Base Nacional Comum Curricular.

A pesquisa foi realizada na EMTI Professor Prisco Bezerra, escola inaugurada em 2020. Atende aos anos finais do ensino fundamental - 6º ao 9º ano -, tendo matrícula de 624 alunos. Localiza-se no bairro Conjunto Ceará, área da periferia de Fortaleza. A escola é padrão FNDE, possuindo 16 salas de aulas, além de salas da direção, da coordenação, da secretaria, do coordenador administrativo financeiro e dos professores. Também possui variados ambientes pedagógicos, como: sala de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado, auditório, sala de inovação, sala de informática, laboratório de matemática, laboratório de ciências, biblioteca, quadra poliesportiva e pátios para recreação. Possui ainda cozinha e copa para preparo dos alimentos dos alunos e refeitório amplo com mesas e cadeiras para os momentos de refeições. A escola é distribuída em térreo, 1º e 2º andares e subsolo.

A gestão escolar é composta por direção, dois coordenadores pedagógicos, um coordenador administrativo financeiro e um secretário escolar. No apoio possui dois professores efetivos adaptados lotados na escola, um como apoio à secretaria e outro na biblioteca. Ainda como apoio escolar conta com dois agentes escolares da busca ativa, dois embaixadores da Paz e um apoio à biblioteca. Possui monitor de acesso à escola e segurança 24h, conta ainda com

manipuladoras de alimentos e funcionários para serviços gerais. Atualmente a escola conta com 26 professores lotados, sendo 20 efetivos e 6 substitutos. A escola conta ainda com 3 desses professores efetivos assumindo a função de Professor Coordenador de Área (PCA). Conta também com uma professora lotada na Sala de Recursos Multifuncionais. Funciona, no turno diurno. Essa é a estrutura física, administrativa e pedagógica que marca as escolas de tempo integral da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, com a observação que o modelo padrão dessas escolas possui 12 turmas e essa possui 16 turmas, sendo a maior escola de tempo integral da Rede.

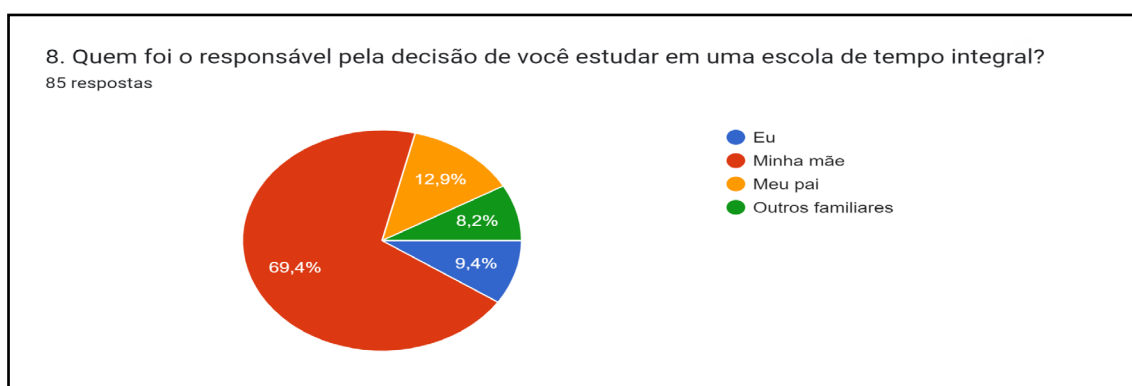
Nesta pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos para coleta de dados: análise documental e entrevistas. Foram consultados os seguintes documentos: LDB, PNE, PME, Decreto de criação das escolas de tempo integral, no âmbito da Prefeitura Municipal de Fortaleza, Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar. A pesquisa foi realizada com um grupo de 85 alunos. O instrumental selecionado para realização da pesquisa foi um formulário do google forms, que continha 24 perguntas de múltipla escolha e questões subjetivas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa foi realizada com os alunos no mês de junho de 2024, por meio da aplicação de um questionário elaborado no google forms. Eles foram orientados acerca do que a pesquisa consistia e tinham a livre decisão se gostariam ou não de participar e responder as perguntas. Também foram orientados a sentirem-se à vontade para responderem com sinceridade ao que lhes era perguntado. A pesquisa foi realizada na sala de informática da escola e a pesquisadora ficou à disposição deles para o caso de dúvidas com alguma das perguntas a serem respondidas.

Embora a pesquisa tenha 24 perguntas, trataremos aqui de apenas alguns pontos que acreditamos serem mais relevantes para essa abordagem. Uma das perguntas e respostas que trazemos para o debate é a seguinte:

Gráfico 1 - Responsável pela decisão de estudar em escola de tempo integral



Fonte: os autores, 2024.

Pelos dados do gráfico acima, percebemos que os maiores responsáveis pela escolha do modelo de educação em tempo integral dos alunos de anos finais da escola analisada são os pais, com um total de 81,13%. Isso, possivelmente, se dá em virtude da idade escolar desses alunos, eles têm em média de 11 a 14 anos, essa é uma faixa etária na qual as decisões familiares têm grande peso na vida dos filhos. E alguns dos fatores que podem influenciar a decisão familiar de matricular os filhos em uma escola de tempo integral dizem respeito a possibilidade de trabalharem com maior segurança de que durante esse período seus filhos estarão tendo maior acompanhamento pedagógico com a jornada de estudos ampliadas, além de contarem com uma rede de apoio qualificada dentro da unidade escolar; outro motivo diz respeito também a possibilidade dos alunos em maior vulnerabilidade social contar tanto com uma rede de apoio pedagógico como também ter a garantia da realização de três refeições diárias.

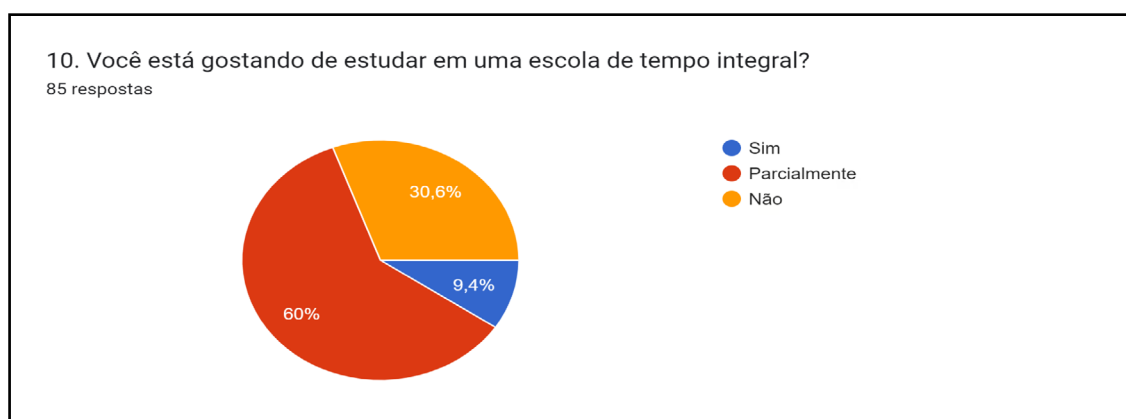
A pergunta seguinte era subjetiva e questionava aos alunos sobre quais eram as expectativas deles em relação a essa escola antes de iniciarem seus estudos. As respostas foram variadas, como “achei que seria algo muito cansativo”, “que a escola integral não ia me cansar tanto”, “que ia ser muito ruim e eu não ia me acostumar com a rotina da escola”, “As minhas expectativas eram boas, eu tinha ouvido falar bem sobre a escola”, “que era uma escola muito boa, mais moderna, totalmente diferente do que eu era acostumada por ser uma escola de tempo integral”, “uma escola de boa estrutura e de boa qualidade”, “um ensino de melhor qualidade de estudo”, “que a escola seria muito boa e com ótimo ensino e professores”, “eu achava que era aula só de

manhã e à tarde era curso, que eu poderia tomar banho, ia ter meu próprio armário, ia ter esporte de qualidade, o almoço ia ser bom”.

Analisando as respostas, percebemos que existia em alguns alunos o receio pelo desconhecido, afinal eles estariam vivenciando uma mudança não apenas de escola, mas também de rotina com a ampliação da jornada escolar, novos professores, colegas de sala e proposta curricular. Mas se percebe também a expectativa pela oportunidade de estudar em uma escola, que como alguns relataram, é referência no bairro, como tendo melhores condições estruturais, de ensino e de aprendizagem. No entanto, cabe ressaltar que alguns alunos fizeram observações de alguns pontos nos quais a escola não atendeu suas expectativas, como: não oferecer cursos complementares à proposta curricular, não ter um armário para cada aluno, o fato da escola não ter banheiro que comporte a possibilidade dos alunos tomarem banho e a não oferta de atividades esportivas diferenciadas para além das propostas nas aulas de educação física.

A pergunta seguinte buscou fazer um paralelo com a anterior.

Gráfico 2 - Você está gostando de estudar em uma escola de tempo integral?



Fonte: os autores, 2024.

Aqui o objetivo era levar o aluno a fazer um paralelo entre suas expectativas em relação a escola de tempo integral antes de iniciar seus estudos e como estava compreendendo sua experiência com a prática vivenciada. O resultado apresentado nessa pergunta nos leva a uma série de questionamentos, pois 60% dos alunos dizem estar gostando parcialmente de estudar na escola. Sendo essa a escola que eles apontaram que antes de iniciar efetivamente os

estudos acreditavam ser a de melhor estrutura e qualidade de ensino do bairro, porque apresentam agora um percentual alto de alunos aprovando-a apenas parcialmente e com 30% dos alunos pesquisados apontando sua insatisfação? As respostas das perguntas seguintes que serão analisadas à frente podem dar indícios dos motivos que podem estar contribuindo para esse descontentamento.

As perguntas nº 11, 12 e 13 do questionário diziam respeito a percepção dos alunos sobre a diferenciação entre educação integral e em tempo integral, sendo duas perguntas subjetivas e uma objetiva. Dentre as respostas mais recorrentes temos:

QUADRO 1 - Como os alunos compreendem os conceitos de educação integral e tempo integral

“ampliação do tempo da jornada escolar diária do aluno”, “eu entendo que e para aprender mais do que as escolas de manhã que saem 11:30”, “um estudo que prepara os alunos melhor para o futuro e o trabalho com horas prolongadas de estudo”, “passar mais tempo estudando, aprendendo, socializar,etc..”, “aprendizado um pouco mais avançando, e saber diversas matérias que não são ensinadas”, “uma educação mais complexa no caso o dia todo”, “Eu acho que garante desenvolvimento de tudo,como física, emocional, intelectual, social, cultura...”, “formação plena do aluno, tanto cognitiva como socioemocional”

Fonte: os autores, 2024.

As respostas dos alunos nas três perguntas evidenciam que, no geral, eles não conseguem diferenciar um conceito do outro, pois aparecem respostas que estariam relacionadas a um ou outro conceito nas três perguntas realizadas. No entanto, conseguimos inferir que embora não consigam fazer essa diferenciação, eles possuem a compreensão tanto da ampliação da jornada escolar como possibilidade para potencialização da aprendizagem por meio de um currículo diferenciado, como da necessidade de formação plena do educando.

Ainda a respeito das respostas dos alunos a essas perguntas é importante destacar que embora eles tenham as compreensões citadas acima e ressaltem benefícios da ampliação da jornada escolar para seu processo formativo, alguns deles demonstraram também sua insatisfação com a ampliação da jornada escolar ao responderem nessas questões que para eles o tempo integral era “mais atividade, mais trabalho pro aluno, mais aulas, mais peso pro aluno e

sobrecarga até ele desenvolver ansiedade (...)", "um tempo de estudo prolongado onde você passa muito mais tempo no ambiente escolar o que pode ser muito mais cansativo o que pode ocasionar sobrecarga mental", "acho péssimo principalmente por contas das matérias da base diversificada, não servem pra nada", "uma maneira de aprendizado exaustivo", "cansa muito, as vezes nem conseguimos prestar atenção na aula".

As respostas da questão nº 15 podem levantar algumas possibilidades a nossa compreensão acerca de possíveis motivos que podem estar levando estudantes da escola de tempo integral a sentirem-se "cansados" e "exaustos" e pouco estimulados em seu processo de aprendizagem. Nessa questão foram pontuados alguns fatores e eles deveriam avaliar o quanto eles os motivam a gostar de estudar em uma escola de tempo integral, conceituando-os em concordo plenamente, concordo parcialmente e discordo. Compilamos no quadro abaixo o quantitativo para cada possibilidade de fatores.

QUADRO 2 - Aspectos que motivam os alunos a gostarem de estudar numa escola de tempo integral

Como você avalia os aspectos abaixo em relação a te motivarem a gostar de estudar em uma escola de tempo integral?			
Fatores	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Discordo
O tempo ampliado	13	19	53
A carga horária ampliada dos componentes da base comum	14	38	33
Os componentes da parte diversificada	27	38	20
O cardápio dos lanches e almoço	11	23	51
A estrutura escolar	50	30	05
Os espaços pedagógicos de aprendizagem	56	25	04
O núcleo gestor escolar	26	42	17
Os professores	24	50	11
Demais funcionários da escola	42	38	05
A proposta curricular	35	39	11

Fonte: os autores, 2024.

Um quantitativo significativo dos alunos participantes da pesquisa colocou a ampliação da jornada escolar - característica intrínseca à escola de tempo integral - e o cardápio da alimentação servida na escolar como fatores que não os motivam a gostar de estudar em uma escola dessa modalidade, com um percentual de discordância de 62,3% e 60%, respectivamente. Apontaram como principais fatores motivadores a essa permanência a estrutura que a escola oferece e seus diversos ambientes pedagógicos de aprendizagem, com uma aprovação de concordância plena de 58,8% e 65,8%, respectivamente. Em relação à proposta pedagógica, se levarmos em consideração a porcentagem de *concordam parcialmente* somadas a porcentagem de *discordam* em comparação aos que responderam *concordar plenamente* para os fatores “Os componentes da parte diversificada” e “A proposta curricular”, poderemos inferir que grande parte dos discentes ou podem estar apresentando dificuldades de aprendizagem com o que está sendo proposto nas aulas ou anseiam por modificações mais abrangentes nessa organização curricular, didática e/ou metodológica, visto que apresentam um índice de desaprovação de 68,2% e 58,7, respectivamente.

Ainda dentro da abordagem curricular, foi solicitado na questão nº18 que os alunos atribuísem nota de 1 a 10, de acordo com o seu grau de satisfação, para as nove disciplinas que compõem a parte diversificada do currículo escolar, sendo 1 o menor grau de satisfação e 10 maior grau de satisfação. A Secretaria Municipal da Educação coloca a Parte Diversificada do currículo escolar das Escolas Municipais de Tempo Integral como sendo um de seus grandes diferenciais.

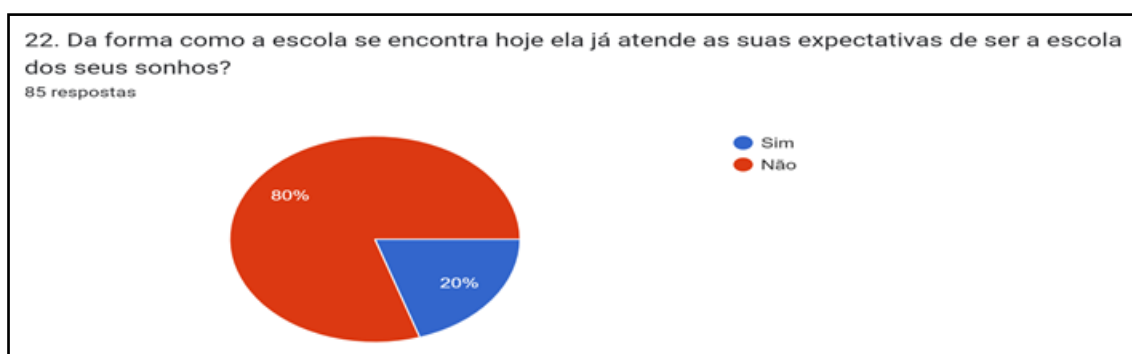
Analisando as respostas dos alunos acerca da sua satisfação com a parte diversificada do currículo escolar, tivemos como resultado o seguinte: A Atividade Orientada (AO), que possui carga horária de 2h/a semanal para os 6º e 7º anos e 1h/a semanal para os 8º e 9º anos e tem a finalidade de proporcionar aos alunos um momento, dentro da carga horária escolar, para realizar e/ou finalizar atividades pendentes da semana, teve o maior percentual de nota 10, com 29,4% dos alunos atribuindo nota máxima a essa disciplina. As demais disciplinas que tiveram maiores porcentagens de aprovação tendo por base a

somatória das notas entre 6 à 10 foram: Atividade Orientada (72,9%), Protagonismo Juvenil (64,7%) e Formação Cidadã (63,4%). Analisando as disciplinas da parte diversificada que tiveram maior percentual de notas abaixo de 6, tivemos: Práticas Experimentais (PREX), que teve maior percentual de nota 1, ficando com 21,2%. E as três disciplinas cujo somatório de notas atribuídas pelos alunos foi entre 1 e 5, foram: Pensamento Científico (57,7%), Práticas Experimentais (55,3%) e Eletivas (38,9%).

Na questão nº 20, foi perguntado aos alunos o que eles mais gostavam na escola, dentre as principais respostas, temos: “os computadores, quadra e eletiva”, “os meus colegas, o estudo”, “gosto das oportunidades que eles nos dão como: olimpíadas, aluno autor, aluno bolsa nota 10, entre outros”, “brincar, jogar e estudar as disciplinas que eu acho legal”, “Gosto das brincadeiras, de aprender e fazer coisas novas”, “atividades diferenciadas”, “aulas práticas”. Uma resposta que também apareceu muito nessa questão foi “a hora da saída”, “sinceramente pela carga horária ser muita puxada eu gosto da hora de ir embora”.

A questão nº 22 perguntava como o aluno avalia a escola de tempo integral como ela se encontra atualmente.

Gráfico 3 - A escola hoje atende suas expectativas da escola de ser a escola dos seus sonhos



Fonte: os autores, 2024.

Aqui temos um quantitativo elevado de alunos que sinalizam para a necessidade de mudanças com vistas a que esse modelo educacional atenda, de fato, às suas expectativas.

Ao analisarmos a estrutura e proposta curricular das escolas de tempo integral, podemos inferir que possuem condições que podem favorecer

significativamente o processo formativo dos alunos, pois possuem professores qualificados, equipe gestora selecionada por meio de processo seletivo, ambientes de aprendizagem variados, salas climatizadas, currículo escolar diferenciado que, de acordo com os documentos orientadores da Rede, visa a formação plena do discente, ampliação da jornada escolar e, conseqüentemente, de interação com o conhecimento, maior tempo de interação dos alunos entre si e destes com seus professores, garantia de três refeições diárias. No entanto, na escola analisada os dados indicam que 80% dos alunos avaliam que ainda há um longo caminho a ser percorrido com vistas a não apenas ampliar o tempo de permanência do aluno na escola, mas que se elabore uma proposta que atribua sentido aos educandos, que estes sintam-se motivados e encorajados a construir coletivamente sua aprendizagem, tanto dos conhecimentos historicamente constituídos como dos valores e ações necessárias a inserirem-se na sociedade como sujeitos atuantes e protagonistas que devem ser.

CONCLUSÃO

A ampliação da jornada escolar pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, é uma política pública defendida tanto do ponto de vista educacional como social. (Paro; Ferretti; Viana, 1988). Mas cabe ressaltar que a ampliação da jornada, para cumprir seu objetivo central, precisa estar intrinsecamente relacionada a uma nova dinâmica e consciência da escola de seu papel social, não basta apenas um currículo diferenciado, esse currículo precisa fazer sentido a esse aluno do século XXI, a escola precisa ter claro quais são suas prioridades e estas devem ser elencadas baseadas na escuta ativa de todos os agentes envolvidos, como os estudantes, que além de serem ouvidos em suas expectativas e necessidades, precisam ser estimulados a participar ativamente, integrando experiências e conhecimentos que poderão dar sentido a esse percurso educativo.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores associados, 1997.

AZEVEDO, J. M. Lins de. Plano Nacional de Educação e planejamento: A questão da qualidade da educação básica. *Retratos Da Escola*, 8(15), 265–280. 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/441/572>. Acesso em: 20 out. 2024.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. PNE - Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

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

COELHO, L. M. C. C. Plano Nacional de Educação 2014-2024 - Meta 06: estratégias para qual tempo e para qual projeto de sociedade?. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S. l.], v. 13, n. 33, p. 101–120, 2016. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/2433>. Acesso em: 20 out. 2024.

COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, A. M. (Org.). **Educação Brasileira e (m) Tempo Integral**. São Paulo: Vozes, 2002.

PARO, V. H., FERRETTI, C. J., VIANNA, C. P., & SOUZA, D. T. R. de. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos De Pesquisa**, (65), 11–20, 1988. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1192>. Acesso em: 10 out. 2024.

SOUSA, Ruani Cordeiro de. **Escolas Municipais de Tempo Integral: a interpretação da política por gestores e professores**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2024.

CAPÍTULO 5

SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA AMÉRICA LATINA: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE O IDEB (BRASIL) E O ISCE (COLÔMBIA)

Madson Fernandes de Melo Júnior
Guilherme Mendes Tomaz dos Santos
Doi: 10.48209/978-65-5417-606-X

INTRODUÇÃO

A avaliação da qualidade educacional tem se consolidado como um dos pilares das políticas públicas voltadas à melhoria do ensino básico em diversos países da América Latina e Caribe. A exemplos, destacamos o Brasil, Colômbia, México, Chile, Argentina e outros.

Em um contexto de desigualdades estruturais e desafios históricos de aprendizagem nesses países, instrumentos de medição e aferição da qualidade passaram a ser utilizados não apenas como ferramentas diagnósticas, mas também como mecanismos de controle, regulação e planejamento estratégico (Muniz et al., 2024). Ainda que fortemente influenciados por organismos multilaterais – como Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) – esses sistemas também representam respostas internas à necessidade de maior eficácia na gestão educacional (Unesco, 2022).

Neste sentido, diversos países latino-americanos vêm consolidando seus próprios modelos de avaliação. No Chile, o *Sistema de Medición de la Calidad de la Educación* (SIMCE), coordenado pela *Agencia de Calidad de la Educación*, fornece dados detalhados sobre o desempenho acadêmico dos estudantes, subsidiando políticas de financiamento e modernização da educação pública (Chile, 2025). No México, a *Secretaría de Educación Pública* (SEP) desenvol-

ve o *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes* (Planea). Este representa um conjunto de avaliações diagnósticas aplicadas periodicamente com o objetivo de monitorar e aprimorar os processos educativos (México, 2025). Já no Uruguai, o *Instituto Nacional de Evaluación Educativa* (INEEd) atua como uma entidade autônoma encarregada de realizar diagnósticos da educação básica por meio de relatórios técnicos e instrumentos de orientação das políticas públicas (Uruguai, 2025).

Nesse cenário, este capítulo foca em dois países, sendo eles o Brasil e a Colômbia. Esses países configuram-se como exemplos relevantes de nações que desenvolveram sistemas próprios de avaliação em larga escala, adaptados às suas realidades sociais e administrativas. No Brasil, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) tornou-se o principal indicador de monitoramento da qualidade da educação básica nas últimas décadas (Inep, 2025). A Colômbia, por sua vez, criou o *Índice Sintético de Calidad Educativa* (Isce), coordenado pelo *Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación* (ICFES), com foco na gestão escolar e melhoria contínua das instituições educacionais (Icfes, 2023).

Ambos os indicadores combinam elementos quantitativos (como desempenho em exames padronizados) e qualitativos (como taxas de progresso e ambiente escolar) para avaliar o desempenho das escolas, subsidiar políticas públicas e orientar o planejamento em nível nacional e subnacional. No entanto, o Ideb privilegia um modelo mais sintético e voltado à responsabilização por metas, enquanto o Isce propõe uma abordagem mais integrada, que considera o avanço dos estudantes e a gestão pedagógica das escolas como elementos estruturantes do índice (Aguiar; Junger, 2024).

Para compreender os impactos desses modelos sobre os territórios e refletir sobre possíveis articulações internacionais, este capítulo realiza uma análise comparativa entre os sistemas avaliativos do Brasil e da Colômbia, com foco em duas regiões de destaque: o Estado do Ceará e o Departamento de Cundinamarca. Ambos os territórios têm apresentado resultados consistentes nos respectivos indicadores e são reconhecidos por políticas educacionais estruturadas, de médio e longo prazo (Ceará, 2023; Cundinamarca, 2024). Portanto, o

foco de análise consistiu na comparação entre os sistemas de avaliação educacional implementados em duas realidades subnacionais de destaque: a cidade de Fortaleza, no Brasil, e o Departamento de Cundinamarca, na Colômbia.

Ao explorar as convergências e diferenças entre o Ideb (com foco nos dados do Ceará) e o Isce (em especial, os resultados de Cundinamarca), busca-se refletir sobre o potencial de internacionalização das práticas avaliativas latino-americanas e sobre como experiências locais podem dialogar com agendas globais de qualidade educacional.

Para isso, apresenta-se a seguir um referencial teórico que discute os conceitos-chave relacionados a Modelos Avaliativos Latino-Americanos e caracterização do Estado do Ceará e do Departamento de Cundinamarca.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A consolidação da avaliação educacional em larga escala nas agendas políticas da América Latina expressa não apenas a adesão a diretrizes internacionais oriundas de organismos multilaterais, mas também o esforço dos países da região em construir instrumentos próprios de regulação, monitoramento e qualificação dos sistemas de ensino. Nesse contexto, torna-se fulcral compreender os diferentes modelos avaliativos que vêm sendo implementados com êxito ao longo dos anos — como no Brasil, Colômbia — a fim de analisar suas características estruturais, alcances e limitações. Tal análise permite identificar boas práticas, fortalecer o diálogo regional e fomentar políticas educacionais mais equitativas e contextualizadas.

Modelos Avaliativos Latino-Americanos

A América Latina, de modo geral, apresenta uma trajetória recente de institucionalização dos sistemas de avaliação da educação básica. Desde os anos 1990, países como Chile, México, Brasil e Colômbia implementaram avaliações padronizadas, muitas vezes, inspiradas em recomendações de organismos multilaterais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (Unesco, 2022).

Entretanto, a regionalização e a contextualização desses sistemas tornaram-se demandas urgentes diante das especificidades socioeconômicas e culturais locais.

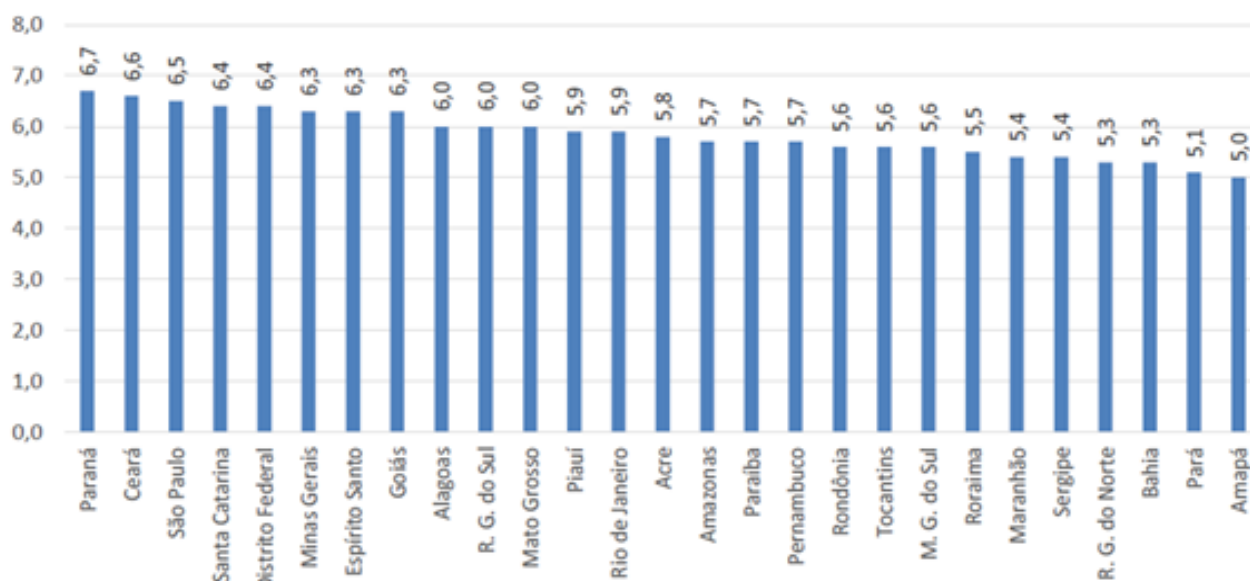
O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)

O Ideb foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) como uma tentativa de unificar, em um único número, dois aspectos fundamentais da qualidade educacional: o desempenho dos estudantes nas avaliações nacionais (Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb) e o fluxo escolar – taxa de aprovação – (Inep, 2023). O índice utiliza os resultados do Saeb focando nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nos anos iniciais e finais do ensino fundamental (5º e 9º anos) e da 3ª série do ensino médio (Inep, 2023).

O cálculo do Ideb resulta da multiplicação do rendimento escolar (taxa de aprovação) pela média padronizada de desempenho dos alunos nos exames nacionais (Inep, 2021). O índice varia de 0 a 10, sendo que cada escola, rede e unidade federativa recebe uma meta bianual, de acordo com seu ponto de partida, visando atingir a média 6,0 até o final do ciclo do Plano Nacional da Educação (PNE) (Brasil, 2014).

A Figura 1 revela que, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o Ideb de 2023 da Rede Total (escolas públicas e privadas) do Ceará, além de ter ultrapassado a meta de 2021 de 5,4, obteve a segunda maior nota do Brasil. Enquanto o Amapá, Pará e Bahia as piores notas.

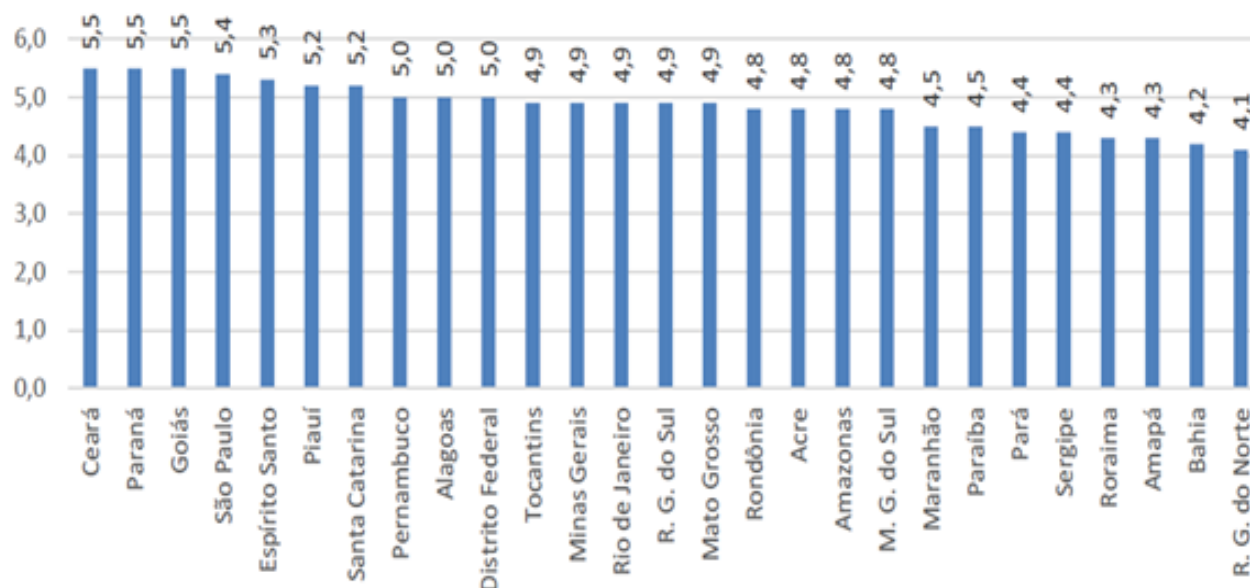
Figura 1 – Índices do Ideb do Anos iniciais do ensino Fundamental (Rede Total) – 2023



Fonte: Dados do MEC, Elaboração IPECE (2023)

Para o resultado referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental (Figura 2), o Ideb de 2023 da Rede pública do Ceará aparece novamente entre os melhores acompanhados do Paraná, Goiás e São Paulo.

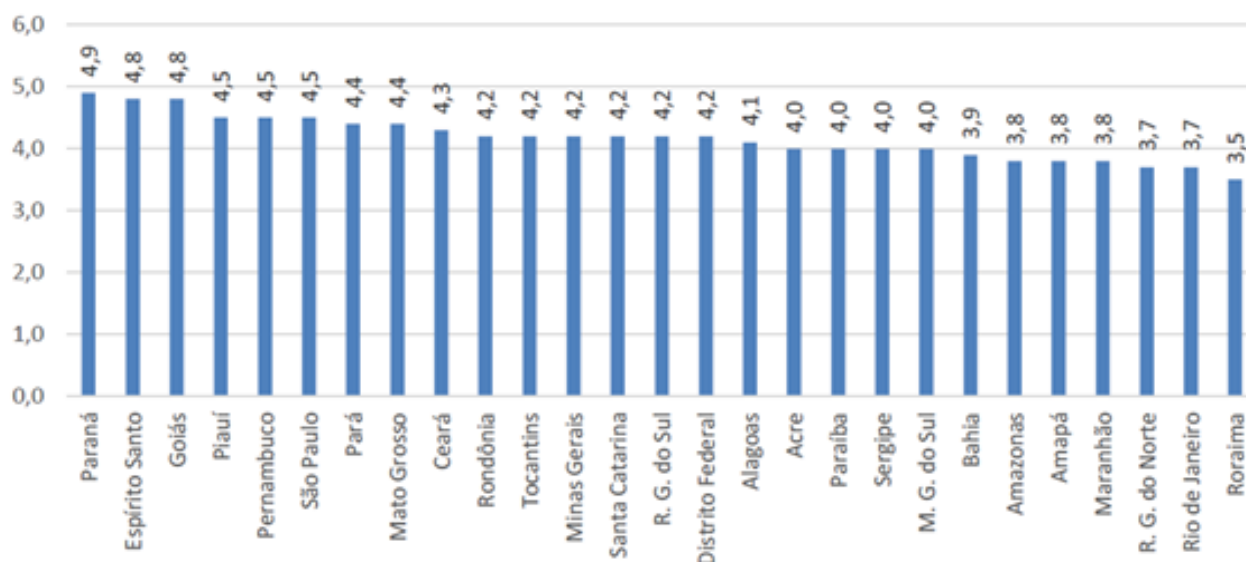
Figura 2 – Índices do Ideb do Anos Finais do ensino Fundamental (Rede Total) – 2023



Fonte: Dados do MEC, Elaboração IPECE (2023)

Já os resultados do Ideb 2023 para o ensino médio na Rede Total — que engloba escolas públicas e privadas —, apresentados na Figura 3, revelam que o Ceará alcançou a quinta melhor nota do país, embora não tenha atingido a meta prevista para 2021.

Figura 3 – Índices do Ideb do Ensino Médio (Rede Total) – 2023



Fonte: Dados do MEC, Elaboração Ipece (2023)

Dessa forma, os avanços observados no Ceará evidenciam a capacidade de transformação real dos índices de aprendizagem mesmo em contextos de desigualdade socioeconômica. A trajetória ascendente do estado do Ceará no Ideb, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, posiciona o Ceará como referência nacional em políticas de melhoria contínua da educação básica. Quando situados no cenário latino-americano, esses índices reforçam a importância de se compreender como determinadas regiões conseguem estruturar políticas de longo prazo com impactos concretos nos indicadores educacionais.

Destaca-se que o Ceará é um estado localizado na porção setentrional da Região Nordeste do Brasil com uma área de aproximadamente 148.894,4 km², o estado representa cerca de 9,6% do território nordestino e 1,74% da extensão territorial do país. Administrativamente, é composto por 184 municípios, distribuídos em microrregiões e organizados em oito Macrorregiões de Planejamento e Desenvolvimento, instituídas com fins administrativos e de gestão regional (Ipece, 2023b).

De acordo com os dados do Censo Demográfico de 2022, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Ceará possui uma população de 8.794.957 habitantes, o que o posiciona como o oitavo estado mais populoso do Brasil e o terceiro do Nordeste, atrás apenas da Bahia e de Pernambuco (Ibge, 2022).

Essa compreensão é fundamental para ampliar o debate sobre a internacionalização de experiências exitosas, sobretudo quando se observa que territórios como o departamento de Cundinamarca, na Colômbia, também vêm apresentando trajetória consistente de elevação nos seus índices de qualidade educacional.

O Índice Sintético de Calidad Educativa (Isce)

O *Índice Sintético de Calidad Educativa* (Isce) foi instituído em 2015 pelo Ministério da Educação Nacional da Colômbia, com o apoio técnico do *Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación* (Icfes). Seu principal objetivo é oferecer um indicador simples e acessível que permita às escolas e às secretarias educacionais diagnosticarem e melhorarem a qualidade da educação básica, considerando tanto aspectos acadêmicos quanto fatores contextuais (Icfes, 2023).

A estrutura do ISCE se baseia em quatro componentes: desempenho (resultados nas provas Saber de Matemática e Linguagem), progresso (variação positiva entre duas aplicações consecutivas), eficiência interna (indicadores de aprovação) e ambiente escolar (relacionado ao clima de convivência percebido pelos estudantes). Cada escola recebe uma nota entre 1 e 10 para cada nível de ensino (*primaria, secundaria e media*), a partir da combinação ponderada dessas dimensões (Colômbia, 2023a).

Os dados são extraídos de fontes como as *Pruebas Saber*, o Sistema Integrado de Matrículas (Simat) e questionários de contexto aplicados aos alunos. Essa combinação possibilita uma avaliação mais abrangente da qualidade educacional, indo além dos resultados acadêmicos puros (Icfes, 2023).

A aplicação do Isce é anual, com resultados disponibilizados por instituição, município, departamento e para o país como um todo. Essa estrutura per-

mite o uso do índice como ferramenta de gestão e *accountability*, além de servir de base para a construção dos *Planes de Mejoramiento Educativo* (PME), obrigatórios para escolas com baixos indicadores (Colômbia, 2023b).

O Departamento de Cundinamarca tem se destacado como um dos principais líderes em qualidade educacional na Colômbia, segundo dados oficiais do Ministério da Educação Nacional (Colômbia, 2023b). Em 2023, alcançou a nota média de 5,95 no *Índice Sintético de Calidad Educativa*, superando outros departamentos como Nariño (5,80) e Boyacá (5,70) (Colômbia, 2023b). Esse desempenho reflete a consolidação de práticas educativas robustas, incluindo uma gestão baseada em dados oriundos das Pruebas Saber, sistemas administrativos de fluxo (como o Simat) e percepções sobre o ambiente escolar.

O Departamento de Cundinamarca, que abriga parte da região metropolitana de Bogotá, é um dos mais bem colocados no ISCE nacional. Municípios como Cota e *La Calera* lideraram, nos últimos anos, o *ranking* das **Pruebas Saber 11º**, com médias superiores a 290 pontos em 2023 (Fundación ExE, 2023).

Cundinamarca está localizado no centro da Colômbia, fazendo parte da denominada região Andina. O Departamento Administrativo Nacional de Estatística (Dane) estimava que, em 2023, Cundinamarca contaria com aproximadamente 3.577.177 habitantes, excluindo-se Bogotá; desses, cerca de 76% vivem na zona urbana, enquanto 24%, ou cerca de 847.229 pessoas, residem em áreas rurais (Colômbia, 2025).

Em termos de área, Cundinamarca cobre cerca de 22.623 km², conforme estimativas oficiais, excluindo o Distrito Capital de Bogotá. O departamento é formado por 116 municípios, destacando-se populações significativas em locais como Soacha — município com forte crescimento populacional e integrante da região metropolitana de Bogotá (Colômbia, 2025)

Ao destacar Cundinamarca e seu protagonismo na Colômbia, e articulá-lo com a análise anteriormente desenvolvida sobre o estado do Ceará, observa-se um ponto de convergência entre as duas realidades: o uso estratégico dos indicadores de avaliação para orientar políticas públicas. A partir disso, torna-se pertinente apresentar os caminhos metodológicos adota-

dos neste estudo comparativo, a fim de explicitar os critérios, fontes e procedimentos que nortearam a análise entre os modelos brasileiros e colombianos de avaliação educacional.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, com foco em um estudo de caso comparativo. Conforme apontam Gil (2017) e Yin (2015), a pesquisa qualitativa permite compreender fenômenos complexos em seus contextos específicos, sendo especialmente apropriada para investigações em políticas públicas educacionais. O delineamento exploratório se justifica pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre os modelos avaliativos adotados no Brasil e na Colômbia, com especial atenção às realidades subnacionais de Fortaleza (CE) e do departamento de Cundinamarca.

A escolha por um estudo de caso comparativo se baseia na proposição de Stake (1995), segundo a qual a comparação entre unidades com características distintas, mas interseções analíticas relevantes, amplia o potencial de generalização analítica. Nesse sentido, Fortaleza e Cundinamarca foram selecionados por representarem, dentro de seus respectivos países, experiências exitosas na melhoria de indicadores educacionais e na consolidação de políticas de avaliação em larga escala. A delimitação geográfica e institucional permitiu o exame aprofundado das práticas de gestão por indicadores implementadas em cada território.

A coleta de dados foi fundamentada na análise documental e na revisão de literatura. Foram examinados relatórios oficiais emitidos por órgãos governamentais — como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Instituto Colombiano para a *Evaluación de la Educación* (ICFES), os Ministérios da Educação do Brasil e da Colômbia, bem como publicações do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (Ipece), da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc/CE) e do Departamento Administrativo Nacional de Estatística (Dane/Colômbia). Complementarmen- te, utilizaram-se bases internacionais como OCDE e Unesco.

A análise dos dados seguiu uma lógica interpretativa com base na análise de conteúdo (Bardin, 2011), buscando identificar **convergências, divergências e complementariedades** nos modelos avaliativos. As categorias de análise foram definidas a priori: estrutura metodológica dos índices (Ideb e Isce), periodicidade de aplicação, componentes avaliados, políticas públicas associadas e resultados educacionais alcançados. O tratamento dos dados se deu de forma qualitativa, com apoio de uma tabela descritiva, organizada a partir de fontes primárias oficiais.

Por fim, a triangulação entre os documentos oficiais, a literatura acadêmica e os indicadores públicos garantiram maior confiabilidade e validade à análise. Essa abordagem possibilitou identificar não apenas as especificidades de cada sistema, mas também os potenciais de cooperação e internacionalização de boas práticas no campo da avaliação educacional latino-americana.

A partir dessa base metodológica, apresentam-se a seguir os principais resultados da análise comparativa, evidenciando as convergências, divergências e aprendizados potenciais entre os dois modelos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao observar os desempenhos de Ceará e Cundinamarca dentro de seus respectivos países, evidencia-se o papel central que os indicadores educacionais assumem na formulação de políticas públicas voltadas para a equidade e a melhoria contínua da aprendizagem. A análise comparativa permitiu identificar pontos de convergência entre os modelos, como o uso estratégico dos dados para orientar a alocação de recursos e definir metas educacionais, mas também evidencia desafios, como a necessidade de incorporar dimensões qualitativas nas avaliações e ampliar a participação das comunidades escolares na leitura e uso dos resultados.

O quadro 1 apresenta um comparativo de indicadores dos Ideb no Ceará (Brasil) e do ISCE em Cundinamarca (Colômbia). com foco nos resultados dos indicadores, nas políticas implementadas e nos aprendizados que podem inspirar iniciativas de cooperação regional.

Quadro 1 – Quando comparativo de indicadores do IDEB no Ceará (Brasil) e ISCE Cundinamarca (Colômbia).

Critério	Ceará (Brasil)	Cundinamarca (Colômbia)
Principal indicador	IDEB + Saaeb + Spaece	ISCE + Pruebas Saber
Periodicidade	IDEB (bienal), Saaeb (bienal), Spaece (anual)	ISCE (anual), Pruebas Saber (anual)
Disciplinas avaliadas	Língua Portuguesa e Matemática	Leitura Crítica, Matemática, Ciências, Inglês
Instrumentos de gestão	Plano de Ações Articuladas (Paic, Escola Nota 10)	Planes de Mejoramiento Educativo (PME)
Uso dos dados	Recompensa por desempenho + apoio pedagógico	Planejamento escolar, intervenção pedagógica
Incentivos	Premiação financeira por avanço	Reconhecimento institucional e técnico
Foco estratégico	Metas e monitoramento centralizado	Autonomia escolar e corresponsabilidade

Fonte: Inep (2025), ICFES (2023) e Ceará (2023)

A análise comparativa entre os sistemas de avaliação educacional do Brasil e da Colômbia, representados pelo Ideb e pelo Isce, evidencia duas abordagens complementares no uso de indicadores para a gestão da qualidade na educação básica. Os casos de Ceará e Cundinamarca oferecem evidências de que tanto modelos orientados por metas objetivas quanto aqueles baseados em diagnósticos institucionais mais amplos podem produzir efeitos positivos na melhoria dos indicadores de aprendizagem — desde que integrados a políticas educacionais consistentes.

No caso cearense, o alinhamento entre avaliação, formação de professores, acompanhamento pedagógico e incentivos financeiros constitui um ecossistema de gestão que tem sido decisivo para os avanços nos anos iniciais do ensino fundamental. O uso contínuo do Spaece, aliado ao Ideb, reforça uma cultura de resultados, com foco na alfabetização e na equidade intraestadual (Ceará, 2023). A estratégia de premiar escolas com melhores desempenhos ou avanços expressivos é eficaz na mobilização da rede, mas requer atenção para que não se transforme em competição desleal entre instituições com condições distintas.

Em Cundinamarca, por outro lado, o Isce é concebido como parte de um processo de autoavaliação institucional, em que escolas elaboram seus próprios *Planes de Mejoramiento Educativo* com base em evidências diagnósticas e em diálogo com a comunidade escolar (Icfes, 2023). Essa prática favorece a corresponsabilidade e o protagonismo das equipes gestoras, além de estimular uma cultura de reflexão crítica sobre o ambiente escolar e as práticas pedagógicas. Diferentemente do modelo cearense, que opera sob forte coordenação central, o modelo colombiano valoriza a autonomia e a gestão participativa.

De acordo com Inep (2025a), o Ideb tem servido como principal instrumento de monitoramento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE¹), além de subsidiar programas como o Novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb²) e os Planos de Ações Articuladas (PAR³), reforçando sua função estratégica na governança educacional brasileira. Sua maior força reside na simplicidade: permite comparações longitudinais, leitura pública dos resultados e uso político das metas.

Cundinamarca adota uma lógica de responsabilidade compartilhada, em que as instituições são estimuladas a se autoavaliar e construir seus próprios planos de melhoria com base no Isce, considerando não apenas os resultados em exames, mas também o contexto e o ambiente escolar. O desempenho superior no Isce em Cundinamarca é reflexo de um conjunto articulado de políticas educacionais voltadas para o monitoramento contínuo da aprendizagem, valorização docente e fortalecimento da gestão escolar participativa. Essa prática de gestão baseada em evidências tem promovido um ambiente educacional mais responsivo às necessidades dos estudantes, especialmente nas zonas rurais, que historicamente enfrentam maiores desafios estruturais (Colômbia, 2023a).

1 Estabelece diretrizes e metas para o desenvolvimento educacional do Brasil, sendo referência para as políticas públicas em todas as esferas administrativas (Brasil, 2014)

2 Representa a principal fonte de financiamento da educação básica pública no Brasil (Brasil, 2020)

3 É um mecanismo de cooperação federativa que estrutura ações planejadas de apoio à educação básica em nível local (Brasil, 2023)

Embora sua concepção tenha representado um avanço na consolidação de uma cultura de avaliação baseada em evidências, diversos pesquisadores apontam limitações do Ideb. Um dos principais questionamentos refere-se à excessiva simplificação da realidade educacional por meio de um único número, o que pode induzir à adoção de práticas pedagógicas voltadas apenas para o alcance das metas quantitativas, em detrimento de uma formação integral dos alunos (Aguiar; Junger, 2024). Além disso, a dependência do fluxo escolar como componente do cálculo pode mascarar problemas como a aprovação automática ou a subnotificação de reprovações. Destaca-se que a distribuição de recursos às instituições também está condicionada ao Ideb, o que, por vezes, pode não ser refletido em algumas realidades educacionais.

Contudo, ambos os modelos compartilham um ponto crucial: a avaliação só produz efeitos reais quando articulada a políticas de formação, financiamento e acompanhamento pedagógico. A simples mensuração de resultados, por si só, não induz à melhoria da qualidade. É preciso que os dados sejam traduzidos em ações concretas no cotidiano escolar.

Do ponto de vista da internacionalização das avaliações, essa comparação revela o potencial da cooperação Sul-Sul como estratégia de aprendizagem institucional entre países que enfrentam desafios semelhantes. A troca de experiências entre Brasil e Colômbia, especialmente entre entes federados que se destacam nacionalmente (como Ceará e Cundinamarca), pode fortalecer modelos híbridos, que combinem o rigor quantitativo com a sensibilidade qualitativa. Isso significa, por exemplo, que o Brasil poderia se beneficiar da incorporação de dimensões como ambiente escolar e progresso individual no cálculo de seus indicadores; ao passo que a Colômbia poderia aprimorar o uso de metas e sistemas de responsabilização mais claros e estimulantes.

Além disso, esse diálogo internacional pode estimular a criação de um modelo latino-americano de avaliação educacional, mais conectado com os princípios de justiça social, equidade territorial e respeito à diversidade, superando modelos hegemônicos centrados apenas em resultados em exames padronizados.

O sistema de avaliação na Colômbia, embora compartilhe o escopo do sistema de avaliação brasileiro, busca obter informações abrangentes sobre o desempenho do sistema educacional com base no desempenho individual e fornecer informações públicas sobre os diversos atores educacionais em relação aos resultados dos dispositivos de medição da qualidade educacional.

Esse caso, quando articulado à experiência brasileira do estado do Ceará, oferece subsídios significativos para o avanço de estudos comparativos sobre modelos de gestão educacional orientados por indicadores na América Latina. Ao evidenciar a capacidade de ambos os contextos em internalizar práticas avaliativas como eixo estruturante das políticas públicas, consolida-se uma base empírica consistente para a compreensão de como diferentes sistemas educativos utilizam os resultados das avaliações externas na formulação, monitoramento e melhoria contínua de suas ações.

Ademais, essa análise contribui de forma relevante para o debate sobre a internacionalização das políticas educacionais, ao apontar possibilidades concretas de cooperação técnica, intercâmbio de boas práticas e construção de agendas regionais comuns no campo da avaliação e da gestão da qualidade na educação básica latino-americana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise comparativa entre os sistemas de avaliação educacional do Brasil e da Colômbia — representados pelo Ideb, com ênfase no Estado do Ceará, e pelo Isce, com foco no Departamento de Cundinamarca — permitiu evidenciar tanto convergências quanto especificidades em relação ao uso dos indicadores como instrumentos de gestão da qualidade. Em ambos os contextos, observou-se que o compromisso com políticas educacionais de médio e longo prazo, aliadas à consolidação de uma cultura de monitoramento e intervenção pedagógica, resultou em avanços significativos nos indicadores de aprendizagem.

Os dados evidenciam que o Ceará, em 2023, com um Ideb de 6,6 nos anos iniciais, e, Cundinamarca, com elevados desempenhos no ISCE e nas Pruebas Saber, têm se destacado em seus respectivos países não apenas pelos

resultados, mas também pela capacidade de institucionalizar boas práticas de gestão educacional. A experiência dessas regiões reforça o argumento de que o uso inteligente de dados pode servir como ferramenta estratégica para superar desigualdades históricas e melhorar os processos formativos, mesmo em cenários marcados por vulnerabilidades socioeconômicas.

Contudo, uma das limitações da pesquisa consistiu na dificuldade de acesso a informações tabuladas, organizadas e atualizadas em alguns portais institucionais de domínio público, o que restringiu a comparação mais aprofundada entre determinados indicadores e políticas educacionais. Essa lacuna evidencia a importância da transparência e da padronização dos dados educacionais, sobretudo em estudos de natureza comparativa.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. E. J.; JUNGER, A. P. Avaliação SAEB e a educação básica no Brasil: recortes de seus pontos e contrapontos no panorama atual. **Educação, Escola e Sociedade**, v. 19, n. 21, p. 1-14, 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 70. ed. São Paulo: 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/pne> . Acesso em: 22 ago. 2025.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)**. Fortaleza: 2023. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/spaace/>. Acesso em: 18 jul. 2025.

CHILE. *Agencia de Calidad de la Educación*. **SIMCE**. Disponível em: <https://www.agenciaeducacion.cl/simce/> . Acesso em: 22 jul. 2025.

COLOMBIA. *Ministerio de Educación Nacional*. **Índice Sintético de Calidad Educativa - ISCE**. Bogotá, 2023. Disponível em: <https://www.icfes.gov.co/> . Acesso em: 21 ago. 2025.

COLOMBIA. *Departamento Administrativo Nacional de Estadística*. **DANE**. Bogotá: 2025. Disponível em: <https://www.dane.gov.co/>. Acesso em: 16 ago. 2025.

COSTA, J. F. da; OLIVEIRA, R. P. de. Política educacional e avaliação: o papel do IDEB na produção de resultados e na indução de políticas públicas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 2, p. 465-483, 2019.

CUNDINAMARCA. *Gobernación de Cundinamarca. Cundinamarca se consolida en el top 5 del país en Pruebas SABER 2024*. Cundinamarca, abr. 2025. Disponível em: <https://www.cundinamarca.gov.co/noticias/cundinamarca-se-consolida-en-el-top-5-del-pais-en-pruebas-saber-2024>. Acesso em: 24 ago. 2025.

FUNDACION EXE. *Fundación Empresarios por la Educación. Informe del estado de la educación en Colombia: resultados por departamento 2023*. Bogotá: 2023. Disponível em: <https://www.empresariosporlaeducacion.org>. Acesso em: 22 jul. 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022: Ceará**. Rio de Janeiro: 2023. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br>. Acesso em: 16 ago. 2025.

ICFES. *Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. Datos del ISCE por región*. Bogotá: 2023. Disponível em: <https://www.icfes.gov.co>. Acesso em: 22 jul. 2025.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota técnica: Cálculo do IDEB**. Brasília: 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/>. Acesso em: 16 ago. 2025.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/ideb>. Acesso em: 16 ago. 2025.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB: ferramenta para monitoramento do PNE e políticas públicas*. Brasília: INEP, 2025a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 22 jul. 2025.

IPECE. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. **IDEB 2023: principais resultados para o Ceará. Informe nº 257, 24 out. 2024**. Fortaleza: out, 2024. Disponível em: <https://www.ipece.ce.gov.br/2024/10/24/ceara-tem-o-melhor-resultado-do-brasil-no-ensino-fundamental-em-2023-no-ideb/>. Acesso em: 16 ago. 2025.

MEN. *Ministerio de Educación Nacional. Plan Nacional de Mejoramiento Educativo*. Bogotá, 2022. Disponível em: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/> . Acesso em: 16 ago. 2025.

MÉXICO. *Secretaría de Educación Pública. Acciones y programas*. México: 2025. Disponível em: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/secretaria-de-educacion-publica> .Acesso em: 22 jul. 2025.

MUNIZ, D. A. Q.; LEAL, L. F.; SILCA, M. S. P.; ROSA, S. B. IDEB/política de avaliação e controle: aspectos históricos, contradições e reverberações nas pesquisas educacionais. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 28, n. 57, p. 1-25, 2024.

STAKE, R. E. **The Art of Case Study Research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Informe Regional sobre la Evaluación Educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago: 2022.

URUGUAI. *Instituto Nacional de Evaluación Educativa – INEE*. Montevideo, 2025. Disponível em: <https://www.ineed.edu.uy/> . Acesso em: 16 ago. 2025.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

CAPÍTULO 6

REFLEXIONES SOBRE EL DILEMA ÉTICO DEL USO DE PRUEBAS PSICOMÉTRICAS COMO PARTE DE LA PRÁCTICA DOCENTE DENTRO DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Víctor Hugo Coria González
Doi: 10.48209/978-65-5417-606-5

“Para el buen desarrollo de un acto humano, la persona debe saber, querer y hacer lo que responsablemente ha decidido” Raúl Garza.

INTRODUCCIÓN

Para comenzar, me gustaría mencionar la forma en la que estará constituido el presente capítulo, ya que en un primer momento plantearé algunos aspectos conceptuales acerca de ¿qué es la ética y la moralidad?, se hablará acerca de algunas generalidades referentes al quehacer docente, una vez mencionado dichos conceptos, abordaré un dilema ético sobre el quehacer docente en psicólogos que forman a otros psicólogos, para poder ir abordándolo desde algunas miradas en la que, sin duda alguna, está atravesada la moral y el “buen” actuar docente, para finalmente cerrar con algunas conclusiones.

Por lo tanto, se pretende poner sobre la mesa de discusión, un dilema ético que tiene que ver con el quehacer docente específicamente dentro de la psicología, en la cual se revisan, aplican, evalúan, interpretan e integran informes finales, como parte de su formación en la adquisición de habilidades y herramientas técnicas en la aplicación de dichas pruebas como parte de su aprendizaje.

Sin embargo, por otro lado, los psicólogos estamos regidos por el código ético del psicólogo, el cual nos menciona que debemos de ser celosos de nuestro trabajo y nuestra profesión, por lo que el uso de pruebas psicométricas, así

como la venta y aplicación de dichas pruebas, no pueden ser utilizadas por estudiantes ni personal ajeno a la licenciatura de psicología sin antes haber recibido un entrenamiento previo y contar con cédula profesional, encontrándonos aquí con nuestro dilema.

Por lo tanto, podemos defender la idea de que efectivamente, la realización de los test representa un gasto intelectual, de tiempo, dinero y esfuerzo, por lo que en muchas ocasiones, algunas personas hacen un uso inadecuado de dichas pruebas y de su información, por lo que efectivamente, es tarea del mismo psicólogo regular y resguardar dicha información confidencial de las pruebas psicométricas, tales como las plantillas de evaluación, la forma de interpretación, los reactivos, y posibles respuestas, etc., para evitar el uso indebido de las pruebas.

Entonces, por un lado, tenemos la consigna de brindar una educación de calidad, en la que se incluyen no solamente aspectos teóricos y conceptuales, sino que además también se revisen aspectos relevantes de la práctica psicológica, por tanto, ¿cómo brindarles a los futuros psicólogos herramientas y habilidades que les permitan en un futuro adquirir no solamente los conocimientos teóricos, sino también prácticos de su quehacer como psicólogos? Les damos las pruebas y los materiales a los estudiantes esperando que hagan un buen uso de ellos o solo revisamos la parte teórica. Finalmente, por otra parte, instituciones como CENEVAL quienes regulan gran parte de los exámenes de egreso de diversas licenciaturas, exponen casos prácticos de pruebas psicométricas en los exámenes al término de la licenciatura de psicología, obviando que los estudiantes, deberían egresar con dichos conocimientos y en donde la escuela por tanto, estaría encargada de brindar a su alumnado dichas habilidades, así como la supervisión y revisión en conjunto de dichas prácticas y entonces, ¿Qué hacer?

DESARROLLO

Comenzaré por abordar el concepto de ética, el cual proviene del griego *éthos* que siguiendo a Chávez (2002) se ha empleado para referirse a varias cosas; las dos últimas designaciones han sido: “modo de ser de un individuo” y

“costumbre obligatoria”, por lo tanto, siguiendo estos dos sentidos, la ética se puede definir como: “la ciencia que estudia las costumbres obligatorias, o sea las normas”, también podemos decir que la ética, “es la ciencia que estudia el modo de ser de los seres humanos.

Ahora bien, ¿qué es la moral? La palabra moral viene del latín *mos, moris*, y significa costumbre, y hoy en día la moral designa el nivel en que de hecho se realizan los valores de la ética. En muchas ocasiones solemos confundir ambos términos, pero para que nos quede más claro, la ética aparece cuando uno se pregunta ¿Por qué debo hacer esto? ¿Es válida esta obligación que siento? La ética estudia reflexivamente el fundamento de la conducta moral, por lo tanto, la moral está en el plano de hecho y la ética en el plano del derecho (Gutiérrez, 1978).

Siguiendo a Hegel en Giusti (1996) El término de moralidad se emplea para designar a la concepción propiamente moderna de la ética, basadas en el principio de la autonomía o la autodeterminación racional, mientras que el término de ética se reserva para los esfuerzos de actualización de algunos motivos centrales de la concepción sustancialista antigua de la “vida buena”.

Por lo tanto, en pocas palabras, podemos decir que la ética es una rama de la filosofía que se encarga de estudiar los problemas morales que acarrearán al ser humano debido a su naturaleza, entonces dichos conceptos, presentan una relación simbiótica, puesto que una existe gracias a la otra, ya que la moral es el campo de estudio de la ética, la ética buscará entonces, solucionar los problemas morales fundamentales.

Ahora bien, revisemos un poco acerca de ¿qué es un dilema ético?, siguiendo a Hermosilla (2006) nos menciona que se entiende por dilema ético a la toma de decisiones en condiciones de incertidumbre, es decir, cuando existen contradicciones entre valores o principios normativos que se presentan en el ejercicio profesional. Por tanto, cuando dos valores se contraponen uno contra otro, dificultando así, la toma de decisión ante dicho acto.

Es bien sabido que, dentro del quehacer docente, en múltiples ocasiones nos podemos encontrar atravesados por decisiones en las que dichos valores o principios normativos, así como nos mencionaba Hermosilla (2006) en el

párrafo anterior, se yuxtaponen uno contra el otro, dificultando la toma de decisiones ante situaciones en la que como docentes requerimos tomar una decisión respecto a un acontecimiento, encontrando así una serie de dilemas éticos dentro de las practicas docentes, tales como hablar acerca del tema de las calificaciones, se es justo o injusto, dificultades en la comunicación docente, la desigualdad inconsciente en la preferencia de ciertos alumnos, entre muchas más.

Por otro lado, hoy en día, la sociedad reconoce en las escuelas que tengan un alto impacto en la calidad educativa, así como instituciones que oferten dentro de su cultura organizacional principios y valores éticos que sean promovidos dentro de su comunidad educativa, por lo que muchas veces las escuelas motivadas por ciertas tendencias globales y quizá movidas por la modernidad, se aprovechen de dicha situación y abusan de la publicidad, cargada de aquellos elementos de los cuales la sociedad es lo que busca, desea y quiere escuchar al verlo en sus escuelas, aun cuando la realidad diste mucho de la realidad.

Incluso, se conoce que existen organismos acreditadores de escuelas o facultades donde se busca tener la mayor cantidad posible de indicadores en las diferentes áreas evaluadas para lograr un cierto distintivo o prestigio, el cual, se traduce en apoyo económico para la institución acreditada, ya que, si es una institución que cuenta con el nivel, tendrá una mayor remuneración en todos los sentidos a diferencia de si no lo está. Habría que cuestionarnos realmente el proceso y las verdaderas intenciones, así como la manera de resolver dichas situaciones de la institución al cumplir con una serie de recomendaciones por parte de dichas instancias encargadas de la acreditación.

Sin embargo, no es este el tema del cual se habla en el presente trabajo, si bien sí representa toda una situación ética detrás de ello, yo me centraré en un hecho mucho más específico que involucra el quehacer docente como formador de psicólogos, y es aquí donde comienzo a exponer acerca del hecho del cual considero una situación ética a mirar.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Comienzo explicando que en la mayoría de las universidades dentro de la formación de psicólogos se enseñan instrumentos de evaluación psicométrica como parte de los contenidos por revisar, donde se dan a conocer diversas pruebas, cuestionarios, inventarios, etc. para lo cual inicia con algunas implicaciones éticas, puesto que si revisamos el artículo 26 del Código Ético del Psicólogo nos menciona textualmente lo siguiente:

“El Psicólogo cuida y promueve el control profesional y comercial de los instrumentos psicológicos reservados solamente para psicólogos que cuenten con la debida licencia. Por lo tanto, no condona ni permite el acceso a dichos instrumentos a los no psicólogos” (SMP, 2010).

Por otro lado, varias investigaciones científicas e incluso organismos gubernamentales y no gubernamentales, tienen la tendencia a hablar acerca de la calidad educativa, de los grandes estándares de la calidad que hoy en día se busca tener, por lo tanto, sería lógico pensar que si estoy a favor de una calidad educativa y si busco que mis estudiantes salgan lo mejor preparados, y con altos índices de calidad, entonces durante su formación, tendría yo como docente que proporcionarles los elementos necesarios para que los alumnos pueden desarrollar sus habilidades y capacidades como psicólogos en un futuro, pero ¿qué pasa si no está permitido el uso de instrumentos de evaluación psicométrica en estudiantes de psicología?, ¿qué hago como docente en la formación de psicólogos?, ¿Brindo materiales confidenciales para su uso dentro de la práctica educativa o me limito a revisar las pruebas solamente de manera teórica?, ¿qué soluciones podríamos tener?

Como mencionaba anteriormente, la literatura justo nos habla de estos estándares en la educación que son deseables y que se buscan encontrar dentro de la formación de los estudiantes, veamos un poco lo encontrado respecto a dicho tema, en el cual se habla acerca de la calidad y los valores que deben ser pilares fundamentales dentro de la formación de los profesionistas del mañana.

A finales de la primera década del siglo XXI, la educación vuelve a ser considerada como un aspecto indispensable para superar los retos a los que

como sociedad se enfrenta. El avance en los medios de comunicación e información que han distanciado cada vez más a los seres humanos, la desigualdad social, la pobreza extrema, la injusticia, intolerancia, corrupción, impunidad y una larga lista de situaciones a las que enfrentamos hoy en día. Diversas instituciones, tales como la ONU, UNESCO, OEI, OCDE, entre otras, han intentado asumir compromisos y responder ante tales demandas. (Ochoa 2012).

En la “Declaración Mundial de Educación para Todos” la cual fue celebrada en Jomtien, Tailandia en marzo de 1990, se declara que, el incremento de las posibilidades de educación se traduzca en un desarrollo genuino del individuo y de la sociedad depende de que en definitiva los individuos aprendan verdaderamente como resultado de esas posibilidades, esto es, que verdaderamente adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores (UNESCO, 1990).

Por lo tanto, esto nos hace reflexionar respecto a lo que dentro de nuestro quehacer como docentes tendríamos que estar realizando en nuestras aulas con respecto a dicha declaración, considerando que una de las prioridades de la educación tendría que ser la formación de actitudes y valores, dejando de centrarnos solamente en aspectos meramente conceptuales y tomando más en cuenta a las personas como sujetos en formación y no solamente en enseñarles conceptos sino también a cómo saber vivirlos y llevarlos en su día a día. Tal como señala Schmelkes (1998) en su libro, la escuela y la formación valoral autónoma, en la que nos hace hincapié en la importancia de enseñar valores y aprenderlos no solamente de manera conceptual sino también a aprender a vivirlos.

Por otra parte, podemos citar los 4 pilares de Delors (1996) en la educación, los cuales considera necesario que los individuos adquieran cuatro aprendizajes que deben ser esenciales para su desarrollo: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Estos aprendizajes suponen una educación básica con un enfoque que incida no solo en la información sino en la formación de las personas, una formación básica comprometida con el desarrollo integral de los seres humanos.

Si bien, hasta aquí hemos mencionado un poco acerca de las tendencias que el mundo moderno nos hace seguir en cuanto a la educación se refiere, es decir, que nos hablan las grandes organizaciones, los tratados y acuerdos que se han establecido a nivel internacional respecto a la educación. Sin embargo, dicha información es justamente la que me hace encontrarme en dicho dilema ético con respecto a mi quehacer como docente.

Por un lado, se habla de calidad en la educación, y por otro me encuentro en la disyuntiva entre el uso que puedo o no hacer de las pruebas psicométricas para el trabajo hacía con los estudiantes. Sin duda alguna, este siempre ha sido un debate entre los psicólogos y por supuesto los docentes de la academia que imparten estas asignaturas, puesto que hay quienes, a pesar de ello, les brindan los materiales a los estudiantes de las pruebas psicométricas (materiales confidenciales) y otros quienes solamente las revisan de manera teórica dejando de lado un aspecto importantísimo como lo es la práctica.

Por otro lado, nos encontramos con una serie de problemas respecto a dicho tema, puesto que hoy en día en la era digital de la información, nos podemos dar cuenta que dichos materiales pueden encontrarlos en las redes, incluso circulan videos de cómo evaluar, calificar e incluso de que manera falsear dichas pruebas psicométricas para que arrojen los resultados deseados, en este caso específico de personas ajenas al área de psicología, que buscan empleo y encuentran en la red como manipular información de los instrumentos. Por un lado, nosotros no les proporcionamos a nuestros estudiantes las pruebas psicométricas mientras que, por el otro lado, dichas pruebas, se pueden encontrar en las redes sin restricciones, donde nos cuestionamos ¿Quiénes suben las pruebas?, ¿Son otros psicólogos?, ¿con qué finalidad? Y de esta manera podemos cuestionarnos muchas más preguntas, ya que cualquier persona sin siquiera tener la formación de psicología puede tener acceso a ellas, haciendo uso o mal uso de la información, generando así una problemática social, moral y ética, desvalorizando el trabajo, así como las herramientas del psicólogo.

Continuando un poco con las argumentaciones respecto a sí es conveniente o no darles a los estudiantes las pruebas psicométricas, revisemos un poco acerca de que nos menciona el Consejo Nacional para la Enseñanza en

Psicología (CNEIP) el cual es un organismo sin fines de lucro y que además es reconocido por COPAES, quienes se dedican principalmente a orientar la enseñanza e investigación en psicología, contribuir al campo de la psicología en la implementación de políticas y normas contempladas en la Ley Federal de Educación de la República Mexicana, Impulsar la enseñanza, investigación, difusión y ejercicio profesional de la psicología científica y otorgar la acreditación a los programas educativos que satisfagan los estándares de calidad en la formación de los profesionales de la psicología a nivel licenciatura y posgrado.

Algunas de las categorías que se evalúan por parte del CNEIP (2018) incluidas en el marco de referencia 2014 son las siguientes: se evalúa al personal académico, estudiantes, el plan de estudios, evaluación del aprendizaje, formación integral, servicios de apoyo para el aprendizaje, vinculación-extensión, investigación, infraestructura y equipamiento y gestión administrativa y financiera. Dentro de estos rubros, podemos ver que los estudiantes al término de la licenciatura son evaluados, ya que uno de los indicadores que toman en cuenta para garantizar la calidad educativa en la formación de los psicólogos, es el EGEL-PSI (Exámenes Generales para el Egreso de Licenciatura) ¿Cuántos estudiantes aprueban dicho examen? Que además es un examen que evalúa las siguientes áreas: A) evaluación psicológica; 1. Diagnóstico de comportamientos y procesos, 2. evaluación de la intervención, eficacia y proyectos B) Intervención psicológica; 1. Diseño de intervenciones y 2. Realización de intervenciones y C) Investigación y medición psicológica; 1. Diseño de proyectos de investigación, 2. Realización de investigación básica o aplicada y 3. Diseño de instrumentos de medición y evaluación. Como podemos observar, el examen está diseñado para que los estudiantes conozcan de dichas áreas, en el cual algunas preguntas se centran en la aplicación, evaluación e interpretación de dichas pruebas, por lo que los estudiantes al término de la licenciatura tendrían que conocer perfectamente el uso de dichas técnicas e instrumentos de evaluación, por tanto, pareciera un cuanto contradictorio toda esta situación, puesto que por un lado no puedes utilizar las pruebas durante la licenciatura y por otro se les evalúa el hecho de que deben conocer y saber de ellas no solamente de manera teórica sino práctica, puesto que el examen en gran medida está basa-

do en casos clínicos que son llevados a la práctica. (Guía para el Sustentante, EGEL-PSI, 2016).

Continuando con los indicadores que mide el CNEIP para acreditar o no a una institución del nivel superior en Psicología, nos encontramos que uno de los indicadores que ellos observan además de muchos otros pero que, para nuestro estudio, nos centraremos solamente en el Plan de Estudios, ya que aquí podemos encontrar que uno de los indicadores es el 3.11 el cual nos habla justamente acerca de la importancia de vincular la base teórica, metodológica y práctica. Por otro lado, en el indicador 9.10 nos habla de la existencia de pruebas psicológicas para evaluaciones psicométricas y/o proyectivas. Es decir, la institución deberá contar con dichas pruebas, las cuales se pueden encontrar dentro de las facultades, pero las cuales en muchas ocasiones no son aprovechadas al máximo por los estudiantes.

Por lo tanto, es menester cuestionarse algunas preguntas tales como: ¿qué tipo de psicólogos se están formando?, ¿qué herramientas se les están brindando dentro de la escuelas?, lugar donde se supone ellos habrán de desarrollar, explorar y potenciar sus habilidades al ponerlas en práctica, ¿qué harán cuando egresen y les soliciten la aplicación de pruebas psicométricas?, si se estuviese del otro lado, ¿asistiría con un psicólogo que no cuenta con las habilidades o la práctica suficiente para la aplicación de dichos instrumentos?, ¿cuál sería entonces una solución ante esta situación?, ¿se deberían de crear escuelas de capacitación y formación en aplicación, evaluación e interpretación de pruebas psicológicas una vez que han egresado y cuentan con una cédula para poder ejercer y aplicar pruebas psicométricas?, ¿habría que regularse de manera legal el uso de las pruebas psicométricas? estas y muchas más preguntas podemos seguir reflexionando.

Por otro lado, siguiendo a Latapi (1999) nos menciona que en la historia de la educación aparece como una gran constante la preocupación por que los educandos adquieran principios morales que les ayuden a conformar sus conductas de acuerdo con determinados modelos de moralidad que se consideren deseables. Dentro del mapa curricular de Psicología, algunas instituciones cuentan dentro de su malla curricular con materias relacionadas con la Ética y

la Psicología, donde se revisa el marco legal con respecto al código ético del psicólogo por el cual nos regimos, por lo tanto, se revisan justamente todas estas implicaciones éticas, además de que, dentro del plan de estudios y el modelo educativo se habla de la importancia de la formación de sus estudiantes en un marco de una educación con valores, pero también incluyente.

Así pues, sonaría contradictorio, enseñarles la importancia del cumplimiento de las normas y leyes, así como la importancia de los valores tal y como nos menciona Sockett, (1992) en Schmelkes, S. (1997) que existe una preocupación por la crisis de los valores en jóvenes debido a distintas circunstancias, tales como la influencia debilitadora de los medios de comunicación, el cambio en la estructura familiar, el rompimiento de las relaciones entre la escuela y la comunidad.

Es por ello que ahora dentro de las políticas de las escuelas, se busca no solamente que exista una formación intelectual, sino también valoral, lo cual es considerado de suma importancia en nuestros días, no sin antes olvidar que el ejemplo puede llegar a ser mucho más poderoso que la enseñanza con palabras o teorías que en muchas ocasiones se las lleva el viento, por lo tanto sería tarea de todas y todos los docentes dentro del ámbito escolar tener un alto valor ético para así poder transmitírselos a nuestros educandos con el ejemplo y crear sociedades con un alto sentido ético y con valores, empezando por nosotros mismos.

CONCLUSIONES

Sin duda alguna, es un tema que puede ser visto y mirado desde varias perspectivas, y del cual se podría seguir mirando y reflexionando desde diferentes aristas ya que se pueden encontrar bastantes argumentos en contra y también bastantes argumentos a favor del uso de pruebas psicométricas dentro de la formación de los psicólogos, con todas las implicaciones éticas que esto conlleva.

Por otro lado, quizá podamos pensar en reformular el código ético y hacer algunos ajustes o modificaciones para que puedan ser usadas dichas pruebas sin que los docentes en este caso en particular se lleguen a sentir que

están faltando al código ético del psicólogo y cometiendo una falta grave dentro de su profesión, ya que no es permitido a pesar de los muchos argumentos positivos que pudiera llegar a tener.

Por tanto concluyo que el uso de pruebas psicométricas si debería de estar inmerso como uso de los futuros psicólogos puesto que son sus herramientas de trabajo las cuales tendrán que desarrollar habilidades para su aplicación, evaluación e interpretación que deben enseñarse dentro de la escuela, en un contexto áulico, pero siempre y cuando estén bajo la supervisión de un profesional, donde se incorpore el uso de consentimiento informado dentro de la práctica para que las personas que serán sujetos a ser evaluados conozcan los alcances de dichas prácticas, donde se planteen las repercusiones éticas de lo que hemos reflexionado a lo largo de este trabajo.

Considero también que es importante que el psicólogo al igual que un mecánico o cualquiera otra profesión, debe conocer sus herramientas de trabajo y saber utilizarlas, en este caso, las herramientas con las que cuenta el psicólogo son las pruebas psicométricas, además de otras habilidades como la entrevista, realización de proyectos sociales, etc. por lo que la escuela, es uno de los escenarios ideales para su aprendizaje y la adquisición de dichas habilidades para el manejo de estas herramientas de trabajo que al egresar podrá hacer uso.

A diferencias de algunas otras profesiones, las herramientas de trabajo de las cuales se hace uso, generalmente suelen ser herramientas materiales, sin embargo, en el caso del psicólogo, hablamos de que en gran medida algunas de las herramientas que se utilizan, se requiere de otro ser humano por lo que no es igual un carpintero que hace uso de un martillo o liga que un psicólogo al trabajar con otro ser humano, pues tiene implicaciones éticas y morales que como bien nos dice Eco (1998) “Cuando entra en escena el otro, nace la ética” y es que el trabajar con personas implica siempre el respeto hacia la dignidad del otro, por lo que considero que a través del consentimiento informado pueden ser subsanada dicha situación, sin descuidar elementos básicos como el respeto hacia la dignidad de cualquier ser humano.

Por tanto, considero importante seguir reflexionando y cuestionándonos más acerca de nuestras propias prácticas para tal vez reformular nuestros códigos que nos rigen actualmente siendo un poco más flexibles en el uso de las herramientas de los psicólogos, sin perder de vista, el cuidado y la responsabilidad ética que conlleva, generando y creando conciencia en la importancia del uso adecuado de los instrumentos de trabajo con los que nos relacionamos y de igual manera de las personas con quienes las trabajamos.

REFERENCIAS

Chávez, C. P. (2002) *Ética*. Ed. Publicaciones Cultural. México.

CNEIP (2018) *Manual para la Acreditación de Programas de Licenciatura en Psicología*. México.

Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre educación del siglo XXI (compendio)*. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Eco, U. Martini, C. (1998) *¿En qué creen los que no creen?* Editorial Temas de Hoy. Argentina recuperado de: https://ifdc6mjuj.infed.edu.ar/aula/archivos/repositorio/0/97/eco_umberto__martini_carlo_maria_-_en_que_creen_los_que_no_creen.pdf

Giusti M. (1996) *¿Puede haber conciliación entre moralidad y eticidad?* Vol. VIII. p.p. 25-64. *Areté Revista de Filosofía*, recuperado en: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/arete/article/view/4808/4809>

Guía para el Sustentante (2015) *Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Psicología (EGEL-PSI)* Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL) recuperado de: <http://ceneval.edu.mx/documents/20182/34984/GuiaEGEL-PSI.pdf/fad04d9c-bafa-42a6-86d4-beb003622f84>

Gutiérrez S.R. *Introducción a la ética* (1978) Ed. Esfinge, México.

Hermosilla, a. m., liberatore, g., losada, m., della savia, p., y Zanatta, a. (2006): *dilemas éticos en el ejercicio de la psicología: resultados de una investigación. Fundamentos en Humanidades*, 7. 91-106. Martes 19, Publicado el 27 de febrero de 2017, recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=wz_1sOjHT1A

Latapi, P. S. (1999) La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana. Ed. Plaza y Valdés. México. Recuperado de: https://books.google.com.mx/books?id=EvxJpBCpOhUC&printsec=frontcover&hl=es&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Ochoa Cervantes. A, Peiró i Gregori, S. (2012) El quehacer docente y la educación en valores. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. 13 (3), 28-48 recuperado de: <http://redalyc.org/articulo.oa?id=201024652002>

Schelmekes, S. (1997) Escuela y la Formación valoral autónoma. México ISBN.

Sociedad Mexicana de Psicología (2010) Código Ético del Psicólogo. Ed. Trillas. México.

UNESCO (1990). Declaración mundial de educación para todos “Satisfacción de necesidades de aprendizaje”. Recuperado de: <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos>

CAPÍTULO 7

A ABORDAGEM DO CONCEITO DE MENTALIDADE (*MINDSET*) NOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DA UFRN: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Jálisson Alves de Albuquerque
Felipe Mateus Moraes do Nascimento
Madson Fernandes de Melo Junior
Guilherme Mendes Tomaz dos Santos
Doi: 10.48209/978-65-5417-606-6

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o conceito de *mindset* tem ganhado destaque nas pesquisas educacionais e organizacionais, revelando-se determinante para o desempenho e a adaptação profissional em diferentes contextos. Estudos recentes aprofundaram essa discussão, evidenciando como crenças sobre o próprio potencial influenciam práticas pedagógicas, estruturas cognitivas e estratégias de desenvolvimento. De acordo com Chen et al. (2024), o *mindset* profissional exerce influência significativa sobre o desempenho laboral ao fortalecer crenças de autoeficácia e comportamentos de autorregulação que sustentam a prática docente no ensino superior. Nesse sentido, Haim et al. (2025) exploram como redes cognitivas refletem diferentes *mindsets* STEM, destacando que especialistas humanos apresentam maior coesão conceitual em comparação a modelos de linguagem artificial.

Na literatura contemporânea, o *growth mindset* refere-se à crença de que habilidades e inteligência podem ser desenvolvidas por meio de esforço, estratégias adequadas e apoio contextual. Jiang et al. (2023), ao analisarem estudantes universitários durante a pandemia da Covid-19, identificaram que essa mentalidade exerce influência positiva sobre a intenção de praticar aprendizagem autorregulada, mediada por variáveis como autoeficácia percebida e atitu-

de comportamental. Já Kattoum (2025) mostrou que o *mindset context*, criado pelo ambiente pedagógico, influencia fortemente as percepções dos estudantes sobre crescimento acadêmico, favorecendo engajamento, afetividade e desempenho em cursos STEM, sobretudo entre grupos sub-representados.

No campo do desempenho acadêmico, Zhang, Liu e Cheong (2024) investigaram como o *growth mindset* influencia motivação e estratégias em tarefas de escrita integrada, encontrando efeitos positivos em estudantes de Hong Kong. Esses resultados reforçam que a mentalidade é um construto dinâmico, com aplicações cognitivas e práticas em contextos educacionais. Além disso, Burnette et al. (2025) introduziram o conceito de *Loneliness Mindsets*, conectando crenças sobre solidão a indicadores de bem-estar, enquanto Kyler e Moscicki (2024) realizaram uma revisão sistemática sobre domínios do *growth mindset*, evidenciando sua diversidade temática e implicações para intervenções educacionais em diferentes esferas sociais e acadêmicas.

Dessa forma, investigar a presença do termo *mindset* nos TCCs da UFRN representa uma oportunidade de mapear tendências emergentes e compreender a difusão do conceito em distintas áreas do saber. Como indicam Haim et al. (2025), as mentalidades se expressam em redes complexas de cognição e, segundo Zhang, Liu e Cheong (2024), impactam diretamente no desempenho. Assim, a análise proposta permitirá identificar interpretações, lacunas e contribuições teórico-metodológicas que fortalecem o debate sobre inovação pedagógica e formação profissional.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente fundamentação teórica busca oferecer um panorama conceitual que sustente a análise do termo *mindset* nos trabalhos acadêmicos da UFRN. Para tanto, são exploradas abordagens que dialogam com a psicologia positiva e comportamental, destacando como crenças, atitudes e processos cognitivos influenciam o aprendizado, o desempenho acadêmico e a formação integral do estudante na educação superior. Ao compreender os fundamentos dessas perspectivas, torna-se possível analisar de que maneira a mudança de

crenças limitantes e a promoção de mentalidades de crescimento se refletem nas práticas educacionais, oferecendo um suporte teórico sólido para a investigação do papel do *mindset* no contexto do ensino superior.

Psicologia Positiva e Comportamental: Mudança de Crenças Limitantes na Educação Superior

O conceito de *mindset* encontra suporte em abordagens da psicologia positiva e comportamental, que destacam a importância de crenças e atitudes na aprendizagem e no desempenho acadêmico. A psicologia positiva enfatiza o desenvolvimento de capacidades cognitivas e emocionais, valorizando a mudança de crenças limitantes e a promoção de experiências de crescimento (Burnette et al., 2025). Nesse contexto, os *mindsets* são compreendidos como padrões mentais que influenciam a forma como os indivíduos percebem desafios, enfrentam dificuldades e buscam aprendizado contínuo (Haim et al., 2025).

O *growth mindset*, proposto por Dweck, sugere que habilidades e competências podem ser desenvolvidas por meio de esforço, estratégias adequadas e persistência, em contraste com o *fixed mindset*, no qual o indivíduo percebe suas capacidades como imutáveis. Estudos recentes indicam que a adoção de um *growth mindset* contribui para a motivação acadêmica, estratégias de aprendizagem e desempenho em tarefas complexas. Nesse sentido, Zhang, Liu e Cheong (2024) demonstraram que estudantes de Hong Kong com *growth mindset* apresentaram maior engajamento e melhores resultados em desempenho de escrita integrada.

Ainda sob a perspectiva da psicologia positiva, Burnette et al. (2025) ampliam a discussão ao introduzir o conceito de *Loneliness Mindsets*, evidenciando que mentalidades específicas podem influenciar condições psicológicas, como percepção de solidão e bem-estar. Esses achados mostram que a mudança de crenças não se restringe ao desenvolvimento acadêmico, mas também impacta a saúde mental e a resiliência dos indivíduos.

Estudos experimentais recentes (Springer, 2025) também reforçam esse debate, ao demonstrar que alterações de mentalidade, como o *stress-is-*

-enhancing mindset, podem ser induzidas por estímulos educacionais. Essa evidência sugere que a educação superior possui potencial para atuar como um espaço privilegiado de transformação de crenças e hábitos cognitivos, articulando desenvolvimento acadêmico e fortalecimento psicológico.

Dessa forma, a psicologia positiva e a comportamental oferecem uma base conceitual sólida para compreender como o conceito de *mindset* é mobilizado nos TCCs da UFRN, evidenciando que as crenças sobre aprendizagem e desempenho constituem elementos centrais na formação acadêmica. Essa perspectiva permite analisar não apenas a ocorrência do termo, mas também a forma como ele é operacionalizado e integrado às práticas pedagógicas, alinhando-se à proposta deste estudo de mapear tendências emergentes e compreender as contribuições teóricas e práticas do conceito para a educação superior.

Mindset Acadêmico e Processos de Aprendizagem na Educação Superior

Estudos recentes apontam que o *growth mindset* está fortemente relacionado à autorregulação do aprendizado em ambientes universitários. Jiang e Liu (2023), ao investigarem a aprendizagem autorregulada durante a pandemia de Covid-19, demonstraram que a mentalidade de crescimento influencia positivamente a intenção de autorregulação, mediada pelo controle percebido e pela atitude comportamental.

Outra vertente de pesquisa destaca intervenções de *mindset* como estratégia para promover motivação acadêmica e reduzir estresse entre estudantes. Meyer e Stutts (2024) evidenciaram que ações voltadas para o *growth mindset* e para a mentalidade de estresse benéfico (*stress-is-enhancing*) aumentam a motivação acadêmica e reduzem o desejo de desistência em cenários adversos.

O papel mediador de crenças como autoeficácia e regulação do esforço também merece atenção. Correa-Rojas et al. (2024) verificaram que, entre estudantes de língua estrangeira, a mentalidade de crescimento está positivamente relacionada à autoeficácia, que, por sua vez, favorece a autorregulação e melhora o desempenho em atividades acadêmicas.

Apesar dos avanços internacionais, permanece uma lacuna no contexto brasileiro quanto à aplicação da mentalidade de crescimento em trabalhos de conclusão de curso (TCC) e dissertações, sobretudo no mapeamento de referências teóricas, áreas de conhecimento e formas de operacionalização.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, fundamentada na análise documental. O *corpus* analítico-investigativo foi composto por Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) disponibilizados no repositório digital da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), produzidos entre 2015 e 2025. O objetivo é identificar de que maneira o termo *mindset* ou mudança de mentalidade tem sido mobilizado na produção acadêmica da instituição.

A coleta de dados foi realizada por meio de buscas sistemáticas no repositório institucional, utilizando como descritores as palavras-chave “*mindset*”, “mudança de mentalidade”. Inicialmente, os trabalhos foram filtrados pela disponibilidade em texto integral, pela tipologia documental (TCC de graduação) e pelo período de publicação. Em seguida, foram eliminados registros duplicados e realizada a triagem a partir da leitura de títulos e resumos, de modo a verificar a aderência ao objeto de estudo.

Foram definidos como critérios de inclusão os TCC que apresentem o termo *mindset* ou correlatos no título, resumo ou palavras-chave, desde que relacionados ao campo conceitual consolidado por Dweck (2016) e outros autores que tratam da temática. Foram excluídos trabalhos que utilizem “mentalidade” em sentido distinto (cultural, político ou religioso, por exemplo), bem como documentos sem acesso integral ou que não configurem TCC.

A análise pautou-se na técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016), contemplando quatro etapas: (i) catalogação dos trabalhos em planilha, com dados de identificação (autor, ano, curso, título e área de conhecimento); (ii) leitura integral dos TCCs selecionados; (iii) categorização do material segundo a seção em que o conceito aparece (título, referencial teórico, metodologia,

resultados ou discussão); e (iv) organização dos achados em eixos temáticos, de acordo com a função atribuída ao conceito — definição teórica, variável de pesquisa, base para intervenção ou recurso de análise.

Os resultados foram sistematizados em quadros, indicando frequência de ocorrência, referenciais teóricos mais citados e áreas de conhecimento em que o termo é mais recorrente para ser apresentado na seção resultados e discussão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos TCC da UFRN revelou diferentes níveis de aproximação com o conceito de *mindset*. Como sintetiza o **Quadro 1**, a classificação foi organizada em três categorias: (a) relação direta, quando o estudo utiliza a teoria de Dweck (2016) como referencial explícito; (b) relação parcial, quando há discussão de mudança de postura, resistência ou adaptação que dialoga indiretamente com a noção de mentalidade; e (c) não relaciona, quando o trabalho não apresenta nenhuma relação com a temática.

Quadro 1 – Classificação dos trabalhos analisados quanto à presença do conceito de *mindset* ou mudança de mentalidade

Trabalhos com relação direta				
Ano	Autor(es)	Área	Tema central	Relação com <i>mindset</i>
2025	Pontes, Marília Lima Paiva	Administração	Estudo do <i>mindset</i> de alunos da UFRN (Administração), baseado em Dweck	Usa diretamente <i>growth/fixed mindset</i> (Dweck)
Trabalhos com relação parcial				
Ano	Autor(es)	Área	Tema central	Relação com <i>mindset</i>
2025	Coelho, Jussillier Ronald	Eng. Produção	Implementação de PCM em indústria de alimentos	Mudança organizacional (reativa → proativa)
2021	Sá Pitanga Filho, Marcos	Educação Física	Ensino das lutas como conteúdo escolar	Mudança pedagógica de resistência → aceitação
2020	Albuquerque, Gabriel Barbosa de	Administração	Transformação digital em supermercados	Adaptação organizacional sem base teórica de <i>mindset</i>

2019	Veloso, Heitor Augusto Bernardino	Educação Física	Inclusão em aulas de EF	Mudança de postura inclusiva docente
2019	Melo, Bruno Monteiro de	Gestão de Políticas Públicas	Inovação com ferramenta CIOSP RH	Mudança cultural em gestão pública
2019	Mendonça, Daniel Cabral	Administração	Resistência ao <i>Airbnb</i>	Resistência cultural e econômica
2018	Nascimento, Jandison	Pedagogia	Tecnologias no cotidiano docente	Resistência/adaptação docente às tecnologias
2017	Silva, Reginaldo Avelino da	Pedagogia	Dificuldades na EJA	Crenças limitantes de alunos adultos
2017	Dantas, Juliane Kaline Silva	Pedagogia	Afetividade no ensino-aprendizagem	Crenças ligadas à afetividade
2017	Nascimento, Valéria Xavier do	Pedagogia	Ensino humanizado em hospital	Mudança de postura pedagógica ligada à autoestima
2017	“Do papel à tela tátil”	Pedagogia	Uso das TDIC na escola	Resistência/adaptação docente e discente
Trabalhos que não relaciona				
Ano	Autor(es)	Área	Tema central	Relação com <i>mindset</i>
2025	Oliveira, Franciedson Macedo de	Ciências Contábeis	Transformação digital na contabilidade	Competências digitais, não mentalidade
2020	Albuquerque, Gabriel Barbosa de	Administração	Gestão de projetos na pandemia	Processos digitais, não mentalidade
2019	Oliveira, Welly Araújo de	Farmácia	Assistência farmacêutica	Estratégias clínicas, não mentalidade
2019	Nascimento, Ana Lays do	Turismo	Percepção do <i>Réveillon</i> em São Miguel do Gostoso	Impacto sociocultural, não mentalidade
2018	Sales Filho, Alexandre Pitt	Administração	Métricas de <i>marketing</i> digital	Estratégias digitais, não mentalidade
2017	Braga, Maria da Conceição Freitas	Pedagogia	Identidade negra na infância	Diversidade e identidade, não mentalidade
2017	Silva, Maria Auxiliadora Oliveira da	Pedagogia	Relações étnico-raciais na infância	Diversidade, não mentalidade
2017	Silva, José Maury Halleson Melo da	Ciências Contábeis	DVA no setor de seguros	Indicadores contábeis
2016	Oliveira Filho, Raniery Alves de	Eng. Civil	Sustentabilidade em canteiros de obra	Práticas ambientais

2016	Câmara, Fernando César	Pedagogia	Gestão democrática escolar	Gestão participativa, não mentalidade
2016	Liguori, Luisa de Araújo Lima	Ciências Contábeis	DVA no setor aéreo	Indicadores contábeis
2016	Torres, Flávia Lopes da Silva	Pedagogia	Participação da família na escola	Relação escola-família
2015	Rocha, João Gomes da	Música	Ensino de violão para deficientes visuais	Inclusão musical, não mentalidade
2015	Ferreira, Karine Santana	Turismo	Manifestações culturais em Pipa	Uso cultural, não mentalidade

Fonte: Repositório UFRN (2025)

* A tabela foi organizada em ordem decrescente, iniciando pelo ano mais recente e retrocedendo cronologicamente.

No grupo de trabalhos com relação direta, identificou-se apenas o estudo de Pontes (2025), que investigou o mindset de alunos de Administração da UFRN, baseado em Dweck. Nesse trabalho foi indicada a predominância de duas mentalidades entre os discentes: o *mindset* de crescimento e o *mindset* de transição. Esse dado é relevante, pois demonstra que a maioria dos estudantes está disposta a enfrentar desafios e buscar desenvolvimento contínuo, embora parte ainda oscile entre padrões fixos e de crescimento, revelando a persistência de crenças limitantes que podem restringir seu potencial pleno.

Ainda no estudo de Pontes (2025), observou-se que cinco dimensões se destacam: desafios, obstáculos, esforço, crítica e sucesso dos outros. A concordância dos alunos com essas dimensões reforça a ideia de que o *mindset* é um construto dinâmico, passível de desenvolvimento. Nesse sentido, a pesquisa demonstra que a internalização de uma mentalidade de crescimento no ambiente acadêmico favorece o desempenho individual e a construção de uma cultura de aprendizagem colaborativa.

O grupo de trabalhos com relação parcial reúne onze estudos, sobretudo nas áreas de Educação e Administração. Entre eles, destacam-se Sá Pitanga Filho (2021), que analisa a evolução da mentalidade docente no ensino de lutas, e Veloso (2019), que discute práticas inclusivas na Educação Física. Outros trabalhos, como os propostos por Nascimento (2018) e Sena (2017), abordam

a adaptação dos professores ao uso de tecnologias digitais, indicando transformações de mentalidade. Em Administração, pesquisas como Mendonça (2019), Albuquerque (2020) e Coelho (2025) tratam de processos de inovação e mudança cultural, próximos ao conceito de *mindset*, enquanto autores como Dantas (2017), Silva (2017) e Nascimento (2017) discutem crenças e afetividade, tangenciando aspectos motivacionais e psicológicos.

Por fim, a maioria dos trabalhos ($n = 14$) foi classificada como não enquadrada, por não apresentar relação direta ou indireta com o conceito de mentalidade, apesar de sua relevância científica em áreas como contabilidade (Silva, 2017; Liguori, 2016), turismo (Ferreira, 2015; Nascimento, 2019), gestão educacional (Câmara, 2016) e diversidade cultural (Braga, 2017; Maria Auxiliadora Silva, 2017). Assim, os dados revelam que o uso do conceito de *mindset* ainda é incipiente na produção acadêmica da UFRN, sendo apropriado de forma sistemática apenas no trabalho de Pontes (2025). Essa lacuna sugere a necessidade de futuras investigações que utilizem explicitamente a teoria de Dweck (2016), ampliando comparações e consolidando uma linha de pesquisa local sobre o tema.

Mindset Profissional, Ressignificação de Crenças e Mudança Comportamental

Os achados desta pesquisa reforçam que o *mindset* profissional e a mudança de mentalidade são elementos centrais para compreender como estudantes do ensino superior articulam crenças relativas à capacidade, ao desempenho e à autorrealização. Jiang et al. (2023) demonstraram que crenças de crescimento favorecem a intenção de autorregulação da aprendizagem durante a pandemia da Covid-19, mostrando que esse constructo atua como mediador entre motivação e desempenho acadêmico. De modo semelhante, Bardach et al. (2024) evidenciam, em meta-análise com docentes, que a promoção de mensagens voltadas ao crescimento influencia positivamente a construção de identidades profissionais adaptativas.

A ressignificação de crenças limitantes também se mostra fundamental. Burnette et al. (2023), em revisão sistemática e meta-análise, indicam que in-

tervenções de *growth mindset* apresentam efeitos heterogêneos, mas produzem ganhos expressivos em motivação e bem-estar acadêmico quando implementadas com qualidade. Do ponto de vista motivacional, os mediadores se destacam como mecanismos explicativos: He e Chiang (2024) demonstraram que a motivação criativa medeia a relação entre o *growth mindset* e o pensamento criativo, apontando que mudanças cognitivas só se traduzem em desempenho quando acompanhadas de processos motivacionais.

No campo do desempenho acadêmico, Zhang, Liu e Cheong (2024) identificaram que o *mindset* influencia indiretamente a escrita acadêmica por meio do uso de estratégias e da motivação, corroborando o modelo mediacional proposto pela literatura recente. Além disso, Teng (2024) observou que intervenções que associam conteúdo explícito sobre plasticidade do cérebro a atividades de vocabulário autorregulado resultam em efeitos mais duradouros sobre a aprendizagem, reforçando que o impacto da mentalidade é indireto e condicionado por práticas pedagógicas e contextos institucionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidenciou que a adoção do *growth mindset* e dos *STEM mindsets* exerce papel relevante na forma como profissionais e estudantes enfrentam desafios, constroem estratégias de aprendizagem e desenvolvem competências. Os resultados sugerem que crenças de autoeficácia, regulação do esforço e abertura para a inovação funcionam como mediadores importantes na consolidação de um perfil profissional adaptativo e resiliente. Ao integrar evidências recentes da literatura, foi possível confirmar que tais *mindsets* não apenas ampliam o desempenho acadêmico, mas também fortalecem habilidades socioemocionais e a capacidade de lidar com contextos de incerteza.

Do ponto de vista prático, este estudo contribui para a gestão organizacional e educacional ao demonstrar que a promoção de um *growth mindset* pode gerar implicações diretas na performance de equipes e no engajamento dos indivíduos com processos de aprendizagem contínua. Para gestores e educadores, fomentar um ambiente que valorize a aprendizagem a partir de erros, o esforço consciente e a flexibilidade cognitiva, representa uma estratégia efetiva

para estimular inovação, colaboração e produtividade em ambientes cada vez mais dinâmicos.

Sob a perspectiva teórica, a pesquisa reforça a necessidade de avançar na compreensão da relação entre *mindsets* e variáveis como engajamento profissional, competências digitais e liderança em ambientes complexos. A literatura ainda carece de estudos que conectam de maneira mais robusta o *mindset profissional* às práticas de desenvolvimento organizacional e educacional e às transformações impulsionadas pela inteligência artificial e pela digitalização do trabalho.

Por fim, recomenda-se que futuras pesquisas ampliem a investigação em três frentes: (i) a análise longitudinal dos efeitos do *growth mindset* em trajetórias de carreira e formação profissional; (ii) a exploração das diferenças culturais na aplicação de *STEM mindsets* em distintos contextos organizacionais e educacionais; e (iii) a integração do estudo dos *mindsets* com abordagens emergentes em gestão da inovação e saúde mental no trabalho. Essas direções podem oferecer avanços significativos para o campo, aprofundando tanto a fundamentação teórica quanto a aplicabilidade prática dos resultados aqui apresentados.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Gabriel Barbosa de. **Gestão de projetos e transformação digital: um estudo qualitativo em uma rede de Supermercados do Nordeste**. 2020. 61 f. Monografia (Graduação em Administração) – Departamento de Ciências Administrativas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

BARDACH, L. et al. A meta-analysis on teachers' growth mindset. **Educational Psychology Review**, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09925-7>.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRAGA, Maria da Conceição Freitas. **Eu e ela temos o mesmo nome, mas somos bem diferentes: construção da identidade negra no Núcleo de Educação da Infância (NEI-UFRN)**. 2017. 32 f. TCC (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

BRITO, Caio César Medeiros Rodrigues. de. **Crise no judiciário e meios alternativos de solução de conflitos: da mudança de paradigma ao direito coletivo do trabalho**. 2012. 20 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) – Departamento de Direito, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

BURNETTE, Jene. L. et al. Loneliness mindsets: Measurement and initial evidence for predictive validity. **Behavioral Sciences**, v. 15, n. 9, p. 1196, 2025. DOI: <https://doi.org/10.3390/bs15091196>.

BURNETTE, Jene. L. et al. A systematic review and meta-analysis of growth mindset interventions: For whom, how, and why might such interventions work? **Social and Personality Psychology Compass**, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1111/spc3.12723>.

CÂMARA, Fernando. César. **Atribuições do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática**. 2016. 26 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia a Distância) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

CANNING, E. A. et al. Growth mindset messages from instructors improve first-generation students' performance in college biology. **CBE—Life Sciences Education**, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1187/cbe.23-07-0131>.

CHEN, J.; LI, M.; ZHANG, W. Influence of professional mindset on job performance of college teachers based on the background of educational psychology. **Applied Mathematics and Nonlinear Sciences**, v. 9, n. 1, p. 123–135, 2024. DOI: <https://doi.org/10.2478/amns.2023.2.01050>.

COELHO, Jussillier Ronald. **Implementação de um sistema de planejamento e controle da manutenção (PCM) em uma indústria de alimentos**. 2025. 66 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Engenharia de Produção) – Departamento de Engenharia de Produção, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2025.

CORREA-ROJAS, Jossué.; GRIMALDO, Mirian.; MARCELO-TORRES, Estefani.; MANZANARES-MEDINA, Eduardo.; RAVELO-CONTRERAS, Ernesto. L. Growth mindset, grit, and academic self-efficacy as determinants of academic performance in Peruvian university students. **International Journal of Educational Psychology**, v. 13, n. 2, p. 124-142, 2024. DOI: <https://doi.org/10.17583/ijep.13115>.

COSTA, Amanda Miranda. da. **Comportamento do consumidor: efeitos do uso dos gatilhos mentais nas estratégias de marketing**. 2023. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração) – Departamento de Ciências Administrativas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

DANTAS, Juliane Kaline Silva. **A afetividade como ferramenta influenciadora na aprendizagem do educando**. 2017. 35 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

DE SÁ PITANGA FILHO, Marcos. **O ensino das lutas como conteúdo na educação física escolar**. 2021. 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Departamento de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

DWECK, Carol Susan. **Mindset: a nova psicologia do sucesso**. São Paulo: Objetiva, 2016.

FERREIRA, Karine Santana. **Os usos turísticos das manifestações culturais de Pipa-Tibau do Sul-RN**. 2015. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Turismo) – Departamento de Turismo, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

HAIM, N. et al. Mindset in the machine: Cognitive network analyses of STEM mindsets in humans and language models. **arXiv preprint**, 2025. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2502.19529>. Acesso em: 10 set. 2025.

HE, W.; CHIANG, Y. Growth and fixed creative mindsets predict creative thinking: The mediating role of creative motivation. **Frontiers in Psychology**, v. 15, p. 1353271, 2024. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1353271>.

JIANG, Y.; LIU, H.; YANG, X.; SHEN, X.; LI, L. The positive effects of growth mindset on students' intention toward self-regulated learning during the COVID-19 pandemic: A PLS-SEM approach. **Behavioral Sciences**, v. 13, n. 2, p. 1-15, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3390/bs13020126>.

JIANG, Y.; LIU, Y. The positive effects of growth mindset on students' intention toward self-regulated learning during the COVID-19 pandemic: A PLS-SEM approach. **Sustainability**, v. 15, n. 3, p. 2180, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3390/su15032180>.

KATTOUM, H. Mindset context matters: The role of teacher-created mindset contexts in shaping STEM students' academic engagement, affect, and performance. *Frontiers in Psychology*, v. 16, p. 1-12, 2025. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1516869>.

KIM, C. et al. Students' perceptions of instructors' mindsets and their academic outcomes. **Motivation and Emotion**, 2024. Disponível em: <https://www.developingmindslab.org/research>. Acesso em: 10 set. 2025.

KYLER, A.; MOSCICKI, J. Measuring many mindsets: A systematic review of growth mindset domains and discussion of domain relationships with implications for growth mindset interventions. **Educational Psychology Review**, 2024. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/385356689>. Acesso em: 10 set. 2025.

LIGUORI, Luisa de Araújo Lima. **Demonstração do valor adicionado – DVA: utilização como ferramenta na medição da riqueza no setor de aviação comercial no Brasil**. 2016. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Contábeis) – Departamento de Ciências Contábeis, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

MELO, Bruno Monteiro de. **Os impactos na gestão de pessoas e processos: um estudo de caso do CIOSP RH**. 2019. 37 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Gestão de Políticas Públicas) – Departamento de Políticas Públicas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

MENDONÇA, Daniel Cabral. **Motivos da resistência da locação de imóvel pelo Airbnb: uma pesquisa exploratória com proprietários de imóveis para locação em Natal/RN**. 2019. 53 f. Monografia (Graduação em Administração) – Departamento de Ciências Administrativas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

MEYER, H. H.; STUTTS, L. A. The effect of mindset interventions on stress and academic motivation in college students. **Innovative Higher Education**, v. 49, n. 4, p. 783-798, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10755-024-09706-8>.

NASCIMENTO, Ana Lays do. **Aproximações ao olhar do residente de São Miguel do Gostoso sobre o evento Réveillon do Gostoso**. 2019. 31 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Turismo) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

NASCIMENTO, Jandison Jussicley Santos. do. **A prática docente nos anos iniciais frente às tecnologias: um estudo de caso em São José do Seridó/RN.** 2018. 45 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó, 2018.

NASCIMENTO, Valéria Xavier do. **O ensino humanizado em contexto hospitalar: a sua relevância para a autoestima e bem-estar da criança hospitalizada.** 2017. 32 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

OLIVEIRA, Franciedson Macedo de. **Transformação digital e o futuro da contabilidade.** 2025. 37 f. Monografia (Graduação em Ciências Contábeis) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2025.

OLIVEIRA, Welly Araújo. de. **Estratégias da assistência farmacêutica na atenção primária à saúde em diferentes países: uma revisão sistemática.** 2019. 26 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Farmácia) – Departamento de Farmácia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

OLIVEIRA FILHO, Raniery Alves de. **Identificação de prioridades e práticas para desenvolvimento de canteiros de obra sustentáveis.** 2019. 22 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Engenharia Civil) – Centro de Tecnologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

PONTES, Marília Lima Paiva. **Mindset: um estudo de caso sobre o universo dos alunos de administração no ambiente acadêmico.** 2024. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

ROCHA, João Gomes da. **O ensino de violão para pessoas com deficiência visual: dedilhando a musicografia Braille.** 2015. 66 f. Monografia (Graduação em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SALES FILHO, Alexandre Pitt de Araújo. **Métricas do marketing digital: uma análise sobre a empresa Imirá Plaza Hotel.** 2018. 57 f. Monografia (Graduação em Administração) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SENA, Ana Paula Duarte de. **Do papel à tela tátil: os desafios da escola no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação**. 2017. 26 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

SILVA, Felipe Mateus Freitas da. **Bluesman: a representação negra na mídia brasileira sob a narrativa de Baco Exu do Blues**. 2019. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda) – Departamento de Comunicação Social, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SILVA, José Maury Halesson Melo. da. **Demonstração do valor adicionado – DVA: instrumento utilizado como forma de aferição da riqueza gerada no setor de seguros no Brasil**. 2017. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Contábeis) – Departamento de Ciências Contábeis, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

SILVA, Maria Auxiliadora Oliveira da. **Práticas metodológicas para trabalhar as relações étnico-raciais na educação infantil: relato de experiência na escola municipal Professor José Gurgel de Araújo**. 2017. 28 f. TCC (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó, 2017.

SILVA, Reginaldo Avelino da. **Uma abordagem sobre as dificuldades dos alunos da EJA**. 2017. 15 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Parnamirim, 2017.

TENG, M.-F. Understanding growth mindset, self-regulated vocabulary learning, and vocabulary knowledge. **System**, v. 122, art. 103255, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103255>.

TORRES, Flávia Lopes da Silva. **A importância da participação ativa da família na escola**. 2016. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia a Distância) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

VELOSO, Heitor Augusto Bernardino. **A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física no Ensino Médio**. 2019. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Departamento de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

ZHANG, J.; LIU, Y.; CHEONG, C. K. The effect of growth mindset on motivation and strategy use in Hong Kong students' integrated writing performance. **European Journal of Psychology of Education**, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00859-w>.

CAPÍTULO 8

APLICANDO O DUA NO ENSINO DE QUÍMICA ORGÂNICA: UMA EXPERIÊNCIA LÚDICA E INCLUSIVA COM JUJUBAS

Alice Cristina da Silva Rodrigues

Doi: 10.48209/978-65-5417-606-7

Resumo: *Este relato de experiência descreve uma atividade pedagógica desenvolvida no segundo semestre de 2024 com estudantes do 3º ano do Ensino Médio, nos turnos matutino e noturno, na Escola Estadual Maria Arlete Toledo. A proposta consistiu na representação das principais funções orgânicas por meio de modelos moleculares comestíveis, utilizando jujubas e palitos para construção das estruturas. Baseada nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), a atividade buscou promover a inclusão, o engajamento e a aprendizagem significativa dos estudantes. Os resultados indicam aumento da participação ativa, melhor compreensão dos conceitos químicos e valorização da diversidade dos estudantes. A experiência reforça a importância de práticas lúdicas e inclusivas no ensino de Química Orgânica, contribuindo para a formação de estudantes mais críticos e motivados.*

Palavras-chave: *Química Orgânica; Funções Orgânicas; Ensino Médio; Inclusão; Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA); Metodologias Lúdicas.*

INTRODUÇÃO

O ensino de Química Orgânica no Ensino Médio apresenta desafios significativos devido à abstração das estruturas moleculares e à complexidade dos conceitos envolvidos.

Segundo Mortimer e Machado (2013), a natureza abstrata das fórmulas estruturais e a necessidade de compreender a tridimensionalidade das moléculas tornam esse conteúdo particularmente difícil para os estudantes. Moreira (2014) complementam que a dificuldade em visualizar as estruturas tridimensionais compromete a assimilação dos conteúdos e a aplicação prática dos conceitos químicos. Diante desse cenário, torna-se necessário o uso de meto-

dologias que promovam a aprendizagem e a acessibilidade dos conteúdos de Química Orgânica no Ensino Médio.

Para superar essas dificuldades e promover uma aprendizagem significativa, é fundamental aplicar estratégias pedagógicas inclusivas e diversificadas, como as propostas pelo Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). O DUA, segundo Meyer, Rose e Gordon (2002), busca oferecer múltiplas formas de engajamento, representação e expressão, ampliando as possibilidades de acesso ao conhecimento para estudantes com diferentes estilos e necessidades de aprendizagem. Prais (2016) reforça que o DUA propicia um planejamento pedagógico flexível e intencional, que respeita as singularidades dos estudantes e promove o protagonismo estudantil.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) orienta que o ensino deve desenvolver competências científicas que incluam a compreensão e a representação dos fenômenos naturais por meio de diferentes linguagens e recursos, reforçando a necessidade de diversificação das estratégias didáticas para atender à diversidade da sala de aula.

JUSTIFICATIVA

Considerando a complexidade do conteúdo de funções orgânicas, a necessidade de uma abordagem acessível e a diversidade dos estudantes, foi proposta uma atividade lúdica que permitisse a representação concreta das moléculas por meio de modelos comestíveis, utilizando jujubas e palitos. Essa metodologia buscou fomentar a inclusão, a colaboração e o protagonismo estudantil, alinhando-se aos princípios do DUA e às competências estabelecidas pela BNCC para o ensino de Ciências da Natureza.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A aprendizagem em Química exige a compreensão das representações simbólicas e espaciais das moléculas, as quais são frequentemente abstratas para os estudantes (Mortimer & Machado, 2004). O uso de modelos moleculares facilita essa compreensão ao permitir uma visualização tridimensional e

concreta dos conceitos, tornando-os mais acessíveis e compreensíveis no contexto escolar.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), propõe um planejamento pedagógico inclusivo que oferece múltiplas formas de engajamento, representação e expressão, ampliando o acesso ao conteúdo e favorecendo o sucesso na aprendizagem de estudantes com diferentes estilos e necessidades educacionais (Sebastián-Heredero, Prais e Vitaliano, 2022). Essa abordagem fortalece o protagonismo estudantil e contribui para a construção de ambientes de ensino mais equitativos.

Complementando essa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) reforça a importância de utilizar estratégias que favoreçam o entendimento dos fenômenos naturais, incluindo os químicos, por meio de recursos variados e diversificados. A BNCC orienta que o ensino deve promover competências científicas essenciais, contextualizando os conteúdos para a realidade dos estudantes e incentivando a utilização de linguagens e recursos múltiplos.

Nesse sentido, o plano de aula elaborado para esta experiência considerou:

Área do conhecimento: Ciências da Natureza

Componente curricular: Química

Objeto do conhecimento: Funções Orgânicas

Unidade temática: Estruturas e características das funções orgânicas

Turma: Estudantes do 3º ano do Ensino Médio, turnos matutinos e noturno

Habilidades da BNCC trabalhadas:

(EM13CNT102) Analisar a estrutura molecular das substâncias orgânicas, identificando grupos funcionais e suas propriedades químicas.

(EM13CNT203) Relacionar as funções orgânicas a suas aplicações no cotidiano e na indústria.

(EM13CNT406) Utilizar representações gráficas e modelos moleculares para explicar estruturas e reações químicas.

Esse planejamento fundamentou a aplicação de uma atividade lúdica com modelos moleculares comestíveis, alinhada aos princípios do DUA, permitindo múltiplas formas de acesso e expressão dos conhecimentos químicos, favorecendo a participação e o aprendizado efetivo de todos os estudantes.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A atividade foi realizada no segundo semestre de 2024 com turmas do 3º ano do Ensino Médio, nos turnos matutino e noturno, na Escola Estadual Maria Arlete Toledo. Após a introdução teórica das funções orgânicas no primeiro semestre, os estudantes foram divididos em grupos durante a aula para realizar uma atividade prática e colaborativa.

Etapa 1 – Apresentação das Funções Orgânicas:

A professora iniciava a aula apresentando no quadro o nome da função orgânica a ser estudada, por exemplo, “ácido etanoico”. Essa apresentação fazia parte da estratégia de engajamento, pois preparava os estudantes para a construção do conhecimento por meio da associação do nome com a estrutura molecular. A professora explicava brevemente as características principais da função, suas propriedades e aplicações, conectando o conteúdo à realidade dos estudantes para estimular a motivação.

Etapa 2 – Montagem dos Modelos Moleculares Comestíveis:

Os estudantes, organizados em grupos, recebiam jujubas coloridas e palitos para construir as moléculas correspondentes à função orgânica apresentada. As jujubas representavam os átomos e os palitos as ligações químicas. Essa etapa permitiu a representação concreta e tridimensional das moléculas, facilitando a visualização das estruturas e a identificação dos grupos funcionais. Além disso, a atividade favoreceu a interação social e a colaboração entre os estudantes, atendendo ao princípio do engajamento do DUA.

Etapa 3 – Discussão e Correção Coletiva:

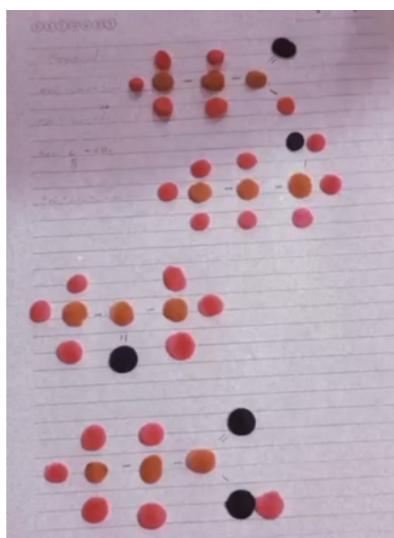
Após a construção dos modelos, cada grupo apresentava sua molécula, explicando a disposição dos átomos e justificando as ligações estabelecidas. A

professora mediava a discussão, promovendo a reflexão sobre as características das funções orgânicas e corrigindo caso houvesse algum erro, de modo a garantir a compreensão correta dos conceitos. Essa etapa também valorizava a expressão oral e o protagonismo dos estudantes, contemplando outro princípio do DUA — a diversidade de formas de expressão.

Etapa 4 – Sistematização e Registro:

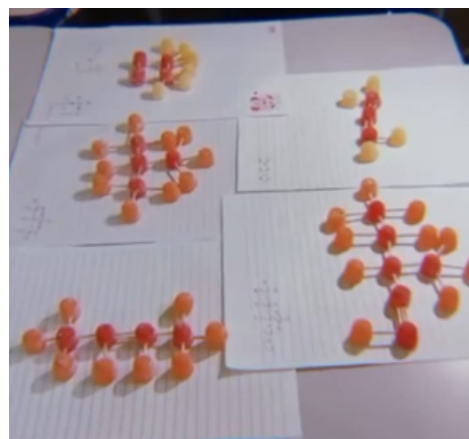
Para confirmar o aprendizado, os estudantes realizavam anotações ou esquemas das moléculas construídas, associando os modelos com as fórmulas estruturais convencionais. Essa atividade auxiliava a transferência do conhecimento concreto para a representação simbólica, fortalecendo a aprendizagem significativa e a autonomia dos estudantes.

Figura 1: Representação Propanal, Propan-3-ona e Ácido Propanoico



Fonte: Registro pela docente durante a apresentação dos estudantes.

Figura 2 – Representação de moléculas orgânicas



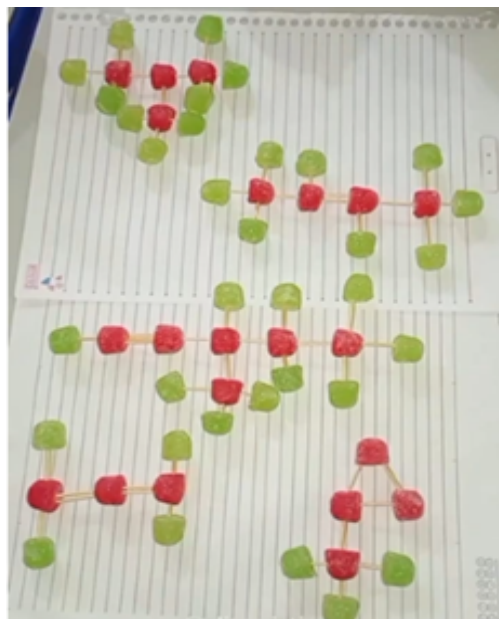
Fonte: Registro pela docente durante a apresentação dos estudantes.

Figura 3 – Representação de hidrocarbonetos de cadeias abertas e fechadas



Fonte: Registro pela docente durante a apresentação dos estudantes.

Figura 4 - Representação de hidrocarbonetos de cadeias abertas e fechadas



Fonte: Registro pela docente durante a apresentação dos estudantes.

A atividade possibilitou que os estudantes visualizassem a estrutura molecular, identificassem os grupos funcionais e discutissem a geometria das moléculas, facilitando o entendimento e a fixação dos conceitos.

RESULTADOS OBSERVADOS

Aumento do engajamento e interesse dos estudantes durante as aulas práticas.

Melhora na compreensão visual e conceitual das funções orgânicas.

Participação ativa de todos os estudantes, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais.

Desenvolvimento do trabalho colaborativo e do protagonismo estudantil.

Relatos positivos dos alunos sobre a clareza e o prazer em aprender com a atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade com modelos moleculares comestíveis demonstrou ser uma estratégia eficaz para o ensino de funções orgânicas, promovendo a inclusão e o aprendizado significativo. A combinação da ludicidade com os princípios do DUA favoreceu o acesso ao conteúdo para todos os estudantes, reforçando a importância de práticas pedagógicas diversificadas e inclusivas no ensino de Química.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: *Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base*. Acesso em: 11 de maio 2025.

MOREIRA, Marco Antonio. Modelos científicos, modelos mentais, modelagem computacional e modelagem matemática: aspectos epistemológicos e implicações para o ensino. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*. v.7, nº 2. Curitiba - 2014. Disponível em: *Modelos científicos, modelos mentais, modelagem computacional e modelagem matemática: aspectos epistemológicos e implicações para o ensino | Moreira | Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*. Acesso: 01 de agosto de 2025.

MORTIMER, Eduardo Fleury; MACHADO, Andréa Horta. **Química: Ensino Médio**. 2ª edição. São Paulo: Scipione, 2013.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza. **Formação inclusiva com licenciandas em Pedagogia**: ações pedagógicas baseadas no desenho universal para a aprendizagem. 2016. 430 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2016. Disponível em: *Repositório Institucional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (RIUT): Formação inclusiva com licenciandas em Pedagogia: ações pedagógicas baseadas no desenho universal para a aprendizagem*. Acessado em: 04 de maio 2025

ROSE, D.H.; MEYER, A. 2002. **Teaching every student in the digital age: Universal design for learning**. Alexandria, ASCD, 216 p.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista brasileira de educação especializada**, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155>. Acessado: 02 maio de 2025.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos

Fez Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutor e Mestre em Educação pela Universidade La Salle (Unilasalle) com período sanduíche (em ambas as formações) pela Universidade La Salle México (Ulsa). Coordenador do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Espanhola e Professor Assistente da Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó (Felcs) e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais (PPgITE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Líder do Grupo de Pesquisa em Inovação Educacional, Formação e Desenvolvimento Profissional (G-Pieford/CNPq/Felcs/UFRN). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1594838390650861>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9086-669X>.
E-mail: guilherme.mendes@ufrn.br

Everton Bandeira Martins

Leandro Alves Wanzeler

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Anike Araujo Arnaud

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Licenciada em Química pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Mestre e Doutora em Ciências, na modalidade Ensino de Química pela Universidade de São Paulo (USP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2371335311326839>
ORCID: 0000-0001-9045-7319; E-mail: anikearnaud@gmail.com

Alan Jossimar Robles Arguelles

Alice Cristina da Silva Rodrigues

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ji-Paraná / Rondônia. Professora da Secretaria Estadual de Educação - Vilhena/Rondônia. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva e Acessibilidade Metodológica (GPAM). E-mail: alice.rodrigues.unir.t5@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8883497635398274>

Felipe Mateus Moraes do Nascimento

Mestrando em Ciência da Informação (PPGCI-UFRN), vinculado a linha de pesquisa Uso, Comunicação e Gestão da Informação e do Conhecimento, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. Integrante do Grupo de Pesquisa em Inovação Educacional, Formação e Desenvolvimento Profissional (G-Pieford/CNPq/Felcs/UFRN). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7618852079421925>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-3525-4384>. E-mail: felipe.morais.701@ufrn.edu.br.

Georgette del Pilar Pavía González

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos

Fez Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutor e Mestre em Educação pela Universidade La Salle (Unilasalle) com período sanduíche (em ambas as formações) pela Universidade La Salle México (Ulsa). Coordenador do Curso de Licenciatura em Letras - Língua Espanhola e Professor Assistente da Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó (Felcs) e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais (PPgITE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Líder do Grupo de Pesquisa em Inovação Educacional, Formação e Desenvolvimento Profissional (G-Pieford/CNPq/Felcs/UFRN). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1594838390650861>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9086-669X>. E-mail: guilherme.mendes@ufrn.br

Jálisson Alves de Albuquerque

Mestre em Ciência, Tecnologia e Inovação (PPgCTI - UFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. Bacharelado em Administração de Empresas - ADM6841, Gestor de Recursos Humanos, Especialista em Psicologia Organizacional, MBA em Consultoria Empresarial ambas pela UNP, Profissional e Self Coach - IBC, Practitioner em PNL - Programação Neurolinguística - FOCUS Institute, Chief Executive Officer - CEO pela JA Albuquerque Gestão Empresarial - ME e Integrante do Grupo de Pesquisa em Inovação Educacional, Formação e Desenvolvimento Profissional (G-Pieford/CNPq/Felcs/UFRN). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1090041509175097>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0019-7662>. E-mail: jalisson_albuquerque@outlook.pt.

Keile Socorro Leite Felix

Mestra em História e Professora da Rede Municipal de Educação de Fortaleza. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6756899441783214>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4986-8336>. E-mail: keilesocorro1983@gmail.com

Madson Fernandes de Melo Júnior

Mestre em Energia e Ambiente pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Licenciado em Matemática pela Flated Professor de Matemática na Prefeitura de Fortaleza - CE e Coordenador de Área de Ciências e Matemática, Professor do Centro Universitário Uniateneu nos cursos de Engenharia de Produção e Civil, Engenheiro de Produção pela FBV Devry, Integrante do Grupo de Pesquisa em Inovação Educacional, Formação e Desenvolvimento Profissional (G-Pieford/CNPq/Felcs/UFRN). CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8994582873797530> . Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-1591-6562> ; E-mail: madsonjjunior@gmail.com

Rafael Ricarte da Silva

Doutor em História e Professor Adjunto do Curso de História da Universidade Federal do Piauí - UFPI, Campus Senador Helvídio Nunes de Barros. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1472762122361574>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4085-5401>. E-mail: rafaelricarte@ufpi.edu.br

Ulysses de Araujo Lima

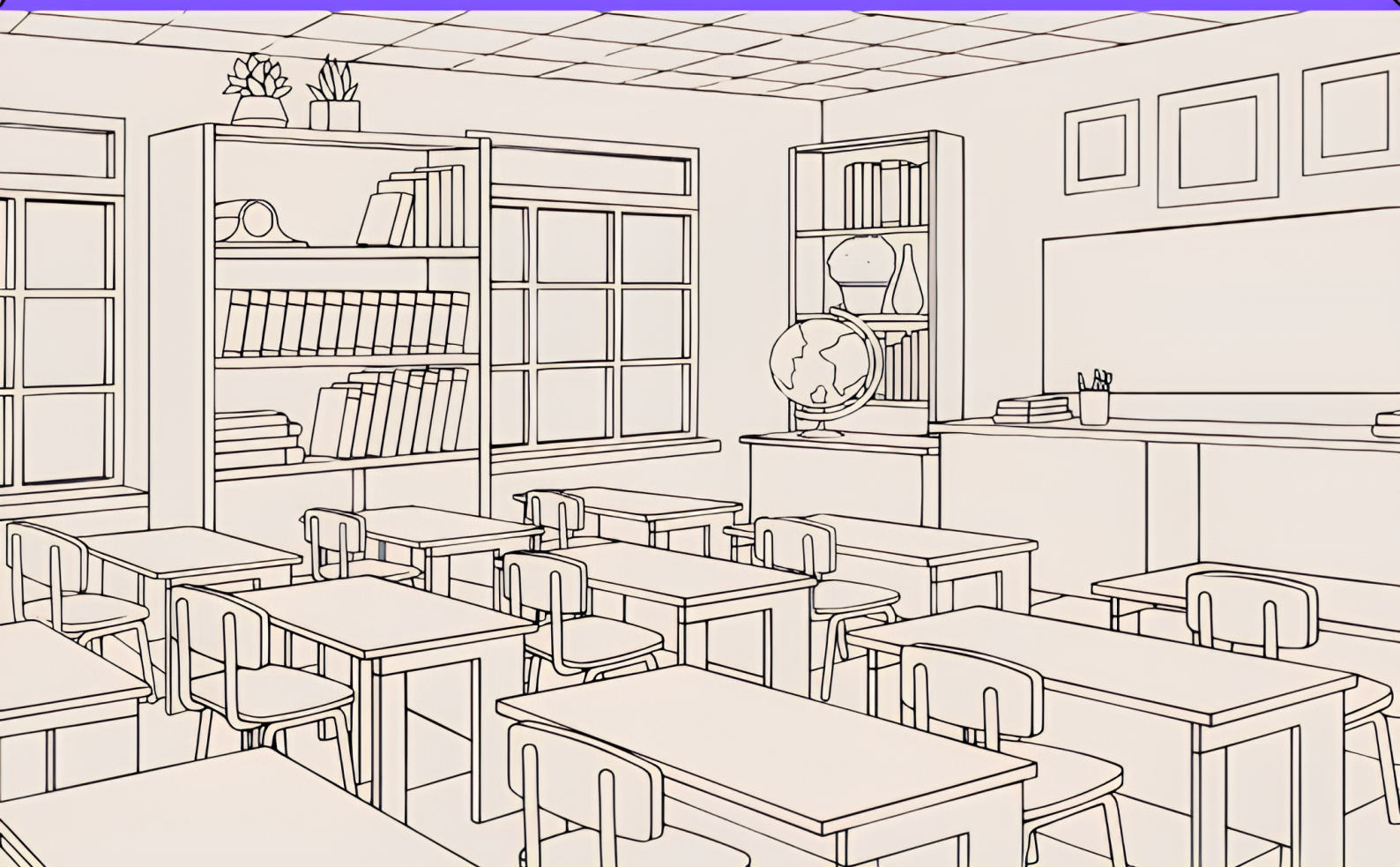
Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba - PPGE/UFPB. E-mail: ulyssespb@gmail.com

Víctor Hugo Coria González

Psicólogo de Formación, <https://lattes.cnpq.br/0141938323573740>, <https://orcid.org/0000-0001-6973-8941>, vcoria@enesmorelia.unam.mx

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL:



pesquisas e debates