

COLEÇÃO



Educação,
Conhecimento
e Sociedade

Educação, conhecimento e sociedade:

formação humana, tecnologias
e políticas públicas

Organizadores
Marcelo Augusto Scudeler
Atilio Catosso Salles
Joelma Pereira de Faria Nogueira



Pedro & João
editores

**EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E SOCIEDADE:
FORMAÇÃO HUMANA, TECNOLOGIAS E
POLÍTICAS PÚBLICAS**



Pedro & João
editores

MARCELO AUGUSTO SCUDELER
ATILIO CATOSSO SALLES
JOELMA PEREIRA DE FARIA NOGUEIRA
(ORGANIZADORES)

EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E SOCIEDADE:
FORMAÇÃO HUMANA, TECNOLOGIAS E
POLÍTICAS PÚBLICAS



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Marcelo Augusto Scudeler; Atilio Catosso Salles; Joelma Pereira de Faria Nogueira [Orgs.]

Educação, conhecimento e sociedade: formação humana, tecnologias e políticas públicas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 394p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1507-5 [Digital]

1. Pesquisa em Educação. 2. Formação humana. 3. Educação. 4. Tecnologias. 5. Políticas públicas. 6. Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade - PPGEducS. I. Título.

CDD – 370

Capa: Patricia Perez

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Valdemir Miotello

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Parecer e revisão por pares. Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação e revisados por pares

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

Sumário

Apresentação	9
Marcelo Augusto Scudeler	
Atilio Catosso Salles	
Joelma Pereira de Faria Nogueira	
Parte I	
Ensino, Linguagem e Formação Humana	
Ética e cidadania na universidade em tempos pós-modernos	13
Alyson da Silva Leal	
Virginio Cândido Tosta de Souza	
Formação continuada de professores: desafios da contemporaneidade	33
Ricardo Magno dos Anjos	
Juliana Marcondes Bussolotti	
Universidade, ética e espiritualidade: em tempos de globalização	53
Virginio Cândido Tosta de Souza	
Leandro Alves Pereira	
A formação cidadã por meio do ensino de Filosofia no Ensino Médio brasileiro	67
Denis Rodrigues Silva	
Letícia Rodrigues de Souza	

Espaços de fala e escuta: a importância das narrativas de jovens para o protagonismo e conscientização educativa 87

Viviane dos Reis Soares

Cristiane Dias Gonçalves Paula

Francisco Evangelista

Contemporaneidade e formação docente: publicações em destaque 111

Claudia Carvalho Gaspar Cimino

Maria Cristina Porto e Silva

Vanessa Lopes Eufrázio

Juliana Marcondes Bussolotti

Alfabetização científica: um estudo de revisão sistemática 129

Luiz Vagner da Silva Junior

Simone Aparecida Rodrigues

Roberta Cortez Gaio

Francisco Evangelista

Parte II

Educação e Tecnologia: inovação, ferramentas e processos

Os jogos como ferramentas pedagógicas no Ensino Fundamental II 149

Priscila Carla da Costa Gomes

Francisco Evangelista

Competências digitais de professores e complementação de conteúdos na educação básica: para além do livro didático 163

Artur Pires de Camargos Júnior

Joelma Pereira de Faria Nogueira

O papel do/a professor/a do atendimento educacional especializado (AEE) junto a alunos/as especiais 181

Ana Kelcy Cassimiro

Renata Aparecida Paula Pereira de Aguiar

Juliana Marcondes Bussolotti

Valéria Oliveira de Vasconcelos

Parte III

Políticas Públicas e Gestão

As políticas públicas educacionais e o conceito de estado ampliado em Gramsci: contribuições críticas 201

Luíger Franco de Castro

Rafael Lazzarotto Simioni

Um olhar sobre a gestão escolar na rede pública de educação básica de Minas Gerais: as potencialidades democráticas e os limites dos processos de escolha da direção das escolas mineiras 223

Paulo Henrique Rodrigues

Joelma Pereira Faria

Atribuições dos especialistas em educação básica no estado de Minas Gerais: tendências pedagógicas ou administrativas? 241

Giuliano Vieira Tiburzio

Francisco Evangelista

Auxílios estudantis e pandemia covid-19: reorganizando processos na direção de um efetivo acompanhamento dos estudantes assistidos 267

Fábio Geraldo de Ávila

Ana Lúcia Silvestre

Karin Verônica Freitas Grillo

Diego Henrique Pereira

Rafael Lazzarotto Simioni

Qual o valor de um diploma?	291
Um estudo sobre as universidades brasileiras	
Francisco Evangelista	
Marcelo Augusto Scudeler	
Roberta Cortez Gaio	
Massificação e diversificação da educação superior a partir de 1996	313
Ferdinando Eleny da Rosa	
Marcelo Augusto Scudeler	
Qualidade de vida no trabalho docente, instrumentos e fatores determinantes: uma revisão sistemática demonstrativa da literatura	339
Karin Verônica Freitas Grillo	
Vanna Coelho Cabral	
Alberto de Vitta	
Educação anti tabaco e prevenção de câncer de bexiga no Brasil	361
Gutemberg Adrian Oliveira	
José Dias da Silva Neto	
Yara Souza Oliveira	
Tecnologias digitais e(m) práticas de formação continuada: a pesquisa-ação colaborativa como estratégia de ampliação do conhecimento	369
Gabriela Gomes Martins	
Atilio Catosso Salles	
Sobre os organizadores	393

Apresentação

Considerando a educação como um processo amplamente presente na sociedade em seus mais diversos níveis, este livro se dedica aos estudos da área da educação com ênfase nos processos de produção e circulação de conhecimento e seus efeitos na sociedade. Desta forma, as pesquisas formuladas pelos discentes, egressos e docentes do Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade (PPGEduCS) buscam problematizar as transformações sociais bem como às novas formas de conhecimentos que advém de diferentes modos de fazer na sociedade contemporânea, marcada pela tecnologia digital.

Entende-se, portanto, que, para as pesquisas desenvolvidas neste programa, a articulação entre educação, conhecimento e sociedade é constitutiva dos processos formativos e do próprio desenvolvimento da sociedade, não podendo um ser pensado de forma apartada dos outros dois. Por conta de sua especificidade, os autores desta obra buscam tratar de questões atuais ou anteriores de forma consequente às questões sociais e históricas que dão forma aos processos educativos, por sua vez, relacionados aos conhecimentos formais e não formais em circulação em um dado momento histórico.

O livro está dividido em três partes, quais sejam: Ensino, Linguagem e Formação Humana; Educação e Tecnologia: inovação, ferramentas e processos; Políticas Públicas e Gestão.

Na primeira parte, Ensino, Linguagem e Formação Humana, os autores se dedicam a discutir as relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade, bem como a natureza, a apropriação, reelaboração, produção e circulação de conhecimento, em espaços formais e não-formais de ensino, visando a formação inicial e

continuada nos diferentes níveis e espaços educativos da contemporaneidade. Aborda os diferentes espaços de educação e formação, a reelaboração, produção e circulação de conhecimentos a partir de diferentes instituições de ensino, trabalho, educação e cultura, considerando a linguagem e a sociedade na perspectiva da formação humana e da bioética numa sociedade multicultural.

Em seguida, na segunda parte, Educação e Tecnologia: inovação, ferramentas e processos, os autores desenvolvem pesquisas e estudos referentes à educação, inovação, produção e circulação de conhecimento, nos diversos espaços e formas de ensino e aprendizagem face à reestruturação social, política, econômica e produtiva no contexto das transformações ocorridas no mundo contemporâneo, tendo em vista as novas possibilidades de produção de conhecimento e produtos que possam contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

Por fim, na terceira e última parte do livro, há o desenvolvimento de estudos que relacionam a organização da educação nos seus diferentes contextos, políticas e programas governamentais, no âmbito das políticas públicas e da legislação em todos os níveis federativos. Os autores exploram as concepções subjacentes às práticas educativas e avaliativas na educação, em todos os níveis de ensino e modalidades educacionais, e refletem sobre seus impactos na sociedade democrática, no exercício da cidadania e no respeito aos direitos humanos na contemporaneidade, considerando as interfaces entre educação, conhecimento e sociedade.

Nessas três partes do livro, a interdisciplinaridade possibilita a articulação e o diálogo metodológico, tecnológico e epistemológico entre os diversos conteúdos em torno das temáticas dos projetos de pesquisa dos discentes, egressos e docentes do PPGEdU/CS.

Marcelo Augusto Scudeler
Atilio Catosso Salles
Joelma Pereira de Faria Nogueira

Parte I
Ensino, Linguagem e
Formação Humana

Ética e cidadania na universidade em tempos pós-modernos

*Ethics and citizenship at the University in
Post-Modern Times*

Alyson da Silva Leal¹
Virginio Cândido Tosta de Souza²

Resumo:

As incertezas vivenciadas na pós-modernidade podem e devem ser um ponto de reflexão, estudo e trabalho no espaço universitário. Para tanto, uma mudança de rota se impõe, considerando o papel fundamental exercido pela universidade para o progresso social, na sua integralidade.

Palavras-chave: universidade, ética, cidadania, pós-modernidade.

¹ Doutor em Educação, Conhecimento e Sociedade pela UNIVAS. Professor e Coordenador do Curso de Direito da Universidade Prof. Edson Antônio Velano - UNNIFENAS. E-mail: alyson.leal@unifenas.br. Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/6944866012330873>

² Doutor em Bioética pelo Centro Universitário São Camilo e Doutor em Clínica Cirúrgica pela Faculdade de Ciências Médicas. professor colaborador do Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade (Mestrado e Doutorado) da Universidade do Vale do Sapucaí. E-mail: virginio.souza@univas.edu.br. Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/9978728499053981>

Abstract:

The uncertainties experienced in postmodernity can and should be a point of reflection, study and work in the university space. To this end, a change of route is necessary, considering the fundamental role played by the university for social progress, in its entirety.

Keywords: university, ethics, citizenship, postmodernity.

Introdução

Os tempos pós-modernos são marcados pela incredulidade perante o metadiscurso filosófico metafísico, que tinha pretensões atemporais e universalizantes. Há uma crítica à razão pela própria razão, refutando-se a pretensão que seria possível elaborar discursos que expliquem a realidade e que perdurem por todo e sempre e em todos os espaços, como realizado pelos filósofos na modernidade.

Jean François Lyotard, que cunhou a expressão pós-modernidade, observa que o século XX fora marcado por crises e guerras, quando as promessas do Iluminismo não foram, a certo modo, cumpridas, gerando rupturas no plano epistemológico - tanto no conhecimento, quanto na busca pela verdade - e no plano estético, em relação às artes. Nesse sentido, a consequência é o abandono do ser humano das metanarrativas gerais, totalizantes, que buscavam englobar um conhecimento geral que levariam o ser humano a um progresso (Lyotard, 1998).

Nos últimos anos, a discussão em torno da complexidade vivenciada no mundo pós-moderno se demonstrou uma constante. Muitos avanços são feitos graças à tecnologia que nos traz, em tempo real, informações sobre o que acontece em todo o globo, seja através da internet, ou por canais estrangeiros, com uma aparente prosperidade material e intelectual.

Atualmente, com a sociedade em permanente mudança, em uma lógica marcada pelo individualismo democrático, todos os

homens são, a princípio, livres e iguais e a universidade deve se adaptar face aos novos imperativos vinculados aos desafios do século XXI, em um modelo completamente revolucionário.

Se antes a educação ofertada às grandes massas da sociedade reduzia-se à disseminação de competências como a leitura, a escrita, a realização de cálculos, suficientes para se trabalhar em uma fábrica ou no campo, hoje isso não se sustenta mais.

A humanidade precisa de outras habilidades, mais complexas e capazes de responder de forma adequada e satisfatória a problemas no campo social, sanitário, alimentar e ecológico.

A questão trazida para a discussão se torna mais provocativa à medida que se percebe uma cultura mundial na qual o indivíduo se torna gradualmente mais autônomo e insubordinado.

Se antes, a partir do local e da família do nascimento, boa parte da vida estava determinada com valores, profissões, religiões, sem tantas escolhas e angústias, hoje, certamente, não são encontradas molduras na família, igreja ou Estado que possam aliviar as angústias deste indivíduo solitário em estado de ansiedade self-múltiplo.

É neste paradigma que a presente reflexão propõe uma hermenêutica sobre o papel da universidade comprometida com a ética de valores e cidadania responsável.

1. Ética e moral e a falência do sentido

A ética tem como preocupação não o benefício de um indivíduo ou grupo específico, mas um ponto de vista voltado para toda a coletividade, de forma universal. É a ciência que escolherá as melhores ações, tendo como horizonte o interesse universal. A moral, por seu turno, tem como base o próprio comportamento social, ao observar os costumes de determinada sociedade em um determinado lugar, em um preciso tempo histórico, sem pretensões de universalização (Almeida; Christmann, 2009).

Paradoxalmente, enquanto a ética se preocupa em beneficiar toda a coletividade, através de teorias raciocinadas sobre o bem e o

mal, da doutrina normativa, as mudanças intervenientes no curso dos últimos anos levam a um reposicionamento da ética, relacionados a fatores como a falência do sentido, o triunfo do individualismo e o desaparecimento das referências tradicionais.

Sobre a falência dos sentidos, Jacqueline Russ (2003, p. 10) exemplifica:

Vivemos num momento em que as referências tradicionais desapareceram, em que não sabemos mais exatamente quais podem ser os fundamentos possíveis de uma teoria ética. O que é que, hoje, nos permite dizer que uma lei é justa? Nós o ignoramos. É num vazio absoluto que a ética contemporânea se cria, nesse lugar onde se apagaram as bases habituais, ontológicas, metafísicas, religiosas da ética pura ou aplicada. A crise dos fundamentos que caracteriza todo nosso universo contemporâneo, crise visível na ciência, na filosofia ou mesmo no direito, afeta também o universo ético. Os próprios fundamentos da ética e da moral desapareceram. No momento em que as ações do homem se revelam grávidas de perigo e riscos diversos, estamos precisamente mergulhados nesse niilismo, essa relação com o “nada”, da qual Nietzsche foi, no século passado, o profeta e o clínico sem igual.

No que concerne ao triunfo do individualismo, Edgar Morin (2019, p. 35), enfatiza as contradições que com ela a sociedade convive:

Vivemos numa sociedade que desencadeou o desenvolvimento do individualismo. O individualismo comporta aspectos positivos: a autonomia pessoal, que dá acesso à responsabilidade e à criatividade, que viabilizou a emancipação dos jovens do extremo poder paterno, possibilitando escolher seus cônjuges, sua profissão, encontrar “irmãos” fora da família. O individualismo também contém aspectos ambivalentes como a concorrência e a competição que são estímulos psicológicos e econômicos, mas que, para além de um certo limite, convertem-se em obsessão pelo lucro, fontes de agressividade e conflitos. Ao se intensificar, a competição pode se transformar em competitividade que oprime duramente aqueles que

trabalham no mundo empresarial. O individualismo também contém aspectos negativos: o egoísmo e a degradação das solidariedades.

Juliana Russ (2003) lembra que nesse individualismo contemporâneo o que se verifica são bem mais que o acesso à autonomia e a conquista da liberdade: as delícias do narcisismo, a explosão hedonista, o culto da descontração.

Sobre a falta de referências, Gilles Lipovetsky (1983, p. 62) aborda naquilo que denominou deserto paradoxal:

Aqui, como noutros lugares, o deserto cresce: o saber, o poder, o trabalho, o Exército, a família, a Igreja, os partidos, etc., já globalmente deixaram de funcionar como princípios absolutos e intocáveis; em graus diferentes, já ninguém lhes dá crédito, já ninguém neles investe seja o que for. Quem ainda acredita no trabalho quando se conhecem as taxas de absentismo e de *turn over*, quando o frenesim das férias, dos fins-de-semana, dos tempos livres não para de aumentar, quando a reforma se torna uma aspiração de massa, ou até um ideal; quem acredita ainda na família, quando as taxas de divórcio não deixam de subir, quando os velhos são corridos para os lares, quando os pais querem continuar “jovens” e reclamam a assistência dos psiquiatras, quando os casais se tornam livres, quando o aborto, a contracepção, a esterilização são legalizados; quem acredita ainda no Exército quando todos os meios servem para obter a passagem à reserva, quando escapar do serviço militar já não é uma vergonha; quem acredita ainda nas virtudes do esforço, da poupança, do brio profissional, da autoridade, das sanções? Depois da igreja, que já não consegue recrutar padres, o sindicalismo experimenta uma queda de influência análoga: na França, em trinta anos, passamos de 50 por cento de trabalhadores sindicalizados para 25 por cento. Por toda a parte a onda de desinteresse cresce, desembaraçando as instituições da sua dimensão anterior e simultaneamente do seu poder de mobilização emocional. E, no entanto, o sistema funciona, as instituições reproduzem-se e desenvolvem-se, mas em roda livre, no vazio, sem adesão nem sentido, cada vez mais controlados pelos “especialistas”, os últimos

sacerdotes, como diria Nietzsche, os únicos que ainda querem injetar sentido e valor onde já nada reina além de um deserto apático. Desse modo, se o sistema que vivemos se assemelha a essas cápsulas de astronauta, de que fala Roszak, é menos pela racionalidade e pela previsibilidade que o governam do que pelo vazio emocional, pela inconsciência indiferente em que se efetuam as operações sociais. E o loft, antes de ser a moda de habitação em grandes espaços, poderia bem ser a lei geral que rege a nossa quotidianidade, a saber: a vida nos espaços desafetados.

Com tantas novas condutas existenciais, na era dos “homens vazios”, voltados para si próprios, impõe-se à ética refletir novos rumos capazes de conduzir a sociedade no encontro de um código moral aceito e respeitado pela maioria, no seio de urgências de uma sociedade sem referência e sem sentido.

1.2 Ética da civilização tecnológica

A ética passa por uma necessidade de reformulação frente ao desenvolvimento da sociedade pós-moderna, marcada pelo avanço tecnológico, seja na esfera da bioética ou no que se refere às técnicas de comunicação e acesso a informações.

Jacqueline Russ (2003, p. 97) explica sobre a necessidade da ética diagnosticar, analisar e elucidar as mutações do agir humano que se voltam, progressivamente, para o próprio homem no campo da bioética:

Se, durante muito tempo, a entidade “homem” aparece como constante e situada fora do campo da *techné* transformadora, hoje a técnica moderna introduz ações de um tipo inédito e toma o homem como o objeto de seu agir: prolongamento da vida, controle do comportamento e manipulações genéticas manifestam, no essencial, esse salto qualitativo, grávido de questões e de perigos.

(...)

O controle do comportamento também designa um universo insuspeitado, de possibilidades inquietantes. Demos alguns

exemplos: a regulação da conduta pelas drogas, a intervenção direta no cérebro por meio de elétrons implantados, a programação da ação humana pela terapia comportamental, da mesma maneira que mutações sem precedente, onde a tecnologia está em condições de alterar a essência humana.

No campo do acesso às informações, Mario Vargas Llosa (2012, p. 152) ressalta os prós e contras da facilidade à informação em tempo real, trazendo um alerta para reflexão:

A fantástica acuidade e versatilidade com que a informação nos transporta hoje para os cenários da ação nos cinco continentes conseguiu transformar o telespectador num mero espectador, e o mundo num vasto teatro, ou, melhor, num filme, num reality show com enorme capacidade de entreter, onde às vezes somos invadidos por marcianos, são reveladas as intimidades picantes das pessoas, de vez em quando são descobertas valas comuns com bósnios sacrificados de Srebrenica, veem-se mutilados da Guerra do Afeganistão, caem foguetes sobre Bagdá ou as crianças de Ruanda exibem seus esqueletos e seus olhos agônicos. A informação audiovisual, fugaz, passageira, chamativa, superficial, nos faz ver a história como ficção, distanciando-nos dela por meio do ocultamento de causas, engrenagens, contextos e desenvolvimentos desses acontecimentos que ela nos apresenta de modo tão vívido. Essa é uma maneira de nos levarem a sentir-nos tão impotentes para mudar o que desfila diante de nossos olhos na tela como quando vemos um filme. Ela nos condena à mesma receptividade passiva, à atonia moral e à anomia psicológica em que costumam nos deixar as ficções ou os programas de consumo de massas, cujo único propósito é entreter. É um estado perfeitamente lícito, claro, e que tem seus encantos: todos gostamos de fugir da realidade objetiva nos braços da fantasia; essa também foi, desde o princípio, uma das funções da literatura. Mas, irrealizar o presente, ou seja, transformar a história real em ficção, desmobiliza o cidadão, leva-o a sentir-se exonerado de responsabilidade cívica, a acreditar que está fora de seu alcance intervir numa história cujo roteiro já está escrito, interpretado e filmado de modo irreversível. Por este caminho poderemos resvalar para um mundo sem cidadãos, de espectadores, um mundo que,

embora tenha as formas democráticas, terá chegado a ser aquela sociedade letárgica, de homens e mulheres resignados, a que todas as ditaduras aspiram.

Orlandi (2016) ressalta que a sociedade de informação advinda desta tecnologia não se traduz em sociedade de conhecimento:

Na circulação e acesso à informação, importa a quantidade. E ela funciona de modo serializado, ou seja, produz efeitos pela sua variedade. Para o conhecimento, não é a quantidade, mas seu modo de produção que importa, e a relação que estabelecemos entre linguagem, mundo e pensamento, resultando em sua compreensão. Além disso, importa muito como o conhecimento está significando nas relações que estabelecemos com a sociedade. Paralelamente, é preciso observar que vivemos em um mundo da quantidade, do excesso. Números, estatísticas, porcentagens são medidas de valorização social, de aparatos, de equipamentos, de avaliação de produção, pela qual se mede o valor do ser humano, dos sujeitos sociais.

Há que se observar no campo da ética o jogo de identificação do indivíduo mediado pela internet e as consequências advindas da socialização e do excesso de informação virtual.

1.3 Ética da civilização consumista

O sistema capitalista, no qual as pessoas forçosamente são inseridas, transformando-se ao mesmo tempo em promotoras das mercadorias e nas próprias mercadorias que promovem, causam impactos relevantes na vida social, como afirma Bauman (2008, p. 20):

Na sociedade de consumidores, ninguém pode se tornar sujeito sem primeiro virar mercadoria, e ninguém pode manter segura sua subjetividade sem reanimar, ressuscitar e recarregar de maneira perpétua as capacidades esperadas e exigidas de uma mercadoria vendável. A “subjetividade” do “sujeito”, e a maior parte daquilo que essa subjetividade possibilita ao sujeito atingir, concentra-se

num esforço sem fim para ela própria se tornar, e permanecer, uma mercadoria vendável.

Observando-se que o mercado obedece a regras de que o destino final de toda a mercadoria é ser consumida por compradores, que os compradores desejarão obter mercadorias para consumo se, e, somente se, consumi-las por algo que prometa satisfazer seus desejos e, por fim, que o preço depende da credibilidade da oferta e da intensidade do desejo, Bauman (2008, p. 19) cita Slatter, ao afirmar que:

O retrato dos consumidores pintado nas descrições eruditas da vida de consumo varia entre os extremos de “patetas e idiotas culturais” e “heróis da modernidade”. No primeiro polo, os consumidores são representados como o oposto de agentes soberanos: ludibriados por promessas fraudulentas, atraídos, seduzidos, impelidos e manobrados de outras maneiras por pressões flagrantes ou sub-reptícias, embora invariavelmente poderosas. No outro extremo, o suposto retrato do consumidor encapsula todas as virtudes pelas quais a modernidade deseja ser louvada – como a racionalidade, a forte autonomia, a capacidade de autodefinição e de autoafirmação violenta. Tais retratos representam um portador de “determinação e inteligência heroicas” que podem transformar a natureza e a sociedade e submetê-las à autoridade dos desejos dos indivíduos, escolhidos livremente no plano privado.

Aos consumidores cabe o engajamento para que não se tornem invisíveis, ignorados, ridicularizados ou rejeitados entre os demais, mas impulsionados a todo o momento para que se tornem notados, comentados e destacados. Bauman (2008, p. 21) enfatiza:

Nesses sonhos, “ser famoso” não significa mais nada (mas, também, “nada menos”) do que aparecer nas primeiras páginas de revistas e em milhões de telas, ser visto, notado, comentado, e, portanto, presumivelmente desejado por muitos – assim como sapatos, saias ou acessórios exibidos nas revistas luxuosas e nas telas de TV, e por isso vistos, notados, comentados, desejados... “Há mais coisas na

vida além da mídia”, observa Germaine Greer, “mas não muito... Na era da informação, a invisibilidade é equivalente à morte”. A recomodificação constante, ininterrupta, é para a mercadoria. Logo, também para o consumidor, equivale ao que é o metabolismo para os organismos vivos.

Não há espaço nessa sociedade, para preocupação com o próximo, onde sempre se precisa de mais e nunca se tem o bastante. Os membros se ajustam para viver de forma individual, estruturados em torno dos *shoppings centers* em que as mercadorias são simplesmente procuradas, encontradas e obtidas. As crianças são diretamente envolvidas com as coisas materiais onde todos precisam e devem ser e tem que ser um consumidor por vocação.

A sociedade está impregnada por um padrão de consumo e de comportamento peculiares, que nega o ser em detrimento do ter. Ainda, os membros da sociedade de consumo são eles próprios mercadorias de consumo.

Nesse sentido, Orlandi (2016) ressalta:

É fato que, na sociedade atual, alia-se a noção de cidadão ao consumidor, e o conhecimento a emprego (mercado de trabalho). Nesta maneira de significar, a questão da educação é posta na perspectiva do humanismo reformista, tornando-se uma questão de desenvolvimento, este sendo compreendido na atualidade como o acesso ao trabalho e ao mercado.

Há a exclusão dos que ficam parados, em uma negação enfática da procrastinação; convive-se com a velocidade, o excesso e desperdício; vida de aprendizado rápido, mas também, de esquecimento veloz; as notícias são dadas de pé pelos apresentadores dos telejornais uma vez que se sentados, tem-se a impressão que tem uma duração maior e profunda; vive-se em uma possibilidade infundável de novos começos; observa-se uma crescente fragilidade e superficialidade dos vínculos humanos; o espaço virtual passa a ser o natural de seus membros; há uma proliferação de comunidades guarda-casacos, com a facilidade de

se entrar e sair a vontade dos lugares públicos, sem qualquer relacionamento mais duradouro com o outro; vive-se em uma comunidade cibernética livre dos riscos da socialização.

Numa sociedade de consumidores – um mundo que avalia qualquer pessoa e qualquer coisa por seu valor como mercadoria – os consumidores falhos são “inúteis e perigosos”.

O consumo excessivo representa sucesso, autoestrada que conduz ao aplauso e à fama: é sinônimo de felicidade.

A miséria dos que ficam de fora, como o malogro causado coletivamente, é justificada como prova de um pecado cometido individualmente. Supõe-se que a subclasse da sociedade de consumidores seja um agregado de vítimas individuais de escolhas individuais erradas. Mas, a pergunta que poucos se lembram de fazer é se de fato há oportunidades para todos.

2 Minorias e cidadania política

A questão da tensão entre a heterogeneidade, ou seja, da relação e tensão entre a maioria e a minoria, que caracteriza a maior parte das sociedades, está presente no processo histórico ocidental como uma luta permanente para expandir os direitos de cidadania. A evolução do ideal de cidadania começou na sociedade europeia, branca e cristã, com poucas minorias raciais, nacionais ou religiosas, como explica Peter Demant (p. 345, 2003):

Desde a Paz de Westfália, em 1648, a maioria dos Estados era homogênea do ponto de vista religioso: quando se discutia a liberdade de religião, o objetivo era primariamente a reivindicação de livrar-se das imposições dos próprios sacerdotes. França, Grã-Bretanha, Holanda eram também racialmente quase homogêneos: os Estados Unidos, primeira e até então única colônia a tornar-se independente, eram os únicos a conhecer o problema da cor, porém a escravidão era ainda amplamente considerada uma instituição “normal”, e os negros, quase todos escravos, se viram expressamente excluídos dos direitos constitucionais. As divisões étnicas, relativamente inócuas nas sociedades mais avançadas da Europa,

não foram vistas como um problema que a emancipação geral não pudesse solucionar.

Obviamente, essa situação idealizada nunca aconteceu de forma “pura” - nem nos primeiros Estados territoriais “modernos” da Europa Ocidental. A Inglaterra rural pré-moderna já contava com galeses, escoceses e irlandeses celtas; a França, com bretões, languedociens e bascos; o reino de Castela, com bascos, catalães e galegos; e todos estes estados tinham judeus e ciganos. Mesmo os chamados “verdadeiros” ingleses, franceses etc., constituíram-se por meio da expansão e uniformização linguística e cultural - por imposição ou por assimilação - de populações que originalmente não pertenciam a eles. Assim se põe a questão dos direitos políticos - da cidadania - de “grupos não-pertencentes”.

Essa aparente estabilidade é quebrada no final do século XVIII, ocasionada por revoluções que abalaram as divisões societárias baseadas em privilégios feudais, introduzindo uma sociedade de cidadãos juridicamente iguais na cena pública, a exemplo da Revolução Francesa. Já, no ocaso da Primeira Guerra Mundial, a Europa estava reorganizada em Estados norteados pelo princípio da nacionalidade e legitimados na “autodeterminação da nação” herdada da Revolução Francesa e, igualmente, nos princípios de participação popular e de direitos civis. Nesse sentido, acrescenta Peter Demant (2003, p. 347):

Ora, quase todas essas sociedades baseadas em valores civis e/ou nacionais se viram confrontadas com problemas decorrentes de fragmentações internas não previstas no esquema iluminista original: Estados-nação continham dentro de suas fronteiras minorias teimosas de outras nacionalidades; para alguns Estados, a reorganização do mapa político tinha também colocado dentro deles grupos cuja identidade coletiva se centrava na religião - e por vezes a religião tornou-se o berço de uma identificação e de reivindicações de tipo nacional, por exemplo entre gregos, armênios e judeus. Ao mesmo tempo, a Revolução Industrial trouxe profundas consequências sociais, causando um crescimento demográfico sem precedentes, unindo populações e comunidades anteriormente

isoladas, e confrontando-as em suas diferenças. Por todo lado, grupos humanos desenraizados foram desafiados a desenvolver novos métodos de convivência.

Há que se acrescentar que a interação de povos heterogêneos se acentuou no século XIX, com a descolonização de quase toda a América, onde se estabeleceram novos Estados, comprometidos, a princípio, com os valores liberais. A abolição da escravatura e a “concessão” da cidadania aos negros e índios criou no continente sociedades heterogêneas “tanto polarizadas racialmente como na América do Norte quanto mestiças como na América Latina, mas sempre de complicada convivência” (Peter Demant, 2003).

Nesse sentido, o critério da cidadania, ainda que seja desejável, na busca para a implantação e o respeito aos direitos civis, sociais e políticos, parecem ainda insuficientes como condição de assegurar a paz entre maioria e minoria. Isso porque a definição de cidadania é cega às diferenças concretas entre os cidadãos, eliminando a possibilidade de transformar a vida dessas pessoas, ou porque a teoria da cidadania não consegue conciliar dentro da sociedade a integração de novos candidatos a ela, em sociedades modernas e superficialmente civilizadas ao racismo, antissemitismo, em um nacionalismo que propõe um critério mais restritivo (Peter Demant, 2003).

Essa ênfase na autenticidade e a fragmentação do corpo social torna certamente questionável o conceito clássico de cidadania. Peter Demant (2003) conclui que a introdução da cidadania, como organização política e social, não é suficiente para garantir a integração ou uma convivência separada aceitável tanto pela minoria como pela maioria. As precondições de qualidade de convivência, reforçando a implementação formal da cidadania, passariam por condições para que os grupos socializarem entre si; a presença de valores compartilhados entre eles; e a implementação de mecanismos políticos de proteção comunitária.

2.1 Meio ambiente e qualidade de vida: uma questão de cidadania e inclusão social

A exclusão socioespacial resiste ao tempo, não obstante as cruciais diferenças entre discursos jurídicos-normativos ao longo dos séculos.

Na segunda metade do século XIX, palco de inúmeras transformações socioeconômicas, políticas, tecnológicas e científicas, que marcaram a vitória do capitalismo acompanhado de contradições, o número de cidades aumentava desordenadamente e sem infraestrutura para receber o grande número de pessoas à procura de empregos. Enquanto a burguesia lucrava e consumia, o operariado estava cada vez mais sujeito a condições subumanas de vida e trabalho (Barbosa e Pires, 2008).

No Brasil, em específico, e a título de exemplificação, o século XX é marcado pelo contínuo processo da conquista dos espaços domésticos para a vida privada, por parte dos mais abastados, não obstante a exclusão no quadro urbanístico, tanto ou quanto mais perverso que o exibido no século XIX, com os mais variados assentamentos precários, com o aumento no número de cortiços e favelas e com impactos fortes sobre o meio ambiente. Há, ainda, aumento significativo da população de rua, resultado do êxodo rural e da industrialização (Barbosa e Pires, 2008).

Wagner Costa Ribeiro (2003, p. 399) argumenta sobre a importância de se refletir a questão da cidadania atrelando-a a um meio ambiente que proporcione ao indivíduo qualidade de vida:

Discutir os temas da cidadania e do ambiente remete a questões de caráter ético político. Mas também a esferas do mundo material. Trata-se de permitir que a livre expressão, uma das maneiras de interpretar e praticar a cidadania, possa ser exercida sobre a base material que sustenta a vida humana. Diante de um cenário de escassez de recursos naturais, é preciso muita capacidade de organização política para conciliar interesses diversos. O desafio consiste na elaboração de uma ética ambiental que permita a livre expressão também no campo da reprodução material da vida. Mesmo que reduzindo parcialmente os

impactos ambientais – graças a leis relativas ao tratamento dos rejeitos industriais –, a produção econômica capitalista ainda é responsável pela segregação social, econômica e, é preciso ressaltar, ambiental da população da Terra. Quantos ainda vivem em áreas consideradas de risco à vida humana? Quantos ainda vivem sem condições mínimas de conforto, sujeitos a habitações que parecem improvisadas, mas que são, na verdade, a obra possível, como as favelas e os cortiços? Quantos aspiram ingressar ao reino do consumo, gerando mais pressão sobre recursos naturais não renováveis? Quantos já estão privados de recursos básicos à reprodução adequada da vida humana, como a água doce?

A sustentabilidade e a cidadania devem, portanto, caminhar juntas, na busca por aquilo que muitos acreditam ser inconciliável: o desenvolvimento sustentado. O paradoxo se justifica na medida em que a equação entre avanço na produção exigida pelo desenvolvimento e a sustentabilidade não parece ser passível de balanceamento. Nesse sentido, Wagner Costa Ribeiro (2003, p. 403) traz a reflexão sobre a importância da dimensão ética do devir:

Uma das principais fontes de tensão contemporânea ao desenvolvimento do capitalismo está justamente na dificuldade em relacionar tempos diferentes. A racionalidade produtivista de sociedade de consumo é incompatível com as diversas temporalidades que integram os sistemas naturais. Enquanto as máquinas demandam energia e matéria-prima sem parar, os ambientes naturais possuem um ritmo mais lento para absorver os dejetos da produção e para repor a base material da existência. Sustentabilidade e cidadania envolvem uma dimensão ética que aponta para o devir. Qual modelo de sociedade se almeja construir no futuro? Qual projeto será viável à luz do esgotamento de recursos naturais não renováveis? Seria melhor fazer esta última pergunta no plural, indagando quais projetos serão possíveis de manter a reprodução da vida sem esgotar a base material da existência...

Desta forma, a discussão sobre o meio ambiente transpassa por questões diretamente implicadas com a qualidade de vida do

cidadão, como a gestão dos espaços públicos, das cidades, da ocupação de áreas destinadas à proteção ambiental, de margens de córregos ou terrenos íngremes, da coleta e tratamento de esgotos, da emissão de gases oriundos da queima de combustível fóssil para mover motores de automóveis e indústrias, e sua associação à doenças respiratórias, da exposição prolongada da poluição sonora e visual, da coleta e tratamento de resíduos, dos impactos da tecnologia crescente, da qualidade de vida, na correção do consumo exagerado de países ricos e na observação de um estilo de vida que possa prover a base material de existência, incluindo a produção de alimentos e de abrigo, assim como roupa e habitação (Ribeiro, 2003).

3. Considerações finais sobre o papel fundamental da Universidade para validação da ética e cidadania em tempos pós-modernos

O projeto do Iluminismo não conseguiu, por completo, emancipar o indivíduo: o conhecimento científico não se consubstanciou em autonomia e autoafirmação. A liberdade física e espiritual, proporcionada pela busca da razão incondicional, que autorizou os homens a seguir seus desejos, não se traduziu em felicidade e, nem mesmo, na conquista de um lar seguro, transparente e previsível.

O espírito associativo entre mestres, estudantes, pesquisadores, filósofos e comunidade, em um notável produto singular no qual se traduz a universidade, deve conduzir a uma formação cultural de consciência planetária capaz de guiar o profissional para determinar com exatidão seu papel com o próximo e com a comunidade, em um círculo virtuoso na busca por qualidade de vida e na preocupação ecológica.

Com tantas novas condutas existenciais, na era dos “homens vazios”, voltados para si próprios, impõe-se refletir a ética na universidade e no seu entorno, com novos rumos capazes de conduzir a sociedade no encontro de um código moral aceito e respeitado pela maioria, no seio de urgências de uma sociedade sem referência e sem sentido.

É papel da universidade apoiar e fornecer atividades culturais, a fim de que seja preservado o patrimônio cultural, inculcando ao indivíduo valores que lhe propiciem criticidade que o impeçam de se degradar. O intercâmbio entre a cultura e a política deve ser realizado de maneira tal que não se reduza a liberdade de criação e opinião do cidadão: deve-se privilegiar o debate político e intelectual de ideias, onde a inteligência e a probidade sobreponham-se à demagogia e o talento histriônico tão visíveis na sociedade do espetáculo.

Em um contexto pós-moderno, no qual o indivíduo é caracterizado como irônico, fragmentado e indiferente, a universidade não pode se furtar, juntamente com outras instituições, de construir alguma forma de humanismo satisfatório que dê significado à vida humana: em uma era marcada pelo esvaziamento nas relações sociais fragmentadas; em uma sociedade de consumo e hedonista, onde as cegueiras do conhecimento crescem em meio a tantas informações, a universidade não pode mais restringir-se à transmissão do conhecimento, e nem se traduzir em um locus onde tão somente se busca um diploma e enquadramento no mercado de trabalho e melhores condições de salário.

O excesso de informação não pode ceder espaço ao conhecimento bem formado, cabendo, portanto, aos espaços universitários tornarem-se *locus* para a descoberta, a dúvida, a invenção, contrariando a premente constituição de sujeitos imobilizados e estacionados na repetição disponibilizada pela tecnologia.

Se há uma nova concepção do tempo e da histórica, em virtude da introdução e desenvolvimento de novas tecnologias, tendo como produto um sujeito com mil facetas e sem autoconsciência unificada e integrada de si mesmo, vazio e em estado de mal-estar, cabe, também, à universidade intervir sobre essas novas variáveis, fomentando a leitura, o estudo e a autorreflexão através do campo filosófico, auxiliando-o para que se sinta bem, seguro e, consciente para encontrar seu verdadeiro *conatus*.

É atribuição da universidade pós-moderna integrar a sociedade, trabalhando pela simbiose entre alta cultura e cultura popular, fomentando esse conceito e o contato pacífico entre elas.

Por fim, é imperioso e urgente a instalação de um novo modo de vida, baseado em premissas culturais contemporâneas, com olhar inovador e sustentável. Não é possível manter um sistema que exclui a imensa maioria da população mundial do direito ao acesso a direitos de primeira, segunda e terceira geração. Urge uma ética em que os seres humanos possam exercer sua capacidade criativa, livrando-se de atividades rotineiras, estafantes, moldadas por um sistema ditado pelo ciclo consumista.

É preciso fundar uma ética que gere mais trabalho e menos frustração profissional. A sustentabilidade pode ser uma fonte de cidadania, que permita a circulação e promoção de ideias e valores por meios materiais extraídos de maneira cautelosa do ambiente. Uma ética cuja linha de pensamento conduza a sabedoria para viver de acordo com a natureza e em comunhão consigo mesmo e com o próximo.

Cabe, portanto, à universidade tornar-se um espaço para formação integral do indivíduo, do sujeito razoável, da pessoa humana em sua completude, e não somente exercer uma prática de capacitação submetida ao interesse do capital, atuando em prol dessa particular mercadoria chamada força de produção. A formação deve resultar na educação social em seu sentido mais forte e definidor, suscetível ao dinamismo e às mudanças impostas pela sociedade pós-moderna de alta complexidade.

A universidade deve formar indivíduos que mudem a qualidade da sociedade e não meramente capacitar para se tornarem objeto na relação de trabalho, bem treinados para serem mais produtivos, docilizados como instrumentos para produzirem e consumirem cada vez mais.

As inúmeras respostas a serem encontradas em face dos novos imperativos vinculados aos desafios iminentes em tempos pós-modernos só poderão ser alcançadas com o desenvolvimento de um espírito crítico na inteligência, em um pensamento que não

compartimenta ou separa, mas que religue o que está separado, multidimensional e sistêmico, em uma ética compromissada e responsável com o todo presente e com o que está por vir.

Desse modo, a educação, consolidada por valores éticos e voltada para a construção da cidadania plena, prosseguirá como pilar fundamental no desenvolvimento da humanidade.

Referências

- ALMEIDA, Guilherme Assis de; CHRISTMANN, Martha Ochsenhofer, **Ética e direito uma perspectiva integrada**, São Paulo: Atlas, 2006.
- BARBOSA, Maria Elisda Braz; PIRES, Maria Coeli Simões, Uma leitura do discurso da exclusão socioespacial no Brasil: o cortiço, o quarto de despejo, a cidade de Deus - espaços vazios que transbordam, *in: Cidadania e Inclusão Social*, Belo Horizonte: Fórum, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias**. [s.l.]: Jorge Zahar, 2008.
- DEMANT, Peter. Direitos para os excluídos. *In: História da Cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.
- LIPOVETSKY, Gilles, **A era do vazio: ensaio sobre o individualismo contemporâneo**, [s.l.]: Relógio D'agua, 1983.
- LLOSA, Mario Vargas. **A civilização do espetáculo**. [s.l.]: Quetzal, 2012.
- LYOTARD, Jean-François, **A condição pós-moderna**, [s.l.]: José Olympio, 1998.
- MORIN, Edgar, **Fraternidade: para resistir à crueldade do mundo.**, São Paulo: Palas Athenas, 2019.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. Educação e sociedade: o discurso pedagógico entre conhecimento e a informação. *Revista ALED*, 2016.
- RIBEIRO, Wagner Costa, Em busca da qualidade de vida, *in: História da cidadania*, São Paulo: Contexto, 2003.
- RUSS, Jacqueline. **Pensamento ético contemporâneo**. [s.l.]: Paulus, 2003.

Formação continuada de professores: desafios da contemporaneidade

Continuing teacher training: contemporary challenges

Ricardo Magno dos Anjos¹
Juliana Marcondes Bussolotti²

Resumo: O presente artigo reflete sobre a formação continuada docente e seus desafios vigentes. O estudo teve como objetivo analisar os obstáculos atuais frente ao processo de aperfeiçoamento contínuo docente. Para o desenvolvimento do trabalho, adotou-se um caráter qualitativo utilizando-se de um estudo bibliográfico. Como resultados, conclui-se que o processo de aprimoramento é relevante para a carreira docente, embora complexo, pois envolve diversos fatores. As várias adversidades atuais afetam tal qualificação contínua e o ser professor.

Palavras-chave: formação continuada, professor, desafios.

Abstract: This article reflects on continuing teacher training and its current challenges. The study aimed to analyze the current obstacles in the process of continuous teacher improvement. For the development of the work, a qualitative character was adopted using a bibliographic study. As a result, it is concluded that the improvement process is relevant to the teaching career, although complex, as it involves several factors. The various current adversities affect this continuous qualification and being a teacher.

Keywords: continuing education, teacher, challenges.

¹ Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade - PPGEducS, na Universidade do Vale do Sapucaí - Univas. oricardomagno@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/0377536186311993>.

² Professora Doutora Docente do PPGEducS. Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação da UnitaU. julianamarcondes@univas.edu.br. <http://lattes.cnpq.br/5232556966245150>.

Introdução

A contemporaneidade tem trazido diversos desafios a humanidade, seja pelo avanço da tecnologia, pelo surgimento de novas práticas ou ainda novas abordagens que transformam as mais diversas áreas do conhecimento. Na educação, do mesmo modo, o processo de mudanças tem acontecido, e assim, a formação do indivíduo tem ganhado novas perspectivas que buscam ampliar a sistemática de aquisição do conhecimento, almejando a formação de um novo indivíduo, hábil e qualificado como cidadão crítico e reflexivo.

O professor, agente transformador da educação, como um dos principais sujeitos no processo de aquisição do conhecimento, deve estar em constante aperfeiçoamento em relação aos novos conhecimentos, e é aí que surge a formação continuada docente, um recurso que deve ofertar justamente o que está em evidência e busca aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, propondo a evolução da prática pedagógica, pleiteando assim, apoiar cada vez mais os educandos no processo educativo, afinal a educação se desenvolve de forma ininterrupta.

Para Christov (1998, p. 9), “a formação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuírmos direções esperadas a essas mudanças”. Assim, através da formação permanente, se analisa a prática como um todo, suas possibilidades e perspectivas.

Mas para manter-se num processo constante de aprimoramento dos seus conhecimentos, alguns fatores podem interferir nesse aspecto, tais como: baixo poder aquisitivo, desvalorização da profissão docente, desmotivação devido as condições de trabalho, escolas sucateadas, falta de equipamentos, baixos salários e etc. Essas e outras questões interferem diretamente na formação continuada do professor, e é sobre isso que pretendemos abordar neste estudo.

Segundo Guimarães (2006):

Sabemos que não é fácil, no Brasil, sobreviver dessa profissão (salários baixos, jornada extensa e condições materiais difíceis) nem, tampouco sobreviver nessa profissão, considerando o desgaste físico, emocional e cultural (pouco tempo e estímulo para se atualizar) a que os professores são, em geral, expostos em sua trajetória profissional. Essa realidade torna-se bem mais explícita diante das recorrentes “novas exigências” criadas para cumprimento pelos professores. Nesse contexto, não é fácil o professor desenvolver uma imagem positiva da profissão docente. Mais difícil ainda se aos próprios cursos reforçarem essa imagem negativa do ser professor (Guimarães, 2006, p. 90).

Conciliar trabalhar numa profissão que apresenta diversos desafios como os citados e ainda manter-se num processo de formação permanente, é algo muito difícil que entre outras coisas, além de vocação, é necessária muita disposição, força de vontade, fé e esperança que dias melhores virão.

Durante o estudo discutiremos a relevância da formação continuada na profissão docente, enfatizando os novos conhecimentos, as dificuldades da carreira de professor, o avanço tecnológico, e como esse processo de capacitação pode além de aprimorar conhecimentos, contribuir para a prática pedagógica e a formação do discente. Para Fernandes (2011, p. 91):

A educação continuada de professores é o processo de desenvolvimento que ocorre na vida profissional, depois da formação inicial, e que está articulada com sua prática pedagógica no contexto do cotidiano escolar, quando estão atuando na docência. É, portanto, um processo permanente, dinâmico e rico que se consolida no cotidiano pessoal e profissional dos professores e ocorre, primordialmente, na organização do trabalho pedagógico e no espaço e tempo da escola (Fernandes, 2011, p. 91).

O processo permanente de formação é muito importante para a docência, e deve ir muito além da transmissão de conhecimentos, visto que, além de refletir a realidade da prática pedagógica do

professor, deve contribuir para o seu pensar e o seu agir crítico, pois como disse Freire (1996, p. 43), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que pode melhorar a próxima prática”.

É baseado nessa realidade que esta investigação, que foi realizada entre abril e junho de 2024, busca analisar os desafios contemporâneos da formação continuada de professores, tendo um caráter qualitativo e utilizando-se de um estudo bibliográfico. E como base para o referido estudo, foram utilizadas fontes obtidas através da internet pertinentes com a temática do trabalho. O processo de seleção e fichamento do material levantado, ferramentas norteadoras do processo, levou em consideração trabalhos científicos com destaque para artigos publicados que tratassem das especificidades da formação continuada de professores. Assim, buscamos nas discussões de Christov, Freire, Guimarães, Imbernón, Libâneo, Manus, Nóvoa, entre outros, o arcabouço e o esteio necessário como base teórica para problematizar nossas análises, interpretações e reflexões. E, deste modo, tal investigação propõe dilucidar sobre as temáticas em destaque, embasando teoricamente seus aspectos principais, além de trazer confiabilidade as questões e considerações abordadas durante o desenvolvimento do trabalho.

1. Formação continuada: concepções e considerações

Devido a sua relevância tanto acadêmica quanto social, a formação continuada de professores é abordada na legislação brasileira. Docentes em exercício tem o direito ao processo de formação permanente, visto que, tal recurso é desenvolvido durante a carreira profissional, sendo ofertado tanto pelo ente governamental no qual o profissional pertence ou sendo recorrida pelo próprio professor (Araújo; Silva; Silva, 2019).

A partir de 1996, com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a chamada LDB (Lei nº 9.394/96), e também com os adendos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), e

posteriormente, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), foi que se alavancou a formação continuada docente no Brasil. Imbernón (2010), ao se referir aos anos 90, disse que:

[...] nessa época começaram a se desenvolver aspectos positivos: a preocupação do âmbito universitário com estudos teóricos, uma consciência maior dos professores comprometidos, que demandava uma formação na qual os professores estivessem mais implicados, o desenvolvimento de modelos de formação alternativos, como o questionamento da prática mediante projetos de pesquisa – ação, a aproximação da formação dos cursos de formação de professores, o aparecimento de grande quantidade de textos, traduzidos e locais, com análises teóricas, experiências, comunicações, assim como a celebração de encontros, jornadas, congressos e similares (Imbernón, 2010, p. 20).

Portanto, nesse período ocorre uma transformação embora ainda discreta com o surgimento de diversos estudos de processos formativos alternativos, buscando o desenvolvimento da formação continuada, ampliando na academia a perspectiva de ser necessária mais pesquisas com foco na área.

De lá pra cá, ou seja, 28 anos desse impulsionamento, bastante coisa mudou, pois, podemos dizer que houve uma efetivação da formação contínua, seja na esfera nacional, estadual ou municipal. Tal aspecto trouxe a expansão do foco da formação para abordagens e metodologias diversificadas, trazendo diretrizes da política educacional, amplificando o enfoque aos tópicos curriculares a serem trabalhados a partir da prática docente.

Desta forma, percebe-se um novo olhar na formação continuada de professores, levando a perceber que não se pode focar em ações, condutas ou práticas isoladas, como também fragmentadas, e que se amplie a percepção de que se compreenda o processo de formação em que se efetive e se impulsione o perfil do professor como autônomo e emancipatório. Para Nóvoa (1991):

A formação continuada deve ser articulada com o desenvolvimento profissional dos professores, tornando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos (Nóvoa, 1991, p. 30).

E dessa forma, tal articulação deve focar no desenvolvimento do docente baseando-se na sua prática e na escola como sendo o cerne do processo, tendo como premissa o fazer pedagógico e uma formação técnica mais também humanista.

Assim sendo, percebe-se que a mobilização a partir da década de 90, viabilizando a ampliação e o fortalecimento de ações e políticas em prol da formação continuada de professores, além de alavancar o processo, deu a devida importância a questão, e assim, trouxe olhares e atenções para a causa, e que, após quase três décadas vemos que tais ações geraram resultados significativos, tornando a formação permanente docente inserida nas mais variadas políticas educativas, sejam elas de cunho nacional, estadual ou municipal.

Diante disso, deu-se uma relevância necessária a profissão que forma outras profissões, pois é o professor que contribui para formar as demais carreiras profissionais e merecia essa e outras condutas voltadas para dar ênfase e proporcionar mais atenção a este ofício, que tanto é importante para educação. Mas, como sabemos, as ações dedicadas a consolidação da formação docente permanente são muito importantes, contudo, somente elas não solucionam todas as questões relevantes da profissão docente que implicam o processo de aperfeiçoamento contínuo. É sobre algumas dessas demais questões que trataremos a seguir, pois ser professor é uma luta constante entre focar em um trabalho que precisa de uma dedicação permanente, pois precisa-se estar constantemente atualizado, e ao mesmo tempo deve-se lutar para resolver as agruras e angustias que envolvem a carreira docente.

2. Professor: desvalorização e desmotivação profissional

São necessários três aspectos que diante da profissão docente, necessitam ser levadas em conta quando se trata da sua valorização: a primeira refere-se as condições de trabalho, a segunda a formação inicial e continuada, e a terceira diz respeito a remuneração e a carreira. (Masson, 2016)

Partindo das considerações elencadas por Masson, percebe-se que para a carreira profissional do professor, as três dimensões citadas são fundamentais para o seu desenvolvimento. Assim, quando um ou mais desses três fatores são afetados, isso atinge em cheio o profissional que se dedica a formação de outros e por consequência também atinge o futuro da profissão. Tais circunstâncias acarretam na desvalorização e na desmotivação do profissional, o que conseqüentemente, também chega a atingir aqueles que pretendem seguir futuramente na profissão, causando desestímulo a continuar com as pretensões de ser professor.

No Brasil, mesmo com o adendo de políticas como o Fundef e posteriormente o Fundeb, ainda estamos muito longe de termos uma carreira docente atrativa para valorizar e motivar o querer ser professor, pois os baixos salários acabam por impedir os profissionais de ter uma vida digna, fazendo-os a buscar uma carga horária maior ou ainda a procurar outros empregos. E não tendo um salário que possa mantê-lo dignamente, isso o compromete a buscar uma formação continuada por conta própria e o faz depender apenas do poder público e das políticas voltadas para a questão, como também das instituições na qual o docente é vinculado, além de que, tendo que assumir outras aulas e ou outros trabalhos para supri a necessidade salarial, isso praticamente inviabiliza o tempo para se ter uma formação continuada. Some-se a isso, o fato de que, a falta de mais políticas públicas concretas e mais recursos voltados a construção, manutenção e recuperação de escolas, acabam por sucatear a infraestrutura já deficitária existente. Baseado nessa realidade, as três dimensões de Masson

ficam comprometidas, afetando diretamente a carreira profissional docente, tornando-os desvalorizados e desmotivados.

Segundo o site Observatório do Conhecimento (2023), que é “[...] uma rede formada por Associações e Sindicatos de Docentes de universidades de diferentes estados brasileiros e parceiros da área da educação, ciência e pesquisa [...]”, os dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), edição 2021, trouxe dados alarmantes sobre um possível futuro da profissão docente. De acordo com eles:

[...] cerca de 19% dos estudantes de licenciatura no Brasil não têm interesse em trabalhar como professores. Especialistas em educação atribuem essa falta de interesse à baixa remuneração e às más condições de trabalho enfrentadas pelos professores. A formação inicial de professores foi identificada como um dos principais desafios da educação brasileira, levando o ministro Camilo Santana a criar um grupo de trabalho para propor mudanças curriculares nas licenciaturas e incentivar os jovens a seguir nessa carreira. Os dados do Enade revelam que, dos 305.215 concluintes de licenciatura que responderam ao questionário, 14% afirmam não querer a docência como sua principal função, enquanto 5% descartam completamente a carreira de professor. Estudos anteriores já haviam alertado para o risco de déficit de professores no futuro, prevendo uma falta de 235 mil docentes até 2040, caso o ritmo atual de formação se mantenha. A pesquisa da OCDE de 2018 já havia apontado o Brasil como o país com o menor percentual de jovens interessados em se tornar professores, com apenas 2,4% dos alunos de 15 anos manifestando esse desejo. Os estudantes de licenciatura apontam a vocação como a principal motivação para a escolha do curso, representando 35% das respostas. No entanto, alguns estudantes mencionam a falta de condições financeiras para fazer outro curso (3%) e a ausência de opções de bacharelado na área (2%) como fatores que influenciaram sua decisão. [...] A pesquisa mostra o agravamento de um cenário que já é bastante preocupante, já que há um déficit de professores da Educação Básica (Observatório do Conhecimento, 2023, n.p).

Como vemos pelos dados apresentados, a situação é bastante preocupante, pois além de podermos perder o quadro de reposição dos docentes pelos motivos mencionados além de outros, a falta de professores na educação básica pode comprometer o ensino, afetando a educação dos alunos com turmas mais numerosas ainda, agravando as desigualdades educacionais, ocasionando uma sobrecarregar aos docentes e a longo prazo, pode ainda causar como consequência, um impacto que afetaria o desenvolvimento econômico e social de todo o país.

Por isso, são necessárias ações urgentes que busquem mudar esta realidade, e entre outros fatores, que os governos atuem sem cortes na área da educação, forneçam mais aportes financeiros, melhorando a situação das escolas, com mais investimento em profissionais qualificados para o processo de capacitação da formação continuada e evitem ofertando salários mais atraentes.

Dessa forma, se fomentaria a carreira docente e se inibiria a precarização da carreira, que leva a fuga de estudantes do ensino superior para outras profissões, mesmo estando se formando em licenciaturas.

Outra questão diz respeito a tornar o currículo da formação inicial do professor mais envolvente, a partir da sua realidade, indo além da teoria, na perspectiva da prática na sala de aula, que instigue, estimule e incentive a continuação do então estudante na profissão, valorizando e motivando o ser professor.

3. A docência como vocação

Ser professor também não se trata apenas de vivenciar problemas ou encarar dificuldades, mas de trabalhar com uma profissão que ao ter vocação a ela, você vocaciona, e assim, guia e incentiva outros nas suas carreiras, inclusive a própria de professor.

Por onde passa um professor, ele vai superando dúvidas e criando soluções, vai estimulando o aprender, buscando melhorar o processo de ensino-aprendizagem, e assim, vai idealizando e almejando sempre uma melhor maneira de ensinar para que o

aluno, o cidadão e o ser humano consiga entender e compreender da melhor maneira possível.

A docência é uma profissão que gratifica pela realização do outro, quando o dever do professor se faz crescimento, evolução e transformação do seu aluno, dando a ele novas oportunidades, novos conhecimentos e até uma nova vida.

Ao exercer a docência que é uma profissão que apresenta uma gama de percalços, fora os que já foram e ainda serão abordados nesse trabalho, percebe-se que a profissão vai muito além do ser professor. Pois, em muitas oportunidades, o professor exerce “outras profissões”, pois ele é também psicólogo, assistente social, conselheiro, amigo e porque não dizer até pai ou mãe, visto que, vivemos em um contexto em que boa parte dos pais são separados, outros trabalham fora e passam bastante tempo distante dos filhos, o que diminui a convivência familiar, e boa parte do tempo a criança ou adolescente é estando presente na escola, convivendo com professores, então o papel do professor vai muito além da docência.

E essa participação ativa na vida do discente está implícita quando se pretende ser professor, ou seja, não faz parte oficialmente, mas o professor, da mesma forma que ele tem orgulho da sua profissão, da mesma maneira que ele leva seus próprios materiais para a escola buscando levar uma aula mais atrativa, leva trabalho da escola para casa, ele também tem orgulho de estar exercendo estas “outras profissões” porque ele sabe que está ajudando a formar, mas também, cuidar do seu aluno.

Conforme disse Ruth Manus (2015):

[...] Ser professor é, muito antes de ser uma profissão, uma das formas mais genuínas do amor. [...] Porque professor vai além. Além das tarefas estabelecidas em contrato, além das horas pagas no holerite, além da ideia de que aquilo é apenas um meio para se ganhar a vida. Professor quer saber o nome, quer saber quem é quem, quer saber as histórias, as origens, os rumos pretendidos. [...] Professor está na chuva para se molhar, para se arriscar diariamente. Para sofrer com as derrotas e vibrar com as vitórias dos alunos. Para corrigir provas como quem assiste a um jogo de futebol, se

lamentando quando um craque chuta a bola no travessão. Desacreditando quando um perna de pau acerta a bola no ângulo. Professor se envolve, mesmo quando tenta evitar. Professor se perde no cronograma. Não está lá só para cumprir horário e currículo. Está lá para parar a cada dúvida, para ensinar não só a matéria, mas ensinar o melhor do pouco- ou muito- que sabe sobre a vida. Professor acaba por viver muitas vidas além da sua. Vivencia o crescimento, os obstáculos, as crises, os começos de namoro, as brigas entre amigos, problemas de casa, a conjuntivite alheia, as angústias, os caminhos. [...] Só o que sei é que, no fim das contas, ser professor é um lance de amor. Às vezes é sofrido. Às vezes é maçante. Como todo amor. Mas é uma dessas paixões avassaladoras que vicia, e que quem sente, já não consegue ver sentido em viver sem (Manus, 2015, n. p).

Assim, ser professor e ir além da profissão, além da didática e da vocação para o ensino dos conteúdos, pois é preciso ter aptidão para mais, para ir bem mais que transmitir conhecimentos. É também querer e estar disposto a compartilhar sabedoria para a vida pessoal de crianças, jovens e também adultos.

Se fosse só pelo salário do professor muitos abandonariam a profissão, como o fazem. Mas, o ser professor é bem mais, é ter prazer pelo ensinar e poder oportunizar a cada discente uma educação que pode não ser a melhor em estrutura física entre outras questões, mas é uma educação que mesmo diante de cada obstáculo, é persistente, tal qual ele acredita na sua profissão, e vai buscando levar o educando a uma vida digna, que mesmo diante das suas dificuldades, quer transformar o seu aluno no protagonista da sua vida.

4. O professor e as novas tecnologias

Outro desafio para o professor contemporâneo são as novas tecnologias. Elas estão praticamente em todo lugar, e assim, é necessário que elas sejam incluídas tanto no currículo da formação inicial quanto no processo da formação permanente.

Segundo Freitas (2010), os professores precisam possuir conhecimentos que abrangem os

gêneros discursivos e linguagens digitais que são usados pelos alunos, para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar. Quando digo integrar é porque o que se quer não é o abandono das práticas já existentes, que são produtivas e necessárias, mas que a elas se acrescente o novo. Precisamos, portanto, de professores e alunos que sejam letrados digitais, isto é, professores e alunos que se apropriam crítica e criativamente da tecnologia, dando-lhe significados e funções, em vez de consumi-la passivamente. O esperado é que o letramento digital seja compreendido para além de um uso meramente instrumental (Freitas, 2010, p. 340).

Desse modo, tais conhecimentos tornam-se fundamentais para se adaptar as chamadas novas práticas pedagógicas que trabalham com recursos tecnológicos em sala de aula, ou mesmo através de aulas remotas como aconteceu durante a pandemia do Covid-19.

Trabalhar com ferramentas tecnológicas na formação continuada é uma necessidade, pois tais recursos contribuem com o ensino mais atrativo. De todo modo, é possível perceber a presença das tecnologias em sala de aula, embora nem sempre são utilizadas para propiciar uma melhor aprendizagem e melhorar o trabalho do professor. (Ferraz; Ferreira; Ferraz, 2021)

Nascimento (2020) destaca a relevância que é trabalhar tecnologias na formação continuada docente, dado que, experimentar novos recursos é importante, pois proporciona um espaço pedagógico diversificado do modelo tradicional, tornando ativo o discente no processo de ensino-aprendizagem.

Por conseguinte, para o processo de formação continuada de professores, é importante também fazer uma reflexão sobre quais são os recursos e as tecnologias viáveis para trabalhar dentro da realidade da escola e do alunado, uma vez que, quando se trata de equipamentos, as escolas públicas, principalmente as do interior, com destaque para as da zona rural, não dispõem de tais recursos e

quando os tem, nem sempre é suficiente para suprir a demanda de todos os seus estudantes. Um exemplo disso é não possuir acesso à internet, muito menos laboratório de informática, pois diante da realidade brasileira são poucas escolas suburbanas que dispõem, e quando se trata de zona rural são raríssimas as exceções.

Outra situação, diz respeito aos estudantes não terem condições financeiras de acessar à internet em casa e não tem como possuir computador, celular ou outro dispositivo tecnológico e assim, esses e outros fatores contribuíram para a evasão escolar durante a pandemia recente, pois tais discentes não puderam acompanhar as aulas remotas.

Mesmo tendo avanços através da redemocratização da educação, é nítido que no sistema de ensino brasileiro é perceptível a desigualdade através de fatores como classe, gênero e raça, como também nas diferenças regionais, proporcionando tanto no ensino básico quanto no superior, desigualdades educacionais. Na pandemia do Covid-19, o acesso à educação virou privilégio, o que fez com que milhares de alunos ficassem sem a salvaguarda do seu direito a educação (Macedo, 2021).

Por isso é importante essa análise mais aprofundada para a formação continuada docente, quando se trata das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), pois a sua utilização é para melhorar o ensino-aprendizagem, nunca o contrário disso.

A TDICs podem muito bem serem utilizadas na formação contínua de professores, principalmente quando seu uso for justamente para o aprimoramento das práticas docentes, que sejam formações que de fato atendam às necessidades do cotidiano escolar, que desenvolvam as competências digitais, que promovam um ensino qualitativo e desse modo, viabilizem uma aprendizagem significativa, que impulse uma formação crítica e reflexiva, tornando o educando o centro do processo, e assim, protagonista da sua realidade.

De acordo com a Educação em Revista (2013):

É preciso saber identificar quais são as metodologias que nos permitem tirar o máximo de proveito dessas tecnologias em relação

ao desenvolvimento humano, ou seja, elas precisam propiciar a constituição de redes de comunicação nas quais as diferenças sejam respeitadas e valorizadas; os conhecimentos sejam compartilhados e construídos cooperativamente; a aprendizagem seja entendida como um processo ativo, construtivo, colaborativo, cooperativo e autor regulador (Educação em Revista, 2013, p. 10).

Assim, as TDICs devem vir para somar e, portanto, tem que ser selecionadas e absorvidas de acordo com as metodologias que tirem o máximo proveito de tais recursos, que devem ter com base o desenvolver humano.

Posto isso, diante da realidade conectada atual, é muito importante trabalhar as TDICs na formação continuada de professores, visto que, as novas tecnologias são fundamentais para o aperfeiçoamento da prática pedagógica e sobre o ser professor na contemporaneidade.

Conclusão

A partir de um estudo bibliográfico focado na formação continuada de professores e nos seus desafios contemporâneos, podemos destacar alguns aspectos importantes em comum que ficaram bastante evidentes durante a investigação.

Inicialmente sobressai na pesquisa desenvolvida justamente a relevância que a formação continuada tem para o desenvolvimento da carreira docente, ou seja, é um processo fundamental para que ocorra a evolução do profissional, das práticas pedagógicas, e que apontam caminhos que dão um suporte crucial para auxiliar o aluno no processo de ensino-aprendizagem.

A outra questão importante demonstra que, para que o professor tenha uma formação continuada consistente, é necessário que ele tenha passado por uma sólida formação inicial. Segundo Libâneo (2013):

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, [...]. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (Libâneo, 2004, p. 227).

Assim, percebemos que ambas as formações são importantes, pois enquanto a primeira traz toda uma base inicial teórico-prática e formação básica da profissão docente, a segunda traz a sua complementação e desenvolve a continuidade de um processo que vai sempre se renovando de acordo com a evolução do estudo das práticas pedagógicas, do ensino, da profissão, das tecnologias, das relações sociais e etc., por isso, tem-se a designação de formação contínua, continuada ou permanente.

Outro destaque evidenciado durante o estudo, é que estamos diante de um mundo em constante evolução, por isso a formação contínua de professores, deve se adaptar e acompanhar esse processo, capacitando os educadores diante do que está em evidência.

A sociedade a cada dia se transforma, as tecnologias diariamente surgem com novas atualizações, com passar do tempo as práticas pedagógicas se alteram, despontam novas metodologias e outras se aperfeiçoam e há também a necessidade constante de se refletir criticamente sobre a prática e suas questões. Portanto, os professores não podem ficar isolados e precisam assim, acompanhar esse padrão evolutivo. Mas também, a formação continuada deve ser orientada e, principalmente, aplicada, por professores e demais profissionais que dominam os novos conhecimentos, para que assim a qualificação e seus conteúdos, sejam transmitidos da melhor maneira possível para que os docentes se aperfeiçoem e sejam replicadores desse processo, seja para executar em sala ou mesmo para repassar ajudando outros colegas.

A temática proposta neste estudo nos revelou alguns dos desafios atuais sobre a formação permanente de professores, como

também nos apresentou alguns dos diversos percalços da carreira do professor. Baseado nisso, podemos concluir que as discussões acerca do processo de formação docente ainda precisam se aproximar dos professores que atuam na escola básica dos subúrbios e zonais rurais no Brasil afora, pois esse debate ainda se encontra muito distante da realidade desses docentes.

Após abordar mais profundamente tal assunto, vemos que a discussão ainda precisa persistir para que se sensibilize mais a classe política para que esta possa direcionar mais políticas públicas para a educação, pois o que vimos aqui é o retrato de um país que não valoriza seus professores e por isso, o que temos é uma carreira precarizada, que quanto mais o tempo passa, existem menos corajosos, que mesmo vocacionados desistem de segui-la, devido as condições que são oferecidas. E essas condições sufocam até mesmo os mais empolgados que mesmo persistindo, tem momentos que quase acabam por também desistir.

Mas, além da vocação, existem o amor, a dedicação, o empenho de querer mudar vidas, mesmo que as suas demorem tanto para mudar e as vezes nem muda, pois muitos professores se aposentam cansados, frustrados, mas ainda com esperanças de dias melhores para a educação. E os que ainda ficam, continuam persistindo, lutando por dias melhores.

Baseado na análise desenvolvida neste trabalho, conforme indicou seu objetivo, é possível perceber que a partir das políticas sociais que se relacionam com o contexto educativo, o aperfeiçoamento contínuo docente atual é um processo bastante intrincado, pois envolve uma série de aspectos começando pelo próprio conhecimento, e entre outras questões também inclui além do trabalho individual, o coletivo, a escola, a realidade da comunidade escolar, como também a sociedade e não podemos esquecer, de todo o contexto histórico que envolve todos esses fatores entre outros.

E conforme o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) nº 02/2015:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p. 34).

Assim sendo, a formação contínua do professor concerne a um processo amplo e complexo que exige previdência e cuidado para tratar de toda a sua contextualização, e abordar todos os seus aspectos fundamentais, que precisam ser levados em conta no seu desenvolvimento.

E dentre as principais dificuldades quando se trata de melhorar a educação, em aspectos que versem sobre aprimorar a formação docente, está a de mais políticas públicas que ofereçam mais investimentos no contexto educativo, pois só assim seria possível uma transformação da escola e da realidade do aluno e do professor.

Dessa maneira, com os investimentos necessários, teríamos a superação da carência de infraestruturas nas escolas, estaríamos diante de professores valorizados com salários dignos, que estariam apenas focados em desenvolver a relação teoria e prática, buscando o aperfeiçoamento da sua formação, contribuindo para construção de um ensino-aprendizagem cada vez mais eficaz, formando o cidadão protagonista da sua história e os auxiliando a superar as desigualdades sociais.

A realização deste estudo nos possibilitou adentrar mais intimamente no contexto educacional no que tange ao processo de aperfeiçoamento contínuo docente, pois durante o seu desenvolvimento pudemos ampliar o seu foco não apenas sobre o processo em si ou sobre os seus desafios contemporâneos, mas nos levou a destacar as dificuldades, agruras e dissabores da carreira profissional docente.

Desse modo, podemos concluir que a pesquisa atingiu seus resultados de modo satisfatório, atingindo seu objetivo, e ampliando o aporte bibliográfico sobre a temática, destacando a relevância da formação continuada de professores.

Referências

19% dos formandos em licenciaturas não querem trabalhar como professores. Disponível em: <<https://observatoriodoconhecimento.org.br/19-dos-formandos-em-licenciaturas-nao-querem-trabalhar-como-professores/>>. Acesso em: 2 jun. 2024.

ARAÚJO, R. M. B.; DA SILVA, M. D.; SILVA, M. do C. A formação continuada de professores da educação básica: concepções e desafios na perspectiva dos docentes. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 17–38, 2019. DOI: 10.26843/v12.n3.2019.758 p17-38. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/758>. Acesso em: 15 maio. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 1 de junho de 2015. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jun. 2015. Seção 1, p. 9.

CHRISTOV, L. H. da S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de.; CHRISTOV, L. H. da S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. SP: Loyola, 1998.

FERNANDES, Ro. C. de A. A Educação Continuada de professores no espaço e tempo da coordenação pedagógica: avanços e tensões. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. da (org.). **A Escola mudou**. Que mude a formação de professores! 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

FERRAZ, R. de C. S. N. .; FERREIRA, L. G. .; FERRAZ, R. D. . Educação em tempos de pandemia: consequências do enfrentamento e (re)aprendizagem do ato de ensinar: Education in pandemic times: consequences of coping and (re) learning from the

act of teaching. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 9, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4126>.

Acesso em: 2 jun. 2024.

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

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores.

Educação em Revista, v. 26, n. 3, p. 335–352, dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300017>. Acesso em: 2 jun. 2024.

GUIMARÃES, W. S.. **Formação de professores: Saberes, identidade e profissão**. 3ªed. Papiros, 2006.

LIBÂNEO, J. C.. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais,

pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos (Rio de Janeiro)**, v. 34, n. 73, p. 262–280, ago. 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/eh/a/SGqJ6b5C4m44vh8R5hPV78m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 abr. 2024.

MANUS, R.. **Ser professor é lance de amor. Não há explicação**

melhor. Estadão. São Paulo, 18 jun. 2015. Disponível em:

<https://www.estadao.com.br/emails/ruth-manus/ser-professor-e-um-lance-de-amor/>. Acesso em: 10 abri. 2024.

MASSON, G. A valorização dos professores e a educação básica nos

estados. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 10, n. 18, 2016. DOI:

10.22420/rde.v10i18.656. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/656>. Acesso em: 2 jun. 2024.

NASCIMENTO, F. G. M. do; ROSA, J. V. A. da. Princípio da sala de

aula invertida: uma ferramenta para o ensino de química em

tempos de pandemia / Principle of inverted classroom: a tool for

teaching chemistry in pandemic times. **Brazilian Journal of**

Development, [S. l.], v. 6, n. 6, p. 38513–38525, 2020. DOI: 10.34117

/bjdv6n6-409. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/11816>. Acesso em: 2 jun. 2024.

Universidade, ética e espiritualidade: em tempos de globalização

University, ethics and spirituality: in times of globalization

Virgínio Cândido Tosta de Souza ¹

Leandro Alves Pereira ²

Resumo: Qual o papel da Universidade no século XXI? Formar técnicos para o mercado ou formar pessoas para a sociedade? A Espiritualidade, a Ética e a Bioética devem estar na base humanista de qualquer formação oferecida pela Universidade, ou são meros devaneios? Em um mundo líquido e carente de sentido, o seguinte texto busca provocar uma reflexão a respeito da Espiritualidade, Ética e Bioética como elementos vitais de uma Universidade. Tal qual a vida anima a matéria, a Universidade depende de elementos para além de sua estrutura física, depende de pessoas e valores, os quais somados ao conhecimento técnico, darão a formação plena e profunda, capaz de gerar cidadãos capazes de transformar a sociedade.

Palavras-chave: universidade, ética, espiritualidade, bioética.

Abstract: What is the role of the University in the 21st century? Training technicians for the market or training people for society? Should

¹ Professor da Faculdade de Medicina de Pouso Alegre e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade (UNIVAS) e da Faculdade de Medicina de Alfenas (UNIFENAS). Doutor em Medicina pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Doutor em Bioética pelo Centro Universitário São Camilo. Membro da Academia Mineira de Medicina. E-mail: virginio_souza@hotmail.com. Link lattes: <http://lattes.cnpq.br/9978728499053981>.

² Professor efetivo da rede estadual de educação de Minas Gerais. Mestre em Bioética pela Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVAS). Doutorando em Educação, Conhecimento e Sociedade pela Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVAS). E-mail: leandroalvespereira@gmail.com. Link lattes: <http://lattes.cnpq.br/5541909423524964>.

Spirituality, Ethics and Bioethics be at the humanist basis of any training offered by the University, or are they mere daydreams? In a liquid world lacking meaning, the following text seeks to provoke reflection on Spirituality, Ethics and Bioethics as vital elements of a University. Just as life animates matter, the University depends on elements beyond its physical structure, it depends on people and values, which, added to technical knowledge, will provide full and in-depth training, capable of generating citizens capable of transforming society.

Keywords: university, ethics, spirituality, bioethics.

Introdução

Nesse início de século, denominado por alguns de pós-modernidade e por outros, de triunfo tecnológico deparamos com transformações de cunho científico, político, econômico e social impensáveis há pouco mais de meio século.

Na idade média, todos os valores direcionavam-se para figura divina; na sociedade contemporânea tudo converge para o homem que através da razão nos propicia um progresso material e econômico sem precedentes.

As ciências biomédicas aliadas à tecnologia nos dias atuais permite manipular o ser humano em todas as fronteiras da vida surgindo questões éticas que inevitavelmente vão de encontro aos valores espirituais.

Entendendo que a ciência não é um fim em si mesma por princípio, e sim para o bem e desenvolvimento da sociedade, uma contradição vem à tona quando o significado de vida em seus princípios éticos e espirituais ficam subjugados aos interesses econômicos traduzidos em demandas de produções desmedidas de consumo (Bunson, 1995).

A marca da sociedade da pós-modernidade é uma liberdade que acompanha a velocidade das conquistas econômicas e tecnológicas voltadas para uma cultura em que o ter aniquila a natureza humana do ser.

O homem contemporâneo tornou-se escravo do resultado do seu trabalho e de seu intelecto e este é o retrato da sociedade globalizada (Souza, 2008).

No dizer de João Paulo II (Bunson, 1995): "o utilitarismo pôs de lado a dimensão primária e fundamental do bem: a de homuns honestuns". A filosofia e a ética que dela deriva, partem da convicção de que o homem tende essencialmente para o resultado do interesse individual ou coletivo voltado para o lucro ou para a satisfação dos desejos. Aquela sociedade estável, racional, projetada por Freud, com todos os avanços técnicos-científicos, principalmente na área da saúde e dos meios de comunicação é vivida paradoxalmente de forma, instável, assustadora e incerta.

A grande periculosidade da sociedade globalizada está no uso da liberdade que, voltada para uma ética utilitarista e de desejos nos meios de comunicação, permeia uma cultura do ter em detrimento do ser.

Em uma pesquisa recente sobre felicidade na França (Lipovitsky, 2007) demonstrou-se que a maioria se considera feliz (Lipovitsky, 2007). Felicidade, concretizada pelo hiperconsumo, mercantilização dos modos de vida, do gosto pelas novidades, cujo novo cogito diz: "Compro, logo existo".

Este consumo personalizado, intimizado, carregado de emoções é voltado para satisfações pessoais enquanto para a maioria das pessoas o que vemos é uma pobreza disseminada e uma degradação do meio ambiente pela indústria do lucro e do lazer.

De uma forma paradoxal, o hiperconsumidor com todo acesso do ter aspira ser o responsável por suas ações e para isso procura manter a saúde em academias e dietas personalizadas. Este, entre outros, são alguns dos dilemas na sociedade contemporânea, onde o individualismo procura uma felicidade, pois a constatação do malogro seria acompanhada de uma miséria interior difícil de suportar.

E assim, ao constatar que o progresso técnico-científico não responde aos valores que não se compra como a ética e as virtudes

da espiritualidade, o homem moderno corteja o medo, a ansiedade e as frustrações.

1. O compromisso da universidade

A Universidade é o agente natural de transformações sociais de uma comunidade e conseqüentemente de uma nação. É o lócus onde convivem todas as áreas do conhecimento.

No mundo globalizado debilitado por valores éticos e morais, torna-se necessário que a Universidade, além de valorizar a habilidade do aprender para o exercício futuro da profissão escolhida, assuma o compromisso de uma prática diuturna da atividade acadêmica em todas as suas dimensões: “onde o compromisso com o ser e a convivência com a alteridade cultive a tolerância e o respeito ao próximo”.

Uma Universidade comprometida com a ciência, mas também com a cultura humanista alicerçada em valores éticos e espirituais.

A reitoria, bem como as pró-reitorias, deve trabalhar como a composição de uma orquestra sinfônica, onde o brilho do solista, por mais “expert” que seja, só se realiza se compartilhar com os demais para realização plena de um concerto.

É necessário que a gestão esteja atenta às múltiplas expressões da cultura e da técnica, atenta não só às urgências do cotidiano, mas também aos projetos de longo prazo que é a fronteira móvel que separa a realidade da utopia.

O universo complexo e contraditório da cultura e da educação dentro de uma Universidade exige da reitoria uma formação acadêmica e ética que lhe permita avaliar os momentos de circularidade que não conhece segmentos fixos.

Na sua missão, como formadora de recursos humanos, a Universidade deve ser administradora de valores, onde a burocracia e as ideias sem projeto se esvaem em velocidade e a rotina cristalizada ignora fins e valores.

Na sua aventura, a Universidade deve estar comprometida com a ciência, artes e filosofias e, no caso do nosso país, com os problemas

das populações carentes e marginalizadas por meio dos projetos de extensão. Neste particular, os estudos feitos por núcleos multidisciplinares são fundamentais para identificação de prioridades como direito ao acesso à saúde, escolaridade e justiça social.

A Universidade tem como fundamento ético e social propiciar ao estudante, quer seja na graduação ou pós-graduação, a habilidade para o uso do saber, mas também um quadro de referência para sua vida futura por meio do exercício pleno da cidadania com seus direitos e deveres.

No que concerne ao docente, a pesquisa proporciona o conhecimento de fronteira, mas é no pendor para a atividade de ensino que a docência justifica a sua missão universitária. E neste particular, a Universidade tem que estar atenta para não avaliar a docência quantitativamente pelo número de horas/aula diferentemente da análise quantitativa da pesquisa, estimulando assim a pesquisa em detrimento do ensino. Ambos se completam, na medida em que propiciem benefícios para comunidade, quer seja por cursos curriculares ou extracurriculares. O exemplo mais palpável encontra-se nos hospitais universitários onde a universidade e comunidade se completam por experiências recíprocas de solidariedade e informações (Marcovitch, 1998).

Independentemente de avaliação normatizada por órgãos governamentais, a universidade tem como compromisso a auto-avaliação por meio de comissões permanentes, em todos níveis das três atividades do ensino, pesquisa e extensão.

A Educação à Distância acena como uma proposta abrangente e democrática, mas para isso é necessário que a metodologia pedagógica, além dos princípios éticos de informações qualificadas, faça florescer a consciência e a intuição criadora do aluno. Este aprendizado se tornará sólido na medida em que o professor atue como facilitador das mensagens qualificadas e ordenadas didático pedagogicamente.

Os campi universitários complementam este compromisso da universidade na medida em que se tornam o lócus para a compreensão da arte em seus variados valores. Valores

transmitidos pela literatura, música, teatro e tradições culturais de nossa história.

Quer seja pública ou privada em diferentes modelos, a universidade, em respeito à sua história, ao seu presente e ao seu futuro, deverá estar sempre alicerçada nos valores irrenunciáveis da vida acadêmica que perpassam pela excelência, ética, solidariedade, espiritualidade e pluralismo (Marcovitch, 1998).

Desnecessário, senão importante é reconhecer os setores dos funcionários desde o secretariado, bem como os intermediários, requisitado por meio de capacidades e com um fluxograma de oportunidades para progressão na carreira funcional.

Os docentes e os discentes em suas atividades dependem deste corpo funcional, e por consequência deve existir a transferência e o respeito mútuo de forma que o todo responda às prioridades da universidade internamente e na sociedade onde se encontra inserida.

Sintetizando estas considerações, parece haver um consenso, lembrando o saudoso Professor Zeferino Vaz que a universidade é formada primeiramente por gente, depois gente e ainda gente, e depois pela estrutura física e tecnologia. Desde Harvard, até as nossas mais tradicionais universidades, não existe aquela que poderíamos chamar de universidade perfeita, o que de certa forma é benéfico, pois aquilo que consideramos incompleto exigirá sempre um aperfeiçoamento (Marcovitch, 1998).

O compromisso com a qualidade por meio do ensino e pesquisa, o encontro salutar com a comunidade e uma administração centrada nos órgãos colegiados, formam o perfil de uma universidade, onde professores e alunos convivem dentro de normas estabelecidas pelo Conselho Superior Acadêmico e Administrativo. No seu compromisso social de educar para a construção da cidadania, a Universidade encontra na ética seu valor essencial. É o parâmetro superior de todas as atividades universitárias.

A pesquisa científica onde a experimentação constitui seu princípio básico para um ensino qualificado, encontra na Bioética

os parâmetros norteadores do estudo que envolvem seres humanos e o meio ambiente.

A gestão universitária, em todos os níveis, bem como decisões dos colegiados e a relação entre alunos e professores, deve perpassar pela ética como sinônimo de probidade. É um item obrigatório na pauta da conduta humana na universidade.

Na sociedade pós-moderna, globalizada, competitiva, o diferencial de uma Universidade se dará pela qualidade e competência ética e não pelos parâmetros voltados para o mercado de trabalho das profissões.

O tempo se encarrega de mostrar à sociedade a importância dos valores éticos transmitidos pela Universidade na formação da cidadania.

Ao chegar à Universidade o aluno já é fruto de processos anteriores de formação e cabe à Universidade transmitir-lhe valores que o nortearão para o mundo do trabalho e para vida social. O conhecimento adquirido será a referência necessária para a condução de sua existência histórica, mas esta referência será marcada por valores que determinarão seu agir como ser humano. Cabe assim à educação proporcionar ao aluno os limites de natureza moral, que na sua conduta de forma reflexiva determinarão sua conduta ética.

Nestas considerações, cabe uma indagação: seria a conduta ética o mesmo da moral, seriam dois termos sinônimos? (Severino, 2005).

A moral refere-se a uma conduta de acordo com valores que se fundamentam como consolidados em uma determinada cultura social, não exigindo justificativas destes valores que vão além dos interesses imediatos desta sociedade. Consiste na referência dos acontecimentos rotineiros que por meio de comportamentos chamamos de bons ou maus, lícitos e ilícitos, certos ou errados. São valores que vem de fora para dentro.

A ética refere-se às relações que os indivíduos estabelecem em uma determinada comunidade, mas sempre precedida de um investimento elucidativo dos fundamentos, das justificativas ou valores, independentemente da aprovação ou não por qualquer

grupo. São valores que vem de dentro para fora, alicerçados em fundamentos justificativos de forma reflexiva e elucidativa.

A ética procura ir além das justificativas imediatistas, espontaneístas, empíricas de determinada cultura.

Por isso, segundo Severino (2005), a ética coloca-se em uma perspectiva de universalidade, enquanto a moral fica sempre presa à particularidade dos grupos e mesmo dos indivíduos.

A ética procura justificar nossa sensibilidade moral buscando os seus fundamentos.

Por isso a Universidade, ao transmitir conhecimentos ao estudante, deve enriquecer suas atitudes por valores éticos que definirão sua existência como profissional e como cidadão.

A partir do momento em que estes valores formam uma consciência moral voltada para a dignidade do ser humano de forma individual ou coletiva, já passamos a falar em Bioética.

O papel da Ética e da Bioética na construção da cidadania na sociedade contemporânea passa inevitavelmente pela política, uma vez que esta é realizada por relações sociais interligadas aos indivíduos entre si em busca de objetivos comuns, mas sempre preservando a dignidade do ser humano e não meramente os aspectos técnico-funcionais.

Ao receber em seu seio o estudante, a Universidade deve compreender que convive com o pluralismo de caracteres oriundos da sociedade e do núcleo familiar, cabendo por isso em seu compromisso social, pautar a transmissão de valores éticos que constituirão o norte para o exercício profissional e para a prática da cidadania.

Em seu compromisso como agente criativo e transformador da sociedade onde se encontra inserido e por ser o ninho das extraordinárias descobertas científicas nos âmbitos das ciências da saúde e da vida, é que a Universidade representa o "locus" natural das reflexões das nossas certezas filosóficas, éticas, morais e teológicas.

No que concerne à reflexão ética acerca da vida é que a Bioética torna-se um campo Inter, trans e multidisciplinar de diálogo entre

todas ciências, para que os avanços não sejam apenas técnicos, mas eminentemente humanos. É particularmente o despertar da reflexão ética acerca da vida.

2. Espiritualidade

Estudos recentes vêm valorizando a importância do conceito de espiritualidade, conceito este fundamentado em uma forma implícita de tratar as dimensões profundas da subjetividade sem incluir necessariamente a religiosidade.

Nos Estados Unidos, recentemente as Universidades, incluindo Harvard, reuniram-se, durante 10 dias, para discutir sobre a inclusão da espiritualidade na grade curricular de seus mais variados cursos.

No Brasil, principalmente na área da saúde, um grande número de profissionais vem se interessando pelo tema.

Inúmeras publicações sobre o tema vêm tendo grande sucesso editorial, mas vem sempre primando por um rigor conceitual ou mescladas por perspectivas religiosas particularizadas, dificultando assim sua aceitação para debate nas Universidades.

É crescente a consolidação da espiritualidade entre os profissionais e os usuários do serviço de saúde e também os cuidadores de seus familiares.

A psicologia fenomenológica existencial e a oncologia já se organizam em grupos acadêmicos para estudo do tema (Vasconcelos; Smeke, 2005).

Em nossa experiência docente, quer seja em nível de graduação ou pós-graduação, temos inserido este tema ao abordar os princípios fundamentais da Bioética, principalmente ao abordar assuntos na área da saúde envolvendo a relação médico-paciente.

Ao ler um livro, ao apreciar uma obra de arte, ao ouvir uma música, ou quando estabeleço um encontro humano de compromisso pessoal sinto-me livre, amadurecido, rico e transcendendo um estágio anterior de menor consciência e menos liberdade. Aquele eu mais íntimo, soterrado muitas vezes por ações

mediócras, egoístas vem à tona e assim reconheço humildemente a minha verdadeira imagem, pronta para transformar o meu ser (PERISSE, 2004). Esta experiência estética vai de encontro ao que denominamos de espiritualidade. Quando o professor imbuído desta experiência inovadora compartilha-se com seus alunos, estabelece-se na Universidade uma experiência didático-pedagógica de espiritualidade. Estabelece-se uma manifestação de criatividade no encontro do professor e do aluno, um encontro humano proporcionado pela mensagem da arte.

Uma vez perguntaram ao Dalai-Lama, o que é Espiritualidade e ele deu uma resposta muito simples: "Espiritualidade é aquilo que produz no ser humano uma mudança interior".

Um sábio indiano ao ser questionado sobre as condições necessárias para tornar o mundo mais humano e solidário ele respondeu: "Um mundo não precisa da economia e do progresso material para se tornar melhor, mas sim da ciência unida a espiritualidade."

Segundo Boff (2001), as mudanças exteriores, superficiais não transformam nossa estrutura de base, mas sim as mudanças interiores. Estas são alquímicas, capazes de dar um novo sentido à vida ou abrir novos campos de experiência e de profundidade rumo ao próprio coração e do mistério insondável das coisas. Não raro tais mudanças ocorrem no âmbito da religião, mas nem sempre.

Esta descoberta da dimensão profunda do ser humano como um espaço de paz no meio da individualização competitiva do capitalismo selvagem, da sociedade pós-moderna, é a espiritualidade.

A experiência cotidiana e os exemplos históricos de Jesus Cristo, Buda, Gandhi, Tagore, Madre Tereza, João XIII, João Paulo II, Dalai Lama, Edith Stein, entre outras pessoas comuns, mostram-nos que espiritualidade se manifesta na solidariedade cultivada no espaço sagrado do espírito e aqui a religiosidade subsidia a espiritualidade.

A espiritualidade nutre valores comprometidos com o outro, com a vida, com o sentido plenificado da nossa existência terrestre (Boff, 2001).

A crise de modernidade tem como fator primordial a exacerbação da razão em detrimento da espiritualidade.

O mundo do progresso, da ciência, da sociedade, do poder econômico concentrado em uma minoria em detrimento da maioria, não nos revela um saldo positivo, muito pelo contrário (Betto; Barba; Costa, 1997).

A Universidade inserida na temporalidade como missão histórica, precisa propiciar os valores subjetivos éticos e espirituais que nutrem a interioridade comprometida na comunhão com a natureza, com o próximo e com Deus, o que vem mostrar a importância dos estudos teológicos e religiosos em seus campi.

Conclusão

A grande proposta da ética universitária é fazer da Universidade um instrumento de integração de conhecimentos para ser usado em benefício da sociedade.

A Universidade é o lugar ideal para uma enriquecedora transição da adolescência para a juventude.

A Universidade tem que estabelecer conceitos e estratégias no local onde está situada. Uma pesquisa que beneficie diretamente a população em uma região carente e tão importante com a pesquisa de células tronco, na universidade tradicional do país.

A Bioética por seu perfil inter, trans e multidisciplinar abrange todas as ciências relacionadas com a vida e neste contexto brotam dois tipos de bioética: as das situações emergentes e das situações persistentes. A primeira refere-se aos avanços de pauta da tecnociência (clonagem, engenharia genética, reprodução assistida, transplante de órgãos e tecidos, eutanásia, inteligência artificial, entre outros) dos países industrializados. A segunda refere-se às condições sociais ligadas à discriminação, exclusão social, racismo,

homofobia, falta de equidade e justiça na distribuição de benesses do progresso, abandono de crianças e idosos (Pessini, 2007).

É inegável que todas as grandes tradições de fé têm um sistema ético bem desenvolvido na medida em que propaga a compreensão, a justiça, solidariedade e a fraternidade como meio de fazer do mundo um lugar melhor para se viver. Contudo, pode-se falar de ética e espiritualidade sem ter de recorrer à religião, na medida em que o nosso modo de agir esteja voltado para o bem estar dos outros acarretando em nós uma profunda transformação interior (Lama, 2000).

Em síntese, ousaríamos afirmar que a universidade, na sua busca de excelência para produção de conhecimento, deve primordialmente ser criadora e transformadora da realidade onde se encontra inserida, carregando consigo a mensagem legada por Santo Inácio de Loyola: "não ter limites para o máximo e ao mesmo tempo saber centrar-se no pequeno".

Referências

- BETTO, E.; BARBA, E.; COSTA J. F. **Bioética**. Brasília: Codeplan, 1997. p. 15-36.
- BOFF, L. **Espiritualidade**. Rio de Janeiro: Sextante, 2001. p. 16-17.
- BUNSON, M. E. **A Sabedoria do Papa**: palavras de esperança e inspiração de João Paulo II. São Paulo: Rocco, 1995.
- LAMA, D. **Uma ética para o novo milênio**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.
- LIPOVITSKY, G. **A Felicidade Paradoxal**. São Paulo: Cia de Letras, 2007. p. 21-25
- MARCOVITCH, J. **A Universidade impossível**. São Paulo: Futura, 1998.
- PERISSE, G. **Filosofia, Ética, Literatura**: uma proposta pedagógica. São Paulo: Manole, 2004, p. 74-85.
- PESSINI, L. **Bioética**: um grito por dignidade de viver. São Paulo: Loyola, 2007, p.19-20.

- SEVERINO, A. J. Educação e Ética no processo de construção da cidadania. *In: CLAUDINEI, J. L.; GUERGEN, P. (orgs). Ética e Educação*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005, p. 37-52.
- SOUZA, V. C. T. Universidade ética e espiritualidade. *In: PESSINI, L.; BARCHI FONTAINE, C. P. (org.)*. **Buscar o sentido e plenitude de vida: bioética, saúde e espiritualidade**. São Paulo: Paulinas, 2008. p. 245-259.
- VASCONCELOS, E. M., SMEKE, E. L. M. A espiritualidade no trabalho em saúde. **Revista Médica**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 01-24, jul. 2005.

A formação cidadã por meio do ensino de Filosofia no Ensino Médio brasileiro

*Formación de ciudadanía a través de la enseñanza de filosofía en
la escuela secundaria brasileña*

Denis Rodrigues Silva¹
Letícia Rodrigues de Souza²

Resumo: Por meio de um levantamento bibliográfico, foi detectado a contribuição que as aulas de Filosofia podem oferecer aos estudantes na constituição da cidadania. A construção de um conhecimento crítico passa por processo reflexivo que visa contribuir no movimento que leve os

¹ Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, licenciado em Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano, licenciado em Pedagogia pela Universidade Braz Cubas, especialização em Docência do ensino superior pela FAI-MG e especialização em Inspeção e Supervisão escolar pelo Centro Universitário Claretiano. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade – UNIVÁS. Email: denis.rodrigues@educacao.mg.gov.br. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0956903624586786>.

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (2008), possui especialização em Psicomotricidade (2009); mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP, 2014) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (FEUSP, 2021), com período sanduíche no Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra (UC, PT). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSE/FEUSP). Atualmente é Professora Substituta EBTT na área de Pedagogia no IFSULDEMINAS -Campus Pouso Alegre - MG, assim como Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade (PPGEduCS) da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS). Coordenadora do Projeto de Extensão REUNE (Rede Educação, Universidade e Escola Pública), Univás e Superintendência de Ensino de Pouso Alegre-MG, 2023. Email: leticiasouza@univas.edu.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3962816322588247>.

jovens estudantes brasileiros da minoridade para emancipação intelectual. A partir dos artigos recolhidos e de algumas reflexões de Theodor Adorno, procurou-se demonstrar o quão significativo é o ensino de filosofia no ensino médio. A partir das análises, os resultados mostram que reforçar a presença do ensino de filosofia no ensino médio permite a construção da cidadania de uma forma consciente e direcional na formação básica

Palavras-chaves: Filosofia, ensino médio, crítica, educação, formação.

Introdução

Nas palavras de Paulo Freire (1996, s/p), ensinar é criar possibilidades para a produção e a construção do conhecimento. Quando se ensina Filosofia se busca exatamente a produção e a construção do conhecimento na amizade ao saber¹. A presença da Filosofia no Ensino Médio brasileiro é uma forma de assentir que os estudantes sejam construtores de um conhecimento crítico, que os permita uma inserção na sociedade como pessoas cientes dos seus atos, falas e ações. Para ter tal comportamento cidadão na sociedade, é necessário que a capacidade reflexiva seja despertada dentro de cada jovem.

Desse modo, intenciona-se discutir neste ensaio que a aula de Filosofia no Ensino Médio pode ser um momento significativo para o desenvolvimento da cidadania, pois neste momento de aprendizado, alia-se a reflexão do que acontece hoje com as valiosas contribuições dos pensamentos filosóficos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 trouxe importantes avanços na Legislação educacional brasileira, dentre eles, o foco na educação cidadã, como afirma o seu artigo 22,

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da

¹ Segundo o Dicionário Básico de Filosofia, atribui-se a Pitágoras a distinção entre a *sophia*, o saber, e a *philosophia*, que seria a “amizade ao saber”, a busca pelo saber.

cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (Brasil,1996)

Nesse sentido, percebe-se que a formação do cidadão é um objetivo claro, que busca ser atingido pela área da Educação, no processo de formação básica dos alunos. Nesse sentido, como colaborar para que o estudante saia do Ensino básico com uma postura/formação cidadã? Dentre tantos conteúdos que colaboram de maneira majestosa na formação dos educandos, a Filosofia pode e tem a capacidade de ajudar diretamente na formação cidadã do aluno e corroborar para que o objetivo da LDB seja atingido. Pensar no processo de formação cidadã alicerçado nas aulas de Filosofia se faz necessário, tendo em vista a evolução que o conceito de cidadania assumiu ao longo da história em meio às reflexões filosóficas.

No período grego, Aristóteles (1966, p. 77) é o primeiro a pensar metodologicamente a cidadania, entendendo-a como a participação efetiva na vida da polis (cidade grega). Com o advento da história, as influências medievais e modernas, segundo Martins (2019, p. 155), cidadania pensada na modernidade, postula o ser humano como portador de direitos naturais. Outrora vista como um ato integrativo, a cidadania passa a ser concebida como um ato que gera participação efetiva, criando laços que convocam a pessoa para construir um posicionamento.

Neste constante processo cronológico, como o jovem, ser humano, deixa ser apenas mais um elo que integra a sociedade e passa a assumir as rédeas dos direitos que lhe são “intrínsecos”? Seria por meio de uma cidadania que gera uma execução revolucionária nas estruturas sociais, afirma Martins (2019, p. 161), atitude essa, que pode ser plantada pelos questionamentos da filosofia, visando uma emancipação global.

Segundo Adorno (2003), emancipado é aquele que consegue utilizar certas ferramentas para analisar o mundo ao seu redor de modo crítico. Arrisca-se dizer que o sujeito educando, após o contato com os conteúdos filosóficos irá para o mundo exercer sua existência, e neste meio, inserido socialmente, poderá tecer críticas

às situações que o circundam, dando assim, um novo vigor a prática da cidadania. Exercer um processo emancipatório, é uma atitude pessoal que não pode ser feita por outrem, no máximo ela pode ser incentivada.

Em termos do Ensino Filosófico no Brasil, as condições para um trilhar da Filosofia rumo a cidadania não são tão prósperas, pelo contrário, vários senões marcam a caminhada diária desta empreitada libertadora. Nos próximos tópicos, abordar-se-á questões relativas a esta circunstância e outras que corroboram para a construção do Ensino da Filosofia em vista da formação cidadã.

Nesse sentido, este artigo é um recorte obtido a partir do projeto de pesquisa: “O Ensino da Filosofia após a implementação da BNCC”, sob a orientação da professora Dra. Letícia Rodrigues de Souza, desenvolvido no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade da Universidade do Vale do Sapucaí. Trilhando os caminhos da pesquisa científica, foi possível identificar que o Ensino da Filosofia, mesmo sendo desidratado pela nova BNCC, exerce um papel significativo na edificação da cidadania.

Partindo deste pressuposto, utilizou-se as plataformas do Google Acadêmico, Scielo e Capes, para realizar um levantamento bibliográfico com os seguintes descritores: filosofia - ensino - cidadania entre os dias 5,6 e 7 de abril de 2024, com o intuito de encontrar produções que refletissem como o Ensino de Filosofia é importante para a construção de um Ensino Médio que formem alunos/cidadãos reflexivos, críticos e engajados em questões significativas para a sua realidade e de sua comunidade, tais como questões éticas, políticas, direitos e deveres, de responsabilidade social, entre outros.

Por meio de uma análise minuciosa dos trabalhos acadêmicos selecionados pelo levantamento bibliográfico, os seguintes autores exerceram uma colaboração significativa na construção destes escritos, dentre eles: Almeida (2020), Deina (2017/2018), Da Silva (2018), Ferraro (2020), Gallo (2010), Martins (2020), Soares (2018), entre outros. Nessas produções foi possível identificar que o Ensino

da Filosofia ao longo da história da educação brasileira ofereceu um significativo aporte na formação cidadã, despertando nos estudantes uma postura questionadora e analítica.

Como o Ensino de Filosofia visa uma emancipação do estudante, buscou-se em Theodor Adorno, especificamente nas obras *Dialética do Esclarecimento e Educação e Emancipação*, reflexões sobre uma educação que leve ao esclarecimento, a qual, promova uma saída da minoridade para emancipação. Munido de tais embasamentos, busca-se reafirmar a importância da filosofia como disciplina no currículo escolar, bem como evidenciar um movimento libertador que ocorre junto aos jovens em uma dialética formativa que incidirá na formação comunitária.

O ensino de Filosofia no Brasil

Nos primórdios do processo filosófico, nota-se uma ligação estreita entre Filosofia e Cidadania (Política). O desenvolvimento da Política e da Democracia são expressivos na consolidação do processo filosófico grego e na posteridade da caminhada da Filosofia. Se anteriormente a ligação entre Filosofia e Política foi estreita, se deve ao fato que, no emergir filosófico grego, historicamente, segundo Reale (2003, p.21), o homem grego se compatibiliza com o cidadão. Tal característica confirma o laço profundo que havia na consolidação do homem grego com o processo político. A visão constitutiva do homem grego passava necessariamente pelo Estado e pela cidadania helênica. Tudo leva a crer que o ensino da Filosofia continuará a desenvolver uma simbiose com o processo formativo do cidadão.

De modo geral, no Brasil, o Ensino da Filosofia se dá no ensino médio, etapa crucial na caminhada estudantil, a qual abre bifurcações em termos acadêmicos (técnicos/profissionalizantes ou universitários), assim como para o mundo do trabalho. Além do Ensino Médio ser a etapa que encerra a formação básica, após os estudos deste período, os jovens podem prosseguir seus estudos em outros níveis ou mesmo buscar uma inserção no mercado de

trabalho. No seu artigo 35, parágrafo III, a LDB afirma que o Ensino Médio visa

o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; (...) (Brasil, 1996, s/p)

O Ensino Filosófico possui uma estreita ligação com a questão cidadã, e por esta aproximação, tem-se implicações na formação ética, intelectual e crítica daquela pessoa que futuramente irá compor os espaços das nossas comunidades(cidades). De uma forma direcional, a LDB reforça a necessidade da presença filosófica, mas não torna o ensino efetivo através de uma legislação específica.

Para Belieri e Sforini (2017, p. 29), a Filosofia é considerada um tema transversal, focando na temática da ética. Em decorrência da falta de uma oficialização legal, o Ensino de Filosofia nas escolas de Ensino Médio fica restrito a poucas unidades educacionais do país, como escolas confessionais, entre outras.

No ano de 2008, respondendo a uma luta de anos, e a uma falta de normatização legal por parte da LDB, o então vice-presidente da República, José de Alencar, assina o decreto que torna a Filosofia e a Sociologia obrigatórias no Ensino Médio. De certo modo, a LDB abre espaço para o Ensino Filosófico em 1996, mas não demarca esse processo de maneira legal.

Apesar de terem estado presentes de forma descontinuada em diversos momentos da educação brasileira e tendo experimentado um longo período de exclusão após a ditadura iniciada em 1964, resultando no seu total banimento no ano de 1971, pela primeira vez, tanto a disciplina de Filosofia quanto a de Sociologia estavam presentes de modo integral em uma etapa completa do ensino básico, concomitantemente. (Da Silva, 2018, p. 289).

Tem-se com a promulgação deste ato legal, uma chancela importante no Ensino de Filosofia do Brasil, a inserção regulamentada da Filosofia garante o acesso ao aprendizado deste

conteúdo negada por diversos acontecimentos. Inserida no currículo oficial do Ensino Médio, as unidades da federação têm um tempo estipulado para preparar as devidas circunstâncias no intuito de cumprir a resolução legal. O conteúdo Filosófico passa a fazer parte do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), permitindo assim, que os estudantes do Brasil, não só possam ter acesso aos conteúdos através das aulas, mas possam contar com os livros didáticos que os auxiliaram no aprendizado.

Em 2003, passa a tramitar na Câmara do Deputados, o projeto de Lei nº 6003 que visa alterar alguns artigos da LDB, que segundo Luz (2022, p.2807) garantiria à filosofia e a sociologia mais robustez para trabalhar a cidadania, porém o referido projeto não teve sua continuidade garantida. Com a medida provisória 746/2016, as primeiras sementes da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) foram lançadas. A partir deste momento, diversos ataques sutis, são defenestrados contra o Ensino de Filosofia. A despeito de todas as situações transcorridas em relação ao Ensino de Filosofia, há no bojo filosófico um desejo intermitente que insiste no trabalho formativo emancipatório com aqueles que irão compor as trincheiras do amanhã, de modo resistente até os dias atuais.

Dos benefícios da obrigatoriedade do Ensino de Filosofia aos princípios da reforma do Novo Ensino Médio

É perceptível que a conquista da obrigatoriedade da Filosofia faz uma diferença significativa na construção de uma sociedade reflexiva em termos políticos pela via filosófica. Sem dúvida, é importante destacar, a contribuição da Filosofia como mentora do processo cidadão, porém sem as devidas vias legais, a edificação do processo se tornaria apenas um bonito idealismo utópico.

Finalmente, incutida (ou reinstalada) como disciplina obrigatória, é preciso pensar por quais caminhos o Ensino da Filosofia irá trilhar sua caminhada. Historicamente, os gregos construíram a Filosofia ocidental porque não aceitaram mais as explicações mitológicas e, fazendo uso da sua capacidade racional,

romperam as cortinas do ideário fantasioso. Em tempos idos, como na Magna Grécia, no Renascimento, o ser humano na percepção da sua racionalidade, vai se conscientizando que o ato de filosofar é um ato racional. A humanidade faz uso da Filosofia quando se propõe a pensar a sua realidade e buscar respostas para as situações que geram algum incômodo. Todo ser racional/humano realiza tal tarefa em maior ou menor demanda.

Na ótica da reflexão de Silva (2018, p. 293), o operar humano passa a ser pensando em uma categoria cosmológica em oposição às ideias que eram contrárias a si, desencadeando uma crise entre a imanência consciente com aquilo que é além do ser concreto em si. Conforme cada ser humano conjectura e se depara com um pensar e um situar diferente, as dimensões da reflexão filosófica de cada pensante são redimensionadas. O ser humano que elucubra, ajuíza e confronta com o diferente está em algum espaço: a cidade ou polis como diriam os gregos. No espaço da polis existem pessoas com os mais diversos prospectos e esta divergência acaba por influenciar os direcionamentos do que se faz, pensa e ensina.

Outrora se falava na conquista da regulamentação do ensino de filosofia nas escolas brasileiras, mas com quase uma década de presença nos currículos, a Filosofia se vê envolvida na Reforma do Ensino Médio, referendada pela Lei 13.415/2017. Mudanças nas diretrizes legais curriculares são clássicas em todas as democracias como afirma Deina (2017, p.6-7), pois refletem uma necessidade de transformação ou mesmo o desejo de grupos que tendem a modificar o curso histórico do país por certas alterações legais educacionais.

Theodor Adorno, em seu texto Teoria da Semicultura, destaca que no contexto alemão nem sempre as reformas educacionais traziam bons frutos à comunidade. Em termos de Brasil,

No caso da nossa recente reforma do Ensino Médio, podemos interpretar que a realidade extrapedagógica está sendo mais determinante do que os interesses, propriamente pedagógicos,

voltados para uma formação cultural, senão plena, pelo menos mais abrangente. (Deina, 2017, p. 7)

A nebulosidade da Reforma do Ensino Médio carrega consigo os interesses de grupos/pessoas que almejam influenciar propositalmente a Educação, inserindo no documento legal curricular, uma visão que não dialoga com a questão pedagógica, mas sim responde aos apelos “extrapedagógicos”. Já a questão pedagógica em si, passa a ocupar um papel coadjuvante, o que não deixa de ser preocupante, visto que a repercussão deste deslocamento de importância tem sérios riscos.

Filosofia, Sociologia e mais algumas disciplinas, segundo a nova Reforma do Ensino Médio, passam a ser tratadas como “estudos e práticas” (Brasil, 2017). A construção da Reforma do Ensino Médio tem uma intenção, e como afirma Deina (2017, p.8), há uma disputa pela estrutura formativa a ser trabalhada com os educandos. Fica visível que há uma manobra em curso para fazer os arranjos necessários no intuito de incluir ou excluir aqueles conteúdos/disciplinas que não atendam as demandas dos setores sociais (políticos) que abarcam os estudantes pós-etapas formativos.

Um exemplo disso é a contínua tensão ideológica que cercaram as disciplinas escolares que atuam no campo da reflexão, a triste história de intermitência no Ensino da Filosofia como garantidora do espaço formativo cidadão na escola, como também da investida sobre a educação brasileira como instrumental ideológico do Estado liberal na manutenção dos seus interesses, e nestes, não consta na ordem do dia a formação da consciência para o exercício da cidadania dos jovens escolarizados. (Novaes T. De Menezes; Silva, 2018, p. 125).

O estado brasileiro, assaltado pelos interesses neoliberais, perde as rédeas das questões curriculares legais para grupos que não estão interessados no trabalho da Filosofia no seio das escolas de Ensino Médio. Dentro das unidades escolares em nível Médio, onde a Filosofia é trabalhada, vários jovens, acessam o campo da

reflexão, próprio de cada ser humano, como afirmado anteriormente.

Com a Reforma do Ensino Médio, novas matérias passam a figurar na grade como os “itinerários formativos”, propondo “novas construções/arranjos curriculares” que versam sobre empreendedorismo, projeto de vida, comunicação, entre outros. O aumento das horas de estudo e conseqüentemente as novas disciplinas, incidem no espaço dos conteúdos clássicos e conseqüentemente no terreno da Filosofia, acarretando uma perda de território, incidindo na ausência da construção da capacidade especulativa do querer-saber, que alimenta a consciência crítica.

Para lançar as bases do que futuramente será uma consciência crítica, Almeida (2020, p. 4) propõe um trabalho que atue no sentido de diferenciar “doxa e episteme” como faziam os gregos nos primórdios da filosofia. O processo da distinção entre doxa (opinião) e a episteme (conhecimento verdadeiro ou ciência) pode levar o estudante a fazer uma passagem ou distinção entre o senso comum e a filosofia. Tal assimetria é um degrau significativo na escada da consciência crítica. Diferenciar opiniões e constatar ideias que realmente tenham substrato, equivale a seguir ou não uma ideologia propagada como verdadeira.

[...] a filosofia concentra a função depurativa das certezas e das verdades que constituem o ideário dos indivíduos e seus universos simbólicos, cujo termo indica as condições para a construção de uma consciência individual e coletiva do caráter histórico, cultural e dialógico em que se inscrevem as relações humanas e a produção dos saberes. (Almeida, 2019, p. 4-5)

Quando o estudante entra em contato com os pensadores e temas da Filosofia no Ensino Médio, pode aprender a separar senso comum da Filosofia. Por esse processo, e olhando para a existência individualizada de cada estudante, conseqüentemente as certezas podem e vão ser revistas. Tal postura tem um significado enorme, pois implica na escolha de uma construção humana que será feito

daquele momento em diante a partir dos exercícios filosóficos. Não se restringe só ao campo das escolhas de matrizes de pensamento que vão ser seguidas ou adotadas, mas sinaliza a construção que vai incidir no pensar humano, estabelecendo conexões e produzindo / reformulando novas formas de saber e estar no mundo.

Ter o Ensino de Filosofia não significa somente permitir que a capacidade racional de cada jovem que ocupa os bancos escolares seja reavivada, pois ela já se encontra dentro de estudante. Porém, o interesse pela presença filosófica não pode se restringir a edificação de jovens cidadãos que pensam, refletem e constroem relações humanas substanciais.

Compreende-se, assim, a filosofia e seu ensino propriamente como atividade política que, numa ordem dialética, entrelaça os sujeitos transformadores da realidade em seus papéis autônomos de produzir a democracia ao mesmo tempo em que são produzidos por esta. (Martins, 2020, p. 4)

Percebemos que o pensar e o ensinar filosófico tem uma função dialética. Aquele momento da aula de Filosofia que aconteceu no Ensino Médio pode significar uma mudança de postura na ação cotidiana do jovem. Imbuído de uma consciência crítica, de uma flexão da capacidade racional e conseguindo diferenciar os vários conhecimentos da sociedade, tem-se a aurora de jovens que realizam um movimento de “práxis” entre o que se aprendeu nas aulas de Filosofia com o que se vive no cotidiano político. A edificação das juventudes através dos espaços escolares, em destaque com o acesso às aulas de Filosofia têm uma

[...] função social que o ensino da filosofia pode assumir neste contexto diz respeito à sua tentativa de escapar às padronizações dos conteúdos através das ‘práticas de liberdade’, do olhar crítico, do olhar sobre a realidade, permeando os espaços disciplinares com vistas à sua transformação. (Martins, 2020, p. 13)

Quando se falava das transformações legais curriculares ocasionadas pelo Estado, influenciado por grupos diversos, tinha-se por intenção impedir que a função social do Ensino da Filosofia se fizesse acontecer. Quando se regulamenta tal disciplina nos currículos não se está somente permitindo ao estudante o acesso ao conhecimento historicamente acumulado. Possibilita ao ocupante dos bancos escolares uma ação livre das amarras dos falsos conhecimentos ou mesmo do senso comum. Acredita-se no jovem estudante como alguém que irá mover a roldana da transformação com o seu pensamento crítico, fazendo um processo depurativo e edificando o dinamismo do livre pensar, que não é apenas vivido, mas é também construído a partir da identificação daquilo que paralisa, na percepção dialética da realidade, fornecida pelo Ensino da Filosofia.

O Ensino da Filosofia e a formação cidadã: uma emancipação

Theodor Adorno é um filósofo que ao escrever sua obra Educação e Emancipação deixa transparecer que os acontecimentos de Auschwitz marcaram profundamente a história alemã. A reflexão que paira é como não possibilitar que tal acontecimento ou situações similares não se repitam na história. O pensador fala em seus escritos sobre o redirecionamento das ações daqueles que um dia cometem tais atrocidades. Para Adorno (2003, p. 121), a formação educacional tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica, de modo que, não há como desenvolver um processo educativo sem que ele seja um momento analítico do que se faz com olhar apurado.

Em uma sociedade marcada pela ausência da cidadania que implica um tornar-se dependente de mandamentos e normas que não são assumidas pela razão própria do indivíduo, Adorno (2003, p.124) traz à tona as implicâncias concretas que tonalizam a ação do indivíduo como totalmente corrompido pelas forças alheias, orientado a executar práticas que servem um poder que destroi e escraviza. O melhor enfrentamento é a reflexão autônoma que deve

tirar da “menoridade” aquele que se encontra ensimesmado ou mesmo inebriado pelas forças ideológicas que coagem um padrão comportamental único, de modo a anular a subjetividade.

No intuito de compreender melhor o processo da autonomia promovido pela educação, faz-se necessário elucidar que a menoridade, segundo Kant (1985, p.100) é a incapacidade de fazer uso do seu entendimento sem a direção de outro indivíduo, demonstrando que um ser humano que porventura não foi munido pelo processo educacional das ferramentas adequadas, passa a figurar como menor por sua incapacidade de mover-se na direção do esclarecimento.

No mundo contemporâneo, a educação perdeu sua função primordial, que era educar para o esclarecimento, para a autonomia intelectual e para a participação política. (Dias, 2022, s/p)

A partir do momento que uma pessoa deixa a menoridade intelectual, se afasta da incapacidade de ler e perceber o mundo com autonomia, sem depender de outras situações ou pessoas que possam influenciar ou mesmo gerar alguma forma de condução que aprisiona, um processo libertário é instalado.

Conseqüentemente, como não há dependência e menoridade, a emancipação pode ocorrer. Para Adorno (2003, p. 143), a emancipação significa o mesmo que a conscientização, racionalidade. Emancipado é aquele que consegue de modo racional analisar a realidade com os recursos da subjetividade, sem uma dependência e agir voluntariamente. Pode-se perceber que a Filosofia é uma valiosa contribuinte deste processo emancipatório, pois

[...] é uma área do conhecimento fundamental para o desenvolvimento pleno dos estudantes, seja para a emancipação política e a responsabilidade moral relacionadas ao exercício consciente da cidadania, seja para a autonomia intelectual necessária ao conhecimento científico fundamentado[...] (Deina, 2018, p. 200)

Através dos estudos filosóficos é possível que o estudante não permaneça fechado em si, mas abra sua capacidade reflexiva em termos valorais e cidadãos. Ao ter acesso aos estudos de Filosofia, o estudante realiza um processo de transcender, como afirma Deina (2018, p.201), de não ficar si mesmo, realizando assim um movimento que lança o olhar sobre os fundamentos da realidade, compreendendo o que realmente engendra o mover da humanidade nas suas variadas facetas. Como o estudante não se fecha, ele faz a experiência da dialética, como destacada Adorno (2003, p.24) como processo de mediação que permite o acesso à verdade da experiência formando-o para a emancipação. O aprender Filosofia não se resume ao conhecimento duro da teoria, mas o processo que dialoga com a concretude da existência, permitindo que o momento de aprendizado seja rico em si e no futuro, possibilitando a reelaboração da vivência. Por fim, Adorno (2003, p.25) afirma que o dinamismo do processo é a recusa do existente, pela via da contradição e da resistência. Aprender filosofia é construir uma resistência que altere os rumos de uma sociedade, e conseqüentemente edifique uma nova forma de viver no coletivo (cidadania).

Considerações finais

Tais demonstrações apresentadas neste artigo evidenciam que a presença da Filosofia no Ensino Médio brasileiro é uma forte aliada na construção da cidadania, porém este espaço formativo reflexivo tem que ser defendido continuamente. Em um mundo onde não se usa mais escudos e espadas, as palavras e os jogos do poder assumem uma posição estratégica neste jogo de xadrez.

Isso implica em ampliar os horizontes do próprio campo educacional cujos efeitos serão percebidos nas modificações das formas de relação com o conhecimento e produção de saberes que impactam diretamente sobre o ensino. (Ferraro, 2020, p.17)

Quando se luta para que a Filosofia continue a ser trabalhada nos espaços escolares, não é apenas um esforço egoísta daqueles que se afeiçoam a esta forma de conhecimento, mas um pensar coletivo que enxerga na Filosofia uma forma de transformar o ensino e a existência daqueles que são atingidos por meio de uma formação emancipadora. O contrário também não deixa de ser uma realidade, a ausência do Ensino Filosófico implica nas mudanças de horizontes, desejo este partilhado por aqueles que almejam a dissolução da Filosofia no Ensino Médio. O trabalho filosófico em sala de aula visa ampliar horizontes que vão alterar as relações humanas, torná-las empoderadas em um mundo que reforça dependências doentias a cada dia.

Imaginamos ser possível um ensino de filosofia para jovens que seja uma arma de produção de subversões. Um ensino que se desenvolva de maneira tal que leve ao desenvolvimento de uma disciplina filosófica no pensamento. Além da forma de pensar da ciência, para a qual treinamos tão bem os jovens, além da lógica do mercado, de suas seduções, do *marketing*; para além das tradições e do senso comum, apresentar aos jovens e dar oportunidades de ensaiarem uma outra forma de pensar: a filosófica. (Gallo; Aspis, 2010, s/p)

A formação cidadã que a Filosofia irá com certeza oportunizar aos jovens permitirá que muitos possam se indignar com a sociedade e com as suas ações paralisantes e retrógradas. Munidos de um desejo subversivo - reflexivo que foi plasmado nos bancos escolares, poderão pensar com a Filosofia e não ser mais um mero componente nas fileiras da sociedade, mas um jovem cidadão que será capaz de criar a si e o mundo de maneira diferente. Na sociedade hodierna, tudo concorre para direcionar comportamentos e ações. O pensar da Filosofia, que difere dos demais modos de refletir, busca uma nova postura na sociedade, um “destoar consciente” que não permita ao jovem a aderência a projetos que não possuem em si um fundamento real.

A constituição deste jovem sujeito cidadão é um trabalho significativo que pode ser feito por intermédio do Ensino

Filosófico. Não por acaso a cidadania e a Filosofia sofreram ao longo da história inúmeros ataques. Pode-se visualizar a Filosofia e o seu Ensino como uma grande dispensadora de sementes através dos questionamentos filosóficos que vão despertando a postura de cidadão em cada jovem.

Como bem elucidou, o filósofo alemão Theodor Adorno o processo de construção de uma emancipação via a estrutura educacional não é tão simples, pois visa tirar o ser humano que se encontra da menoridade, ou seja, na incapacidade de agir ou pensar por si mesmo. Podemos analisar que a retirada/desidratação da Filosofia do currículo escolar tem um sério impacto na formação. A formação escolar não pode ser somente uma estruturação teórica que prepare para o mercado de trabalho, pois desta forma, o indivíduo fica suscetível a formas de governo ou orientações que acabam por desfigurar a humanidade.

Para Adorno, (2008, p. 119) tudo aquilo que possibilitaria uma reflexão sobre a vida social é descartado no processo educacional, de modo que, quando se impede ou mesmo inviabiliza o Ensino de Filosofia, cria-se um hiato na formação estudantil com foco na instrumentação acadêmica. A resistência formativa abre precedente para que aquele aluno, principalmente da escola pública, possa edificar a sua subjetividade, tão abalada pelas desconfigurações sociais que assolam nosso país através dos estudos Filosóficos. Criar uma dialética formativa, que permita ao cidadão de amanhã edificar sua subjetividade em processo de resistência aos males coletivos que visam a paralisação e a dominação coletiva.

Por fim, a construção de uma cidadania através do Ensino de Filosofia é uma valiosa opção no sentido de engajar jovens no exercício do pensar, tornando a ação política cotidiana mais viva e frutífera.

Referências

- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- ADORNO, Theodor W. **Introdução à Sociologia**. São Paulo: Editora Unesp, 2008.
- ADORNO, Theodor W. **Teoria da Semiformação**. In: PUCCI, Bruno et. alt. (Orgs). *Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados. 2010.
- ALMEIDA, F. S. de. Fazer filosófico no ensino médio: sentidos e desafios. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. e2685035, 2020. DOI: 10.14244/198271992685. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2685>. Acesso em: 7 abr. 2024.
- ARISTÓTELES. **A política**. Tradução de Torrieri Guimarães. São Paulo: Hemus, 1966.
- BELIERI, Cleder Mariano; SFORNI, Marta Sueli de Faria. O ensino de filosofia na atual LDB e nas Orientações Curriculares do Ensino Médio: uma tensão entre conteúdo escolar e o desenvolvimento humano. **Revista do NESEF**, [S.l.], v. 1, n. 1, ago. 2017. ISSN 2317-1332. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/neseef/article/view/>>. Acesso em: 04 abr. 2024. doi: <http://dx.doi.org/10.5380/neseef.v1i1.2013.54407>.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 02 abr. 2024.
- DA SILVA, Reinaldo Ramos. A FILOSOFIA “OBRIGATÓRIA”: PAULO FREIRE, GRAMSCI E A LEI 11684/2008. **Revista Ideação**, 5 mar. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.13102/ideac.v0i0.2997>. Acesso em: 4 abr. 2024.

DEINA (UTFPR), Wanderley José. EM DEFESA DO ENSINO DA FILOSOFIA: REFLEXÕES A PARTIR DE HANNAH ARENDT E THEODOR ADORNO. **Kínesis - Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia**, v. 10, n. 24, p. 196-214, 11 dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1984-8900.2018.v10n24.13.p196>. Acesso em: 2 jul. 2024.

DEINA, Wanderley José. Filosofia no Ensino Médio: considerações sobre a reforma educacional brasileira a partir do pensamento de Theodor Adorno. **Sofia**, Espírito Santo, Brasil, v. 6, n. 3, p. 5–25, 2018. DOI: 10.47456/sofia. v6i3.17784. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/sofia/article/view/17784>. Acesso em: 7 abr. 2024.

DIAS, Michel Aires de Souza. Educação, experiência formativa e pensamento dialético em Theodor W. Adorno. **Trans/Form/Ação**, v. 45, n. 4, p. 159-178, dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-3173.2022.v45n4.p159>. Acesso em: 1 jul. 2024.

FERRARO, José Luís. MICHEL FOUCAULT PARA PENSAR A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: da crítica à prática. **Cadernos Zygmunt Bauman**, v. 10, n. 24, 10 Dez 2020. Disponível em: <http://orcid.org/0000-0003-4932-1051> . Acesso em: 1 mai 2024.

GALLO, Sílvio; ASPIS, Renata Lima. Ensino de filosofia e cidadania nas "sociedades de controle": resistência e linhas de fuga. **Proposições**, v. 21, n. 1, p. 89-105, abr. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-73072010000100007>. Acesso em: 1 maio 2024.

HADDAD, Samir. Educação e Filosofia. **Cadernos Nietzsche**, v. 43, n. 3, p. 145-164, set. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2316-82422022v4303sh>. Acesso em: 4 abr. 2024.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3a ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: O que é Esclarecimento? *In*: KANT, Immanuel. **Textos seletos**. Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

LUZ, Gerson Vasconcelos. Filosofia e formação para o exercício da cidadania: o cidadão à luz do pensamento político de Rousseau. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 13, n. 3, p. 2805–2815, 2022.

DOI: 10.20396/rfe.v13i3.8660955. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8660955>. Acesso em: 6 maio. 2024.

MARTINS, Marcos Francisco. TODOS EDUCAM PARA A CIDADANIA. **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, n. 1, p. 149, 29 mar. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v26n1p149-166>. Acesso em: 6 maio 2024.

MARTINS, Rachel Souza. DESFAZENDO NÓS: OS DESAFIOS DO ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Cadernos de Educação Básica**, v. 4, n. 2, p. 95, 22 abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.33025/ceb.v4i2.2761>. Acesso em: 8 abr. 2024.

NOVAES T. DE MENEZES, A. B.; SILVA, R. R. A reforma do ensino médio brasileiro e o lugar da filosofia na Lei 13.415/17. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, [S. l.], v. 18, n. 2, 2018. DOI: 10.21680/1984-3879.2018v18n2ID15268. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/15268>. Acesso em: 7 abr. 2024

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia** v. 1. São Paulo: Paulus, 2003

SOARES SILVA, Rodolpho Rousseau. O ensino de Filosofia como potencialização a emancipação. **Problemata**, v. 9, n. 3, p. 193-207, out. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.7443/problemata.v9i3.41666>. Acesso em: 16 maio 2024.

Espaços de fala e escuta: a importância das narrativas de jovens para o protagonismo e conscientização educativa

Spaces for Speaking and Listening: The Importance of Youth Narratives for Protagonism and Educational Awareness

Viviane dos Reis Soares¹
Cristiane Dias Gonçalves Paula²
Francisco Evangelista³

Resumo: Este artigo discorre sobre a importância de abrir espaço para o trabalho com narrativas de jovens como propagadores de suas experiências educativas e profissionais. O trabalho com narrativas teve por objetivo possibilitar a troca de experiências entre discentes e egressos de uma mesma instituição, propondo rodas de conversa visando a conscientização e o protagonismo juvenil frente aos desafios da sociedade. Embora sejam as escolas locais privilegiados para o diálogo, é notório que muitas instituições se deparam com desafios para a realização de projetos e ações que promovam espaços de fala e escuta ativa dos estudantes de forma sistematizada e orientada. Ao tratarmos de narrativas autobiográficas e de aprendizado por meio da escuta ativa e afetiva, ancoramos nossa fundamentação teórica nas contribuições de autores

¹ Doutoranda em educação no Programa PPGEduCS pela Universidade do Vale do Sapucaí Mestra em História pela UFSJ [vivireissoares@gmail.com](mailto:vivreissoares@gmail.com) / <http://lattes.cnpq.br/4653508443303756>

² Doutoranda no Programa PPGEduCS pela Universidade do Vale do Sapucaí. Mestra em Letras - Língua e Linguagem - Profletras - pela UFMG. E-mail: cristiane.paula@educacao.mg.gov.br / <http://lattes.cnpq.br/0524923015148336>

³ Doutor em Educação pela PUC/SP. Professor Permanente do PPGEduCS - Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade - Mestrado/Doutorado - UNIVAS. E-mail: franciscoe@univas.edu.br / <http://lattes.cnpq.br/3365546609543722>

como Freire (1987), Benjamin (1987), Leal (2007), Bakhtin (1993), Larrosa (2002), Lech (2021). O artigo apresenta uma análise metodológica dos impactos proporcionados pelos encontros entre esses atores. Verifica-se, como resultado dessas narrativas, a validação dessa metodologia como caminho para uma mudança de perspectiva e conscientização dos alunos quanto ao seu papel como agentes transformadores na sociedade e de suas próprias histórias.

Palavras-chave: narrativas juvenis, protagonismo estudantil, troca de experiências, conscientização educativa

Abstract: This article discusses the importance of creating space for working with narratives of young people as propagators of their educational and professional experiences. The work with narratives aimed to facilitate the exchange of experiences between students and alumni from the same institution, proposing discussion groups aimed at raising awareness and promoting youth protagonism in the face of societal challenges. Although schools are privileged places for dialogue, it is evident that many institutions face challenges in implementing projects and actions that promote spaces for active and systematic listening and speaking for students. When dealing with autobiographical narratives and learning through active and affective listening, we base our theoretical foundation on the contributions of authors such as Freire (1987), Benjamin (1987), Leal (2007), Bakhtin (1993), Larrosa (2002), and Lech (2021). The article presents a methodological analysis of the impacts provided by the encounters between these actors. As a result of these narratives, this methodology is validated as a path towards a change in perspective and raising students' awareness of their role as transformative agents in society and of their own stories.

Keywords: youth narratives, student protagonism, exchange of experiences, educational awareness

introdução

No cenário educacional contemporâneo, a cada dia se reconhece a necessidade de dar voz aos jovens alunos dentro do contexto escolar. Essa atitude de valorização das narrativas dos estudantes além de ampliar suas experiências individuais, também

favorece a construção de uma sociedade mais inclusiva e participativa, como apregoa Paulo Freire (1987).

Neste artigo, exploraremos o papel importante que as narrativas juvenis desempenham na promoção da construção cidadã no contexto escolar e como essa prática pode moldar as percepções e ações dos jovens dentro e fora da escola. Nesse sentido, faz jus a contribuição de Adriana Alves Fernandes Costa, Guilherme do Val Toledo Prado e Francisco Evangelista em “*O direito de narrar na obra freiriana: memórias e histórias de si e dos outros*”, ao afirmarem que “a escola é o território onde a mudança pode ocorrer, desde que haja a devida interface e colaboração dos sujeitos envolvidos nas suas atividades” (COSTA; PRADO e EVANGELISTA, 2021, p.19).

No limiar das últimas décadas, tem-se observado um maior interesse na pedagogia centrada no aluno, na qual os estudantes são vistos como agentes ativos de seu próprio aprendizado. Visto que suas narrativas são registros ricos das experiências vividas, como explicita Vera Lúcia Menezes de Oliveira Paiva (2008), as narrativas permeiam diversos formatos, incluindo textos verbais, escritos e visuais, e têm sido extensivamente examinadas no campo da Linguística Aplicada.

Pesquisas recentes em educação têm suscitado novas discussões sobre a importância de dar voz aos participantes em seu próprio processo de ensino e aprendizagem. Assim afirma Leiva Leal (2007, p. 102), “a experiência coletiva da troca permite ir além do que esses sujeitos pensam de suas próprias memórias, alcançando suas próprias concepções, valores e crenças”. Para Bartolomeu Santos de Queirós (2019) o ato de educar ultrapassa a ideia do educando como um objeto. Para o autor educar envolve a prática da escuta, “pois só nos é possível compreender “quem” é o outro quando ele se diz” (QUEIRÓS, 2019, p.64).

Nesse paradigma, as narrativas dos alunos emergem como ferramentas poderosas para expressar suas vivências, perspectivas e aspirações. Narrativas essas que não apenas refletem a singularidade de suas experiências, outrossim, fornecem retornos

valiosos na condução de temas sociais, culturais e políticos que permeiam a vida em sociedade.

Ademais, o encorajamento e a partilha de suas histórias e pontos de vista, favorecem que os jovens desenvolvam habilidades primordiais de comunicação, reflexão crítica e empatia. Conforme Patrícia de Cássia Pereira Porto (2011), ao narrarmos, ocupamos uma posição simultaneamente periférica e central. O narrador não apenas relata sua própria história, mas também a história daqueles que compartilharam suas experiências, que lutaram ao seu lado, que sofreram as mesmas quedas, que foram silenciados junto a ele, e que recuperaram suas vozes por meio dele.

Desenvolver práticas de escuta, respeito e valorização das narrativas, memórias e experiências alheias promove a valorização da diversidade e compreensão das múltiplas realidades. Habilidades essenciais para uma boa formação cidadã. Indivíduos engajados e responsáveis, prontos para contribuir de forma consciente e construtiva para o progresso da sociedade. Segundo Leal (2007), a memória confere sentido tanto ao passado quanto ao presente e futuro.

Sendo assim, este artigo propõe uma reflexão sobre como as narrativas dos jovens alunos podem ser utilizadas de maneira eficaz no contexto escolar promovendo atitudes de construção e consciência cidadã. O reconhecimento e a valorização das vozes dos estudantes pela escola podem além de enriquecer o ambiente de aprendizado, contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento de uma sociedade pautada pela justiça, democracia e inclusão.

1. Arcabouço teórico

1.1 Quando as palavras nos tocam – A importância crucial do diálogo na educação moderna

Em pleno vórtice do mundo contemporâneo, onde as informações viajam em uma velocidade impressionante e as

tecnologias imperam sobre nossas interações, por muitas vezes esquecemos o poder transformador de uma conversa, do diálogo com a família, amigos e experimentamos uma introspecção exacerbada que nos priva do outro.

Entretanto, quando paramos para escutar, realmente ouvir, damos conta do quanto as palavras podem nos tocar profundamente, significar nossas vidas e guiar nosso entendimento do mundo que nos cerca. Assim reverbera (Freire, 1987, p.77), “não há palavra verdadeira que não seja práxis”, o autor reforça ainda que a “palavra verdadeira”, aliada à prática do diálogo constitui-se em um “profundo amor ao mundo e aos homens” (FREIRE, 1987, p. 79)

No ambiente escolar, o poder das palavras ganha uma dimensão ainda maior. É na escola que os processos de interação precisam ser explorados para garantir que a aprendizagem seja significativa para todos os envolvidos. Para Marilise Brockstedt Lech (2021, p. 21), “educar pode significar iluminar o caminho do educando, já que a ação de percorrer esse caminho depende mais dos valores humanos aprendidos do que dos conhecimentos construídos”.

Os alunos não são apenas receptores passivos de conhecimento, mas sim agentes ativos em constante interação com o mundo. Nesse contexto, é primordial oferecer-lhes um espaço onde suas vozes sejam ouvidas, reconhecidas e respeitadas. Freire (1987) enfatiza que, na educação libertadora, é crucial que as pessoas se reconheçam como sujeitos de seu próprio pensamento, discutindo suas visões de mundo, tanto implícita quanto explicitamente, através de suas ideias e as de outrem.

A sala de aula precisa configurar-se como um ambiente propício ao diálogo, à troca de experiências e à reflexividade, não deve ser apenas um local de transmissão de conteúdos, mas sim, um ambiente acolhedor da palavra e toda sua representatividade, um local onde, manifestada a palavra, tanto o aluno quanto suas experiências sejam reconhecidos e integrados ao processo de ensino e aprendizagem.

Ao oferecer aos alunos espaço para expressar e expor suas ideias, preocupações e visões de mundo, não somente os capacitamos para desenvolverem habilidades de comunicação e pensamento crítico, mas também os instruímos a se formarem cidadãos mais conscientes e comprometidos. Haja vista que, em uma sociedade permeada por desafios e fragilidades, essa consciência é essencial.

Um ambiente inclusivo e empático precisa ser considerado como uma meta a ser alcançada na escola, para Freire (1996) seria o papel humanizador da educação. Como local de produção do conhecimento, a escola precisa desenvolver práticas que propiciem ouvir atentamente os alunos, assim será possível identificar suas necessidades individuais e coletivas, buscando oferecer suporte emocional e acadêmico adequados.

Segundo Lech (2021, p. 23) “a escola é o “templo” onde acontece a Educação de modo formal e, portanto, também deve ser um espaço de relacionamentos, de aceitação das diferenças, dos erros, das contradições”, enfim, um lugar onde se promove a colaboração entre todos os envolvidos. Situação ideal, porém, ainda utópica se considerarmos as práticas pouco exitosas de diálogo e acolhimento, presentes na maioria dos ambientes escolares.

Nesse sentido, ao encorajar o diálogo e a troca de experiências na sala de aula, capacitamos os alunos para encarar os desafios do mundo contemporâneo. Nesse viés, corrobora a seguinte definição de educação de Sílvio Paulo Botomé (1994, p. 19), “educar é criar condições para que, diante das situações com que se defrontam em suas vidas, as pessoas estejam aptas a apresentar as condutas necessárias apropriadas para gerar as alterações de interesse nessas situações”, criando situações que se aproximem dos objetivos desejados, resultantes do trabalho humano.

Em tempos de diversidade e complexidade, onde as soluções para os problemas mais prementes exigem colaboração, criatividade e compreensão mútua, faz-se urgente o desenvolvimento de práticas assertivas que priorizem o respeito mútuo e abertura ao diálogo. Assim é possível preparar nossos

alunos para tornarem-se agentes de mudança positiva em suas comunidades e na sociedade em geral.

Sendo assim, quando as palavras nos tocam na sala de aula, não somente favorecem o aprendizado, mas também nutrem nossas almas. Ao ouvir atentamente os alunos e dar-lhes espaço para expressar suas vozes, lhes oferecemos a oportunidade de protagonizar o futuro e alcançar seu potencial em busca de uma sociedade mais justa e compassiva. Nesse ínterim, ao apresentarem seu livro *Formação humana e capacitação*, Humberto Maturana e Sima Nisis de Rezepka (2000) elucidam que a educação tem como objetivo formar indivíduos preparados para viver no presente, em qualquer circunstância, de modo que possam ser confiáveis e respeitados por outros. Esses indivíduos devem ser capazes de pensar de forma abrangente e agir de maneira responsável, guiados por uma consciência social.

1.2 Narrativas - Experiência e Memória na formação humana

O ato de narrar é uma característica inerentemente humana. Desde as pinturas rupestres até a era moderna, as narrativas têm desempenhado um papel de grande importância na forma como percebemos, compreendemos e transmitimos nossa experiência do mundo.

Como nos declara Walter Benjamin(1987), “contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história” (BENJAMIN, 1987, p. 205). Somos potencialmente narradores dos outros e de suas histórias, mas também de nós mesmos, “assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo” (BENJAMIN, 1987, p. 205).

As narrativas vão além de simples histórias; são veículos poderosos que moldam nossa compreensão de nós mesmos e do mundo ao nosso redor. Benjamin apregoa que “a experiência que passa de pessoa em pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores” (Benjamin, 1987, p. 198).

Além disso, as narrativas capturam não simplesmente eventos e acontecimentos, outrossim emoções, valores e representações subjacentes. Como vemos em Mikhail Bakhtin (1993), acerca das narrativas e a vida humana, todas as informações relacionadas à nós, incluindo nosso próprio nome, e que se acomodam em nossa consciência, advém do ambiente externo, das vozes alheias (como a da nossa mãe, por exemplo), e são transmitidas com a entonação e o peso emocional dos valores delas.

Ao contar histórias sobre nossas vidas, construímos uma narrativa pessoal que nos ajuda a dar sentido à nossa existência e a nos situarmos dentro de uma estrutura temporal e cultural mais ampla. Segundo Porto (2011), ao narrar, estamos simultaneamente no centro e nos arredores, pois o narrador não apenas conta sua própria história, mas também a história daqueles que o cercam: aqueles que viveram, lutaram, caíram e foram silenciados junto a ele, e aqueles que voltaram a encontrar suas vozes através dele.

Além de sua importância individual, as narrativas também desempenham um papel fulcral na formação coletiva da identidade e da cultura. Por meio das memórias dos mitos, lendas, contos populares e tradições orais, as comunidades compartilham e preservam as experiências vividas, transmitindo conhecimentos, valores e crenças de geração em geração. De acordo com Marilena Chauí (2000) a memória é o resgate do passado, uma habilidade própria dos seres humanos para preservar e manter o tempo que já se foi tolhendo sua completa perda.

As narrativas também exercem uma influência significativa sobre a forma como lembramos e interpretamos nossas experiências passadas. Segundo Jorge Larrosa (2002, p. 21) “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Nesse sentido, entendemos nas palavras de Maria Lúcia Aragão (1992) que, toda narrativa da memória converge para um “eu” que busca definir sua identidade, buscando conexões que nos vinculam à nossa história: nossos valores e verdades, com os quais moldamos nossa personalidade.

Estudos mostram que as memórias são frequentemente moldadas e reconstruídas por meio de narrativas, e à guisa de como escolhemos contar uma história pode afetar profundamente nossa percepção do evento original. Dessa forma, “a memória é, para cada um de nós, a provisão de imagens que responde às nossas necessidades, que traduz e reflete a nossa personalidade, o nosso eu íntimo e profundo” (ARAGÃO, 1992 p. 49).

Ademais, ao entender e valorizar o poder das narrativas, podemos cultivar uma compreensão mais profunda e significativa do mundo e das pessoas. Ronaldo Corrêa Gomes Junior (2020, p. 204) reverbera que “nossas vidas são orientadas por narrativas com as quais nos relacionamos, por relações de identidade e alteridade [...]”. Moldamos nossas experiências passadas e futuras através das narrativas que criamos, sejam elas nossas ou de outras pessoas.

Freire (1987, p. 44) afirma que “a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo”. Portanto, é crucial reconhecer a importância das narrativas na formação humana. Elas não apenas nos permitem compartilhar nossas experiências e transmitir nosso conhecimento, mas também são imprescindíveis na construção de nossa identidade individual e coletiva.

O ato de narrar-se é, em si, um exercício do conhecimento. Conforme Aragão (1992, p. 49) “o autor de autobiografias e memórias cria uma espécie de metáfora de si mesmo, ao fazer uma redescritção da sua realidade (da realidade vivida), de sua experiência da realidade”. Nessa intrincada tapeçaria da vida humana, as narrativas autobiográficas se destacam como fios tecidos com as próprias vivências de cada indivíduo.

As narrativas autobiográficas não apenas capturam os eventos e momentos significativos da vida de uma pessoa, mas também revelam os valores, as crenças e as complexidades da condição humana. Nesse sentido, afirma Aragão (1992), escrever sobre si mesmo afirma a existência, acreditando em uma realidade

complexa, mas sólida. É superar a divisão entre eu e mundo, buscando identidade e autoconhecimento, não mera identificação.

Ao olhar para suas próprias vidas através da lente da narrativa autobiográfica, os indivíduos são desafiados a refletir sobre quem são, de onde vieram e para onde estão indo, tecendo assim o intrincado tecido de sua identidade pessoal. Ressaltamos aqui o que nos diz Freire (1987, p. 78), "Existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar".

1.3 A majestade “o narrador”

É fato que as narrativas têm desempenhado papel fundamental na formação humana. Seja por meio de contos folclóricos transmitidos oralmente, obras literárias ou mesmo experiências compartilhadas, as narrativas desempenham o papel de moldar nossas percepções, valores e até mesmo nossa identidade (BENJAMIN, 1987).

Como bem disse Walter Benjamin sobre a essência da narrativa genuína, “ela tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida” (BENJAMIN, 1987, p. 200).

Nesse contexto, a figura do narrador é fundamental. Ele não apenas narra uma história, também atua como um guia, um mestre que conduz o ouvinte ou leitor por veredas insondáveis do conhecimento e da experiência. “O narrador é um homem que sabe dar conselhos” (BENJAMIN, 1987, p. 200), não é um simples relator de fatos, ele também os interpreta, conferindo-lhes significados e proporcionando insights sobre a condição humana.

Sendo assim, uma das funções mais importantes do narrador é transmitir valores morais e éticos. Por meio das histórias, são transmitidas lições sobre virtude, coragem, empatia e justiça. “Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas

para muitos casos, como o sábio” (BENJAMIN, 1987, p. 221). O narrador, amiúde, personifica esses valores através de personagens e acontecimentos, suscitando o ouvinte a buscar virtudes similares em suas próprias histórias de vida.

Além disso, o narrador desafia o status quo, afervorando questionamentos e convenções sociais e culturais estabelecidas. Ao revelar pontos de vista diferentes e relatos de resistência, ele habilita o indivíduo a indagar, ponderar e modificar sua própria realidade. Outro ponto importante é que ao ouvir narrativas que refletem sua cultura, origem e aspirações, o ser humano revigora sua autoimagem e desenvolve um senso de pertencimento. Para Benjamin (1987, p. 221), “o narrador é a figura na qual o justo se encontra consigo mesmo”. Em suma, o narrador é um artífice de mentes e corações. Sua habilidade de contar histórias além de entreter, pode educar, inspirar e transformar.

1.4 As narrativas no contexto escolar

As narrativas desempenham um papel relevante no contexto escolar, pois constituem uma valiosa ferramenta para engajar os alunos, promover a compreensão de conceitos complexos e estimular a criatividade. Utilizada como recurso metodológico, entende-se que a narrativa implica expressar subjetividade, partilhar experiências individuais. Segundo Ana Alcídia de Araújo Moraes (2000, p. 81), “permite a quem conta a sua história, refletir e avaliar um percurso compreendendo o sentido do mesmo, entendendo as nuances desse caminho percorrido e reaprendendo com ele”.

Desde tempos imemoriais, contar histórias, narrar fatos, têm sido uma maneira eficaz de transmitir conhecimento, ensinamentos, valores e experiências. Como nos afirma Ecléa Bosi (1994, p. 17), “na maioria das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado”. Ao compartilhar suas histórias pessoais, tanto o passado quanto o presente ganham novos significados.

No ambiente escolar, as narrativas aparecem em diversas formas, desde contos clássicos até obras modernas, incluindo filmes, teatro e outros tipos de mídia. Ao explorar essa variedade na educação, bem como, dar oportunidades para que os alunos narrem suas próprias histórias, proporcionará experiências de aprendizado mais envolventes e significativas. Assim, explica Larrosa (1994), nossa identidade é influenciada pelas histórias que criamos, desempenhando diferentes papéis de autor, narrador e personagem principal.

A análise crítica das narrativas capacita os estudantes a compreenderem melhor a complexidade do mundo, desenvolvendo habilidades essenciais como empatia, pensamento crítico e comunicação, visto que as narrativas não apenas informam, mas também inspiram e motivam os alunos a buscarem novos horizontes intelectuais.

2. Projeto Conectando Gerações – Narrativas autobiográficas de Ex-alunos

O projeto Conectando Gerações está sendo desenvolvido na Escola Municipal. “Walfrido Silvino dos Mares Guia na cidade de Oliveira MG, pela professora de História Viviane dos Reis Soares desde fevereiro de 2024, com o objetivo de investigar e documentar as narrativas autobiográficas de ex-estudantes da escola supracitada, abrangendo suas experiências no Ensino Médio, avaliação no ENEM, transição para o primeiro emprego, entrada na faculdade ou desenvolvimento de atividades profissionais autônomas. Buscou-se também investigar como as experiências dos ex-estudantes na transição para o primeiro emprego ou entrada na faculdade podem oferecer exemplos práticos e inspiradores para os estudantes atuais do 9º ano.

A Escola Municipal Walfrido Silvino dos Mares Guia emerge como importante referência de conhecimento e oportunidades em meio a uma realidade desafiadora. Localizada em uma região periférica da cidade de Oliveira MG não é apenas um espaço de

aprendizado, mas uma peça fundamental na trama social da região. Em meio a desafios diários, ela se tornou um ponto de referência, oferecendo esperança e oportunidades para jovens que, muitas vezes, enfrentam barreiras socioeconômicas significativas. A despeito de toda a sua importância na comunidade em que está inserida, não podemos ignorar a presença de um sentimento persistente de inferioridade entre parte dos estudantes, exacerbado por estereótipos e preconceitos que, por muito tempo, foram reproduzidos a respeito da escola, na comunidade escolar e na cidade como um todo.

A opção de trabalhar com os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, se justifica no fato de ser o último ano escolar na referida instituição municipal. As outras duas escolas de mesmo nível são estaduais. É importante mencionar essas informações por duas razões: a primeira razão se deve ao fato de a E. M. Walfrido Silvino dos Mares Guia é considerada uma escola diferente por adotar o empreendedorismo e por ser municipal. A segunda razão, refere-se ao fato de na cidade só possuir até então uma escola de Ensino Médio que atende os estudantes que concluem o 9º ano nas escolas da cidade. O desafio torna-se duplo: vencer uma etapa tendo de sair da escola com forte vínculo comunitário, já que se trata de estudantes da mesma região, e ir para outra realidade, com estudantes diversos e organização institucional e pedagógica também diferentes.

Essa transição escolar é um momento crucial na formação desses estudantes uma vez que, é notória a grande quantidade de estudantes que expressaram receio ao deixar a instituição atual e de estudantes que por uma série de motivos, inclusive, adaptação e distância, evadem no Ensino Médio.

O projeto, por todas as razões apontadas anteriormente, surge de uma necessidade de compreender e valorizar as histórias individuais que compõem a trajetória dos estudantes que passaram por esta instituição ao longo de seus 17 anos de existência. Este projeto se dispõe a explorar as narrativas autobiográficas de ex-estudantes, que, nascidos e criados no mesmo bairro e

comunidade, retornam à escola para compartilhar suas experiências, desafios e conquistas.

Ao oferecer um espaço de fala aos estudantes egressos, buscou-se não apenas quebrar estigmas persistentes, mas também oferecer aos estudantes atuais do 9º ano novas perspectivas de vida, pois cada história é um testemunho vivo do poder transformador da educação, mostrando que, apesar dos obstáculos, é possível alcançar altos voos.

3. Percurso metodológico

A pesquisa foi conduzida por meio de uma abordagem qualitativa, empregando como principal técnica a pesquisa autobiográfica. Tal metodologia objetiva coletar e analisar relatos pessoais, permitindo que os participantes expressem suas experiências de maneira subjetiva e contextualizada. Nesse contexto, adotou-se a técnica de entrevistas semiestruturadas, proporcionando um espaço para que os ex-estudantes compartilhem suas trajetórias após a conclusão do 9º ano na E. M. Walfrido Silvino dos Mares Guia.

As duas turmas de 9º ano da escola participaram ativamente do projeto tendo sido destacado a alguns voluntários responsabilidades de organização dos encontros, coleta de assinatura do TCLE (Termo de consentimento livre e esclarecido) dos narradores, aplicação de um questionário socioeconômico com o objetivo de saber um pouco da realidade familiar e financeira do estudante à época em que ainda frequentava a escola, redação de diário de bordo com ações e reuniões periódicas realizadas com o grupo e definição de ações de continuidade das atividades ao longo do ano letivo.

Os encontros com os estudantes visitantes acontecem mensalmente com a duração de uma hora e trinta minutos tendo a participação de um número que varia entre 4 a 6 convidados. Os estudantes fazem um círculo com a presença dos ex-alunos e depois de uma breve apresentação vão fazendo perguntas sobre diferentes momentos da vida pós-Escola Walfrido. A diversidade

dos convidados e o grande número de perguntas realizadas pelos estudantes tornam a roda de conversa fluida, leve e descontraída. A proximidade da idade e o fato de serem pessoas da mesma comunidade, vizinhos, conhecidos, faz com que a conversa seja ainda mais impactante, pois os estudantes do 9º ano estão dialogando com experiências palpáveis, que aproxima sonhos da realidade à medida que de uma certa forma conhecem aquelas pessoas e suas atuais atribuições e naquele momento passam a conhecer também um pouco mais sobre suas vivências.

Com o intuito de avaliar o impacto do projeto nos atuais discentes do 9º ano, ao longo do processo, especialmente após as rodas de conversa, foram coletados registros autobiográficos destes estudantes. Esses registros foram posteriormente analisados sob as seguintes perspectivas: motivação advinda do projeto, fortalecimento da autoestima, acesso a informações úteis para o mundo acadêmico e do trabalho.

3.1 Etapas da Metodologia:

- Seleção dos Ex-Estudantes: realizou-se a identificação e o convite de ex-estudantes da escola que haviam percorrido trajetórias diversas após a conclusão do 9º ano. Este grupo incluía acadêmicos em curso superior, tecnólogos, autônomos, trabalhadores do comércio e da indústria, artistas e jogadores de futebol.

- Entrevistas Autobiográficas: foram conduzidas entrevistas semiestruturadas, proporcionando um ambiente acolhedor para que os ex-estudantes compartilhassem suas histórias de vida. Exploraram-se aspectos como o período do Ensino Médio, a preparação para o ENEM, as escolhas acadêmicas e profissionais, e a transição para o primeiro emprego ou faculdade.

- Análise das Narrativas: utilizou-se análise de conteúdo para identificar padrões, temas recorrentes e singularidades nas narrativas autobiográficas dos ex-estudantes. Os relatos foram categorizados para destacar elementos inspiradores e práticos que pudessem informar projetos de vida para os estudantes atuais.

- Escuta Ativa dos Estudantes Atuais: foram organizadas sessões de escuta ativa com os estudantes do 9º ano, onde as narrativas dos ex-estudantes visitantes foram apresentadas e discutidas. Estimulou-se a reflexão e o diálogo entre os estudantes atuais, incentivando a extração de aprendizados e a inspiração para a construção de novos projetos de vida.

- Análise contínua dos dados coletados: tendo em vista a produção de um relatório científico de pesquisas e apresentação das atividades para a comunidade escolar e em feiras de iniciação científica.



4. Resultados e discussão

4.1 Partilha e experiências na construção de saberes

Ao longo da trajetória escolar dos estudantes, é muito comum na interação com seus professores, diálogos que remetem à preparação para o futuro, seja ele no mundo do trabalho, em trajetória acadêmica ou mesmo na vida pessoal. Sabemos que muitos ouvem, perguntam, buscam inspirar nos exemplos, mas da mesma forma, muitos estudantes não dão a devida importância a esses diálogos, principalmente por acharem distante de suas realidades.

Nessa perspectiva, foi possível observar uma mudança de postura dos estudantes ao tratarem de projetos futuros com pessoas mais jovens, pessoas da comunidade e principalmente que estão em busca, ainda na caminhada e que ainda não se sentem totalmente prontos, embora percebam o quanto já progrediram em relação aos objetivos.

A promoção do diálogo entre jovens com menores disparidades de idade e principalmente que cresceram na mesma comunidade se mostrou bastante eficaz. Foi possível observar uma quebra de barreiras. Não havia necessidade de intervenções pontuais por parte dos professores. Os estudantes realizavam perguntas e faziam comentários numa interação que ocorria de forma natural como uma conversa leve na qual os estudantes

egressos construíram suas narrativas de experiências à luz das intervenções dos demais estudantes que ditavam uma direção para o “narrar”.

As perguntas sempre tocavam em questões sensíveis sobre a vontade de desistir no caminho e o sentimento de incapacidade, sobre o apoio ou falta de apoio por parte da família, sobre dinheiro e sobrevivência longe de casa, sobre influências externas, solidão, relacionamentos, incentivos e conquistas. A pergunta mais frequente até então, é sobre o sentir-se capaz diante do novo desafio e sobre a vontade de desistir durante o processo. Analisar essa parte do diálogo é muito importante, pois observamos que os estudantes colocam em suas perguntas os seus medos e anseios. É como se eles precisassem ouvir de outras pessoas que aqueles sentimentos não são uma fraqueza deles apenas e que pode haver formas de, para além desse sentimento, buscar seguir os seus planos desafiando-os, tentando outros caminhos.

É importante mencionar que, na grande maioria das narrativas, os egressos trabalham muito a questão do medo e de ter que lidar com a insegurança em relação às suas capacidades. Em muitos casos, houve relatos de que tiveram que lidar também com as expectativas negativas que os outros criaram para eles. A exemplo duas falas. Vinícius Araújo, que concluiu o ensino médio, mas não quis fazer faculdade e partiu em busca do seu sonho de ser empreender no mercado de entregas fala sobre os desafios enfrentados:

O que eu já ouvi falar pessoalmente é que, “vai ser panfletador o resto da sua vida, mal um motoboy e não vai ter nada”. Então, tipo assim, a gente não pode levar essas críticas *pra* gente. Até hoje eu sou mesmo, sou motoboy, com muita honra, mas sou dono de uma empresa de entregas. Calei a boca de muitas pessoas, mas isso me serviu como motivação. Não peguei isso para me fazer de coitado, coitadinho dele, não. Peguei de motivação para calar a boca de muita gente. (Vinícius Araújo)

A narrativa do Vinícius traz uma reflexão importante para os estudantes de que é importante construir o seu caminho a despeito

do que esperam de você. Porque, ao que ele diz, a medida que ele usou para fazer escolhas foi a dos seus sonhos e não a das expectativas das pessoas. O impacto dessa fala foi muito grande nos estudantes.

A estudante de agronomia Bianca Carvalho também falou sobre as expectativas. Segundo ela, sua trajetória foi cercada de dúvidas.

“Minha família, minha mãe não acreditavam que eu seria capaz. Acho que nem meus professores acreditavam também porque eu tinha muita dificuldade, nem eu acreditava em mim, não achava que seria possível e hoje estou no 5º período de Agronomia na UFLA.”

Esses tipos de narrativas, comuns entre os ex-estudantes da escola, são fruto da insistência dos estudantes que repetem a pergunta a cada encontro, pois expressa os sentimentos de insegurança deles diante do futuro.

4.2 Uma prática de escuta e troca no ambiente escolar: reflexões sobre a experiência

Antes de as rodas de conversas acontecerem, foram realizadas atividades prévias com os estudantes do 9º ano de forma a contextualizar o projeto que se iniciava. Por essa razão, aplicamos um questionário socioeconômico no qual os estudantes responderam algumas questões sobre a escolaridades dos pais, empregabilidade, média de pessoas que vivem na casa, renda média familiar e o número de pessoas da família que já havia cursado o Ensino Superior.

Embora o projeto traga em seus preceitos as múltiplas possibilidades profissionais após Ensino Médio, a valorização da continuidade dos estudos e a motivação para que os estudantes ingressem em cursos de graduação esteve entre os objetivos do projeto. Perceber que os exemplos nas famílias, de acordo com dados numéricos, de conclusão de cursos de graduação são

pequenos, foi mais uma motivação para que, dentre os convidados, estivessem estudantes que cursaram ou cursam o ensino superior, para que essas trajetórias também fossem fonte de estímulo.

Os estudantes convidados também preencheram um formulário sobre condições socioeconômicas no período em que estiveram matriculados na escola, número de familiares que cursaram o ensino superior e mudanças financeiras e profissionais atuais. A existência dos formulários dos visitantes foi de extrema importância, para, a partir da análise dos dados, permitir aos estudantes atuais perceberem as proximidades entre suas realidades e a realidade dos egressos no período escolar.

Quando falamos de realidades próximas, referimo-nos a uma realidade marcada por dificuldades econômicas, riscos sociais, alto índice de famílias que trabalham com cargas horárias extensas, não podendo, portanto, acompanhar mais de perto os estudos dos filhos, e da convivência com baixas expectativas projetadas por eles e pela sociedade. Nesse sentido, a experiência daqueles que narram ganha uma acepção especial de entendimento coletivo e empatia. Walter Benjamin argumenta que, conforme acumulamos vivências, adquirimos conhecimentos e, ao narrá-los, formamos um conjunto de experiências que proporciona apoio tanto aos outros quanto a nós próprios (BENJAMIN, 1987).

As narrativas dos estudantes após a realização de encontros revelam uma série de descobertas e aprendizados. Os diálogos expressam motivação, como se a cada encontro, sonhos adormecidos ganhassem vida novamente. As escolhas profissionais passam a ter espaço para discussão, mas dessa vez com expectativas e projetos que ganham o contorno de possibilidades reais. Um exemplo disso refere-se à existência de programas de bolsa permanência em universidades federais e estaduais. Os estudantes visitantes que estão cursando o ensino superior, todos beneficiados com bolsa permanência, contaram como conseguem, com essas bolsas, diminuir consideravelmente os gastos para se manterem em outra cidade. Os tipos de bolsas, auxílios, programas de monitoria, FIES, vestibular seriado são

narrados de estudante para estudante e tornam-se um dado importante para resgatar muitos sonhos.

Ao serem questionados sobre o conhecimento desses programas, os estudantes do 9º ano afirmaram não saber e acrescentaram que essas informações são decisivas para as escolhas futuras deles. Além disso, conhecer um pouco da realidade de várias profissões, com suas vantagens e desafios, facilita uma maior reflexão sobre escolhas a serem feitas. Quando interpelados sobre o que mais chamou atenção deles durante a escuta das narrativas, afirmaram que gostaram de ouvir dos visitantes o quanto pensaram em desistir e em como foi importante seguir em frente.

As narrativas mostraram também a importância de terem ouvido as experiências de pessoas com as quais eles se encontram pelos bairros que fazem parte da comunidade escolar. Com muito entusiasmo, uma estudante demonstrou essa percepção: "Professora, eu vi a Bianca sábado no supermercado União!" Bianca é a estudante de agronomia que narrou suas dificuldades e limitações, e União é o nome de um supermercado do bairro. E o que tem de especial encontrar a Bianca no Supermercado União? Essa referência carrega uma imensidão de simbolismos. Provavelmente, a estudante já se encontrou com vários outros estudantes que participaram do encontro no supermercado, na igreja ou pelas ruas. Mas esse encontro, após escuta atenta e afetiva de suas narrativas, após conhecer seu caminhar e suas conquistas, faz toda a diferença. Porque essa frase também diz: "Eu vi que eu também posso!" ou "Pessoas que moram no mesmo bairro que eu e estudaram na mesma escola estão conquistando sonhos que eu pensava ser impossível!"

É possível observar uma mudança na autoestima dos estudantes a cada encontro. Como se os encontros e os diálogos trouxessem para esses estudantes os seus sonhos para bem perto da realidade. O diálogo com estudantes egressos transforma os estudantes atuais em sujeitos com o poder de fala e com a capacidade de ouvir com o coração. Paulo Freire aponta a importância do diálogo como meio para a construção do conhecimento no qual os

sujeitos envolvidos questionam, refletem, problematizam, aprendem e ensinam. Para Paulo Freire, o diálogo é:

uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e a refazem. (FREIRE, 2008, p. 123).

Por meio do diálogo e escuta afetiva, é possível promover um aprendizado de forma compartilhada e cooperativa, como nos aponta Freire, permitindo que todos os envolvidos cresçam juntos e se fortaleçam em suas jornadas.

5. Considerações finais

O projeto “Conectando Gerações” evidencia a importância das narrativas autobiográficas e a troca de experiências entre jovens de diferentes gerações. Este projeto, ao documentar e compartilhar as trajetórias de ex-estudantes, têm desempenhado um papel importante na construção de um ambiente escolar mais inclusivo e inspirador, particularmente em uma região marcada por desafios socioeconômicos significativos.

As histórias compartilhadas por ex-alunos, que enfrentaram e superaram diversas adversidades, servem como importantes exemplos de experiências concretas para os atuais estudantes do 9º ano. Essas narrativas não apenas desafiam estereótipos e preconceitos, mas também fornecem um repertório de estratégias e inspirações que ajudam os jovens a visualizar e perseguirem seus próprios sonhos. Ao promover diálogos entre estudantes que possuem uma proximidade etária e comunitária, o projeto facilita uma identificação mais profunda e significativa, fortalecendo a autoestima e a motivação dos alunos atuais.

A troca de experiências proporciona um espaço de reflexão onde os medos e inseguranças são abordados com empatia e realismo e as histórias de superação, resiliência e sucesso compartilhadas pelos ex-estudantes oferecem uma perspectiva

tangível de que, apesar das dificuldades, é possível alcançar altos voos. Este processo de escuta ativa e diálogo reflexivo não só valoriza as trajetórias individuais dos ex-alunos, mas também cria uma cultura de apoio mútuo e solidariedade dentro da comunidade escolar.

Em última análise, o projeto “Conectando Gerações” revela o potencial transformador da educação e da narrativa. Através da escuta e da partilha de experiências, os estudantes são encorajados a enxergar além das barreiras imediatas, cultivando um senso de possibilidade e esperança para o futuro. Assim, o projeto não apenas contribui para a formação acadêmica, mas também para o desenvolvimento pessoal e comunitário, reafirmando a importância de construir um legado de inspiração e aprendizado contínuo entre gerações.

Referências

- ARAGÃO, M. L. **Memórias literárias na modernidade**. Santa Maria: Revista Letras, n.3, jan./jun. 1992, p. 41-52. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11423/6898> . Acesso em: 13 mai. 2024.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas**, v. I, Magia e técnica, arte e política, trad. São Paulo. Rouanet, São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BENJAMIN, Walter. **Oanjo dahistória**. Belo Horizonte: Autêntica Editora; 2012.
- BOSI, E. **Memória e sociedade lembranças de velhos**. São Paulo: Cia das Letras, 1994
- BOTOMÉ, S. P. **Contemporaneidade, ciência, educação e verbalismo**. Frederico Westphalen: Ed. da URI, 1994.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

- COSTA, A, A.F; PRADO G.V.T; EVANGELISTA. F. **O direito de narrar na obra freiriana: memórias e histórias de si e dos outros.** Ver. Cienc. Educ, Americana, ano XXIII, n. 48, p. 1-23, 2021
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE. P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da solidariedade.** São Paulo: Villa das Letras Editora, 2009.
- GOMES JUNIOR, R.C. (org.) **Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 243p.
- LARROSA, J. **Tecnologias do eu e educação.** In: SILVA, Tomaz T. O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, 1994. p.35-86.
- LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n° 19, p. 20-28, jan. /abr. 2002
- LEAL, L. F. V. **Escrita e memória na formação inicial de professores.** In: SILVA e OLIVEIRA, I.; VIEIRA, M. L. (Org.). Memória, Subjetividade e Educação. Belo Horizonte: Edvcere, 2007, p. 97-110.
- LECH, M. B. **Humanização pela Educação a influência da Pessoa do Professor.** Editora Appris, 2021.
- MATURANA, H.; REZEPKA, S. N. **Formação humana e capacitação.** Petrópolis: Vozes, 2000.
- MORAES, A. A. A. **Histórias de leitura em narrativas de professoras: uma alternativa de formação.** Manaus: Ed. da Universidade do Amazonas, 1999/2000.
- PAIVA, V. L. M. O. **A pesquisa narrativa: uma introdução.** Revista brasileira de linguística aplicada, v. 8, p. 261-266, 2008.
- PORTO, P. C. P. **Narrativas memorialísticas: memória e literatura.** Revista contemporânea de educação, Revista UFRJ, n. 12, ago. /dez.

MARCELO AUGUSTO SCUDELER
ATILIO CATOSSO SALLES
JOELMA PEREIRA DE FARIA NOGUEIRA

2011. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/download/1648/1496> . Acesso em: 31 mar. 2024.

QUEIRÓS, B.C. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. ABREU, J. (Org.). 1ª Ed. Digital. São Paulo: Global, 2019.

Contemporaneidade e formação docente: publicações em destaque

Contemporaneity and teacher training: Featured Publications

Claudia Carvalho Gaspar Cimino¹

Maria Cristina Porto e Silva ²

Vanessa Lopes Eufrazio³

Juliana Marcondes Bussolotti⁴

Resumo: Esta revisão de literatura investiga a formação de docentes do ensino superior na contemporaneidade, utilizando artigos publicados nos periódicos CAPES. A análise focou no conteúdo e nas características das publicações selecionadas. Com base em António Nóvoa, Paulo Freire e Tardif destaca-se a necessidade de uma formação que considere as transformações sociais. Os resultados indicam que os desafios enfrentados pelos professores requerem uma formação contínua e adaptada às novas demandas, incluindo a integração de tecnologias digitais e metodologias inovadoras.

Palavras-chave: formação docente, ensino superior, contemporaneidade.

Abstract: This literature review investigates the training of higher education teachers in contemporary times, using articles published in CAPES journals. The analysis focused on the content and characteristics of the selected publications. Anchoring itself in the perspectives of

¹ Doutoranda PPGEduc. Docente Ensino Fundamental e Médio do Estado/MG. claudia.cimino@educacao.mg.gov.br. <http://lattes.cnpq.br/4335377705534330>

² Doutoranda PPGEduc. Docente Universidade do Vale do Sapucaí. mcristina1@univas.edu.br. <http://lattes.cnpq.br/7269813499351658>

³ Doutoranda PPGEduc. Docente Ensino Fundamental do Estado/MG. vanessa.eufrazio@educacao.mg.gov.br. <http://lattes.cnpq.br/3677749330306648>

⁴ Professora Doutora Docente do PPGEduc. Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação da Unitau. julianamarcondes@univas.edu.br <http://lattes.cnpq.br/5232556966245150>

theorists António Nóvoa, Paulo Freire, and Tardif, it highlights the need for a formation that considers social transformations. The results indicate that the contemporary challenges faced by higher education teachers require continuous training adapted to new demands, including the integration of digital technologies and innovative methodologies.

Keywords: teacher training, higher education, contemporaneity.

Introdução

Os avanços contemporâneos decorrem da busca constante em suprir as necessidades humanas a fim de resolver novos problemas e encontrar caminhos inovadores. O que tem impactado aspectos culturais, socioeconômicos, políticos, bem como as áreas da saúde e educacionais.

O mundo moderno tem sido marcado pelas transformações sociais, principalmente de ordem científica e tecnológica, refletindo-se no campo da educação. Essas mudanças são essenciais, especialmente para as instituições educadoras, como as universidades. Isso porque, essas organizações formativas contribuem para o funcionamento da sociedade haja vista serem *locus* de produção e disseminação de conhecimento (Pinho; Sousa; Barros, 2016).

A educação tem um caráter primordial para o indivíduo, pois possibilita a participação nas mudanças para uma nova sociedade, com horizontes para novas ideias e expansão de conceitos contemporâneos. A universidade atua como mediadora do conhecimento na formação de pessoas críticas para atuarem em sociedade, agindo de forma responsável e consciente (Silva; Fernandes; Teixeira, 2010).

Em um mundo globalizado, que passa por um acelerado processo de modernização científica e tecnológica, a educação é profundamente afetada. Decorre daí a necessidade imperativa de novas formas de construção do conhecimento que atendam às modalidades e desafios de organização do mundo do trabalho e das exigências no perfil de atuais profissionais.

Nesse contexto, o ambiente de ensino-aprendizagem não se limita à transmissão de conhecimento, mas também envolve a transmissão de valores e cultura entre gerações. O aluno é o centro desse processo, com atividades e estratégias de ensino desenvolvidas em torno dele, abrangendo não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também o caráter, a inteligência e a personalidade. As metodologias de ensino são fundamentais para alcançar esses objetivos, e o papel do professor é mediar a relação de conhecimento, levando em consideração as especificidades do conteúdo e a cultura do estudante (Silva; Fernandes; Teixeira, 2010).

Os conteúdos constituem material da aprendizagem dos discentes enquanto que o método é o conjunto de procedimentos e estratégias utilizados para facilitar essa aprendizagem. Sendo assim, o método eficaz é aquele adequado às necessidades e características psicológicas do estudante, considerando sua relação complexa com a área de conhecimento em questão. O professor desempenha um papel fundamental como facilitador da construção do conhecimento. Portanto é importante olhar a formação do docente haja vista que o seu papel e atuação não são os mesmos do século passado, David (2017).

Atualmente com o advento de grandes mudanças e a presença da tecnologia no processo de ensino aprendizagem, é necessário ao docente repensar a prática. Uma vez que o ato de educar tem sua complexidade na atualidade, e para isso torna-se necessário criar espaços para discussões e dinamizar as experiências, David (2017).

Assim, esse estudo tem como objetivo realizar uma revisão bibliográfica das publicações atuais que se referem à formação do docente no ensino superior na contemporaneidade e analisá-las segundo as perspectivas dos autores, a saber: António Nóvoa, Paulo Freire e Tardif.

1. Metodologia

Este estudo consiste em uma revisão bibliográfica, a coleta de dados foi realizada por meio de levantamento bibliográfico, haja vista a literatura sobre a formação de docentes do ensino superior na contemporaneidade. O objetivo da revisão de literatura é reunir conhecimentos sobre um tema estudado e assim auxiliar na fundamentação de um estudo que seja significativo para comunidade acadêmica e para educação. A pesquisa bibliográfica é o processo que busca as semelhanças e diferenças entre os artigos, reunindo conhecimentos em tópicos, fase importante para os pesquisadores (Souza; Silva; Carvalho, 2010).

A base de dados pública acessada foi a dos periódicos CAPES, utilizando os descritores e suas combinações na língua portuguesa, “formação docente”, “ensino superior”, “contemporaneidade”. Essa busca contemplou a procura em periódicos e referências descritas nos estudos selecionados. Os critérios de amostragem tendem a garantir a representatividade da amostra, sendo importantes indicadores da confiabilidade e da fidedignidade dos resultados. Portanto, o critério para a inclusão foram textos publicados em português em forma de artigos, em periódicos nacionais, que retratassem a temática e artigos publicados e indexados no referido banco de dados de 2017 a 2024.

O recorte temporal da pesquisa foi eleito a fim de obter informações e dados mais atualizados sobre o tema escolhido e por se tratar de um período de grandes mudanças no mundo globalizado. Foram excluídos da pesquisa, quais sejam: teses, livros, editoriais, artigos que não responderam à temática e também as publicações duplicadas.

As informações extraídas dos estudos selecionados foram organizadas através da leitura cuidadosa e anotações necessárias a fim de apreender dados relevantes para atender ao objetivo desta pesquisa. Na culminância identificamos elementos-chaves: título do artigo, ano, objetivo, tipo metodologia, resultado e conclusão.

A análise das informações, que consiste na avaliação dos dados catalogados baseou-se na incidência do conteúdo e nas características presentes nos estudos selecionados (Souza; Silva; Carvalho, 2010). As informações de cada estudo que se apresentaram mais relevantes à revisão foram apresentadas através de um quadro explicativo para a discussão.

A apresentação dos principais resultados obtidos, que por sua vez foram analisados segundo a temática deste estudo, possibilitou a construção da discussão dos estudos sendo analisados segundo os teóricos António Nóvoa, Paulo Freire, Tardif.

2. Discussões e resultados

Os artigos selecionados para o presente estudo foram escolhidos segundo os critérios especificados anteriormente e encontram-se apresentados no Fluxograma 1.

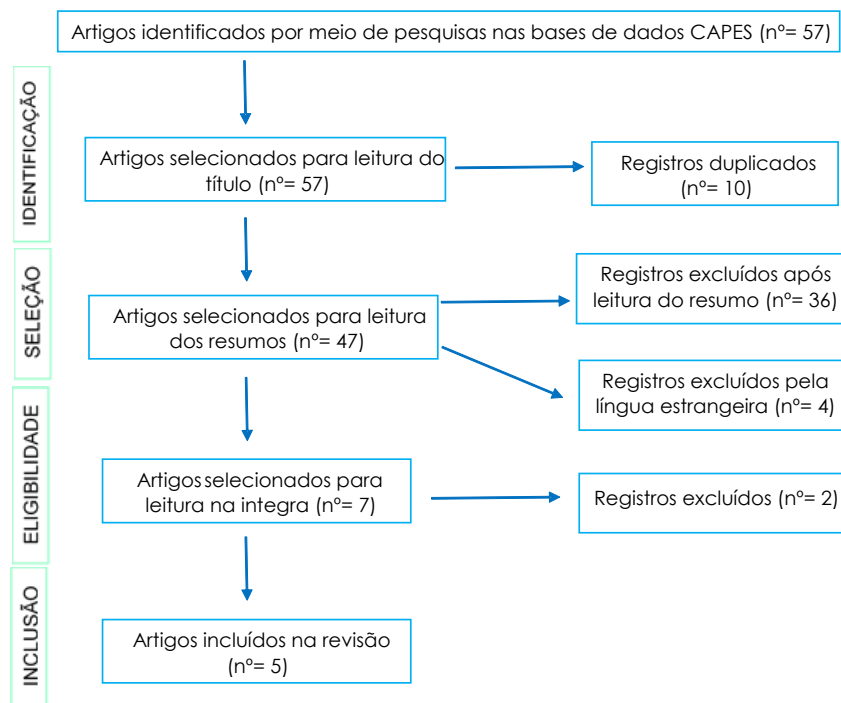
Nessa exibição gráfica são apontados o quantitativo de textos encontrados e o passo a passo para a seleção da amostra final da revisão narrativa de literatura, de acordo com o entrecruzamento de descritores empregados nas buscas à base de dados. Apresentam-se as etapas de identificação, seleção, elegibilidade e inclusão para a triagem da amostra final dos artigos a serem analisados.

Em síntese, por meio da pesquisa selecionamos 57 artigos, destes, notamos que 10 estavam duplicados. Assim contabilizamos 47 artigos para leitura, sendo que 36 foram excluídos após a leitura dos resumos, bem como 4 por se tratar de textos produzidos em língua estrangeira. Desse modo, foi realizada a leitura de 7 artigos na íntegra, sendo que 2 foram abandonados por não estarem de acordo com os objetivos da pesquisa. Na culminância desse levantamento, finalizamos com 5 estudos que atenderam aos critérios de seleção para a análise proposta.

A eleição de cinco artigos se justifica em face de estarem estritamente alinhados com a temática formação de professores para atuarem no nível de ensino superior com enfoque na sua

íntima relação com a contemporaneidade. Isso porque, o termo sinaliza para transformações variadas que desenfreiam contornos complexos em contraponto a alusões a palavra e ou menção a seus componentes de maneiras estanque.

Fluxograma 1: Seleção da amostra final da revisão narrativa de literatura, de acordo com o entrecruzamento de descritores empregados nas buscas à base de dados.



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

O artigo "Formação de professores para o ensino superior" aborda os desafios atuais dos docentes, critica a abordagem tradicional e propõe o professor como um mediador que valoriza os conhecimentos prévios dos alunos. Destaca que as crescentes demandas impactam negativamente a saúde e a qualidade do trabalho dos docentes. David (2017) sugere que o desenvolvimento profissional dos docentes pode resolver a falta de preparação pedagógica, alinhando competências acadêmicas e didáticas aos

projetos institucionais. Como conclusão é apontado a necessidade de reavaliar o papel dos docentes, proporcionando-lhes melhores condições de trabalho e remuneração.

O artigo “Inventividade e inovação curricular e metodológica na formação de professores do ensino superior para a docência OnLIFE” apresenta metodologias e práticas inovadoras adaptadas as novas demandas educacionais na formação de professores. Schlemmer (2023) problematiza a docência na contemporaneidade destacando a questão das competências articuladas ao conhecimento pedagógico. A autora apresenta um desenho da formação articulada em cinco dimensões, a saber: sujeito da aprendizagem; prática pedagógica; socialização do conhecimento construído; ecossistêmica; e sistematização do conhecimento individual e coletivo. Nos achados esse currículo em rede é apontado como promotor da criação e da inventividade superando a simples transposição de antigas metodologias para tecnologias digitais.

David (2017) e Schlemmer (2023) abordam de modo abrangente os desafios contemporâneos enfrentados pelo professor do ensino superior, sem especificar áreas de atuação. Ambos concordam quanto ao papel do docente como mediador do conhecimento que deve valorizar o conhecimento prévio do educando e integrando tecnologias digitais no ensino. David (2017) aponta o desenvolvimento profissional como modo de superar a fragilidade pedagógica dos docentes e destaca a necessidade de melhores condições de trabalho e remuneração para esses profissionais. Por outro lado, Schlemmer (2023) propõe um modelo de formação que parte da vivência de um percurso formativo no âmbito de educação híbrida e multimodal que explora, por exemplo, métodos como a gamificação. A autora sugere que a docência deve ser adaptada a novas demandas educacionais e tecnológicas haja vista um desenvolvimento sustentável e socialmente transformador.

Em “Formações como foco: do docente ao gestor visando produção de saberes”, são apresentados dois relatos de pesquisa envolvendo a formação docente da educação básica, superior e do

gestor. Esses estudos retratam a importância do processo formativo continuado para os profissionais da educação nesses diferentes níveis de ensino. Nesse artigo, as pesquisas explicitadas abordam a formação continuada como eixo para o alcance do objetivo, para tanto recorrem a autores da contemporaneidade. Os dois estudos apontados indicam avanços processuais no entendimento sobre processos formativos. Entretanto, as autoras advertem ser imperativo a consciência e percepção pelo professor da real necessidade de constante formação e atualização docente. Interpretando assim ser necessário ir além do investimento em cursos de formação e outras formas de estudos pedagógicos.

O primeiro relato é resultado de uma pesquisa de doutorado, finalizada em 2019. O objetivo foi mapear as ações institucionais voltadas para a formação dos docentes universitários, desenvolvidas pelas IES públicas federais no Brasil e analisar se as ações de formação docente estavam sendo realizadas em consonância com a cultura moderna, isto é, com a inclusão da cultura digital.

No segundo, destaca-se uma pesquisa que problematiza uma política de gestão educacional baseada em resultados, adotada pelo Estado de Pernambuco bem como as implicações para o gestor. As autoras apontam que essa perspectiva é apresentada como sinônimo de “melhoria da qualidade” e “modernização”, e está alinhada ao princípio da gestão gerencial e ao neoliberalismo. Nesse modelo a escola precisa gerar resultados eficazes para o mercado, como uma empresa. Assim sendo, os problemas educacionais são percebidos como de gestão, onde os/as gestores/as passam a ter que cumprir metas definidas no planejamento estratégico do governo.

No artigo “A formação do professor de Educação Física para a intervenção profissional no ensino superior”, os autores buscam compreender a realidade da formação docente para a educação superior na contemporaneidade. Em específico, analisam o contexto da Educação Física do Estado de Goiás e a constituição da identidade profissional dos professores. Na abordagem salienta-se

o fato de que existe uma ausência de direcionamentos políticos de forma clara e consistente para regular o processo formativo do professor de ensino superior, em qualquer área, o que pode ser um fator que implica diretamente no desenvolvimento da docência universitária. Os resultados mostram que a formação continuada tem ocorrido de forma mais recente, em uma grande diversidade de cursos, sendo priorizadas as pós-graduações, que são reconhecidas como fundamentais para a qualificação profissional.

Quanto ao 5º artigo “A mobilização de saberes na prática docente dos professores de Geografia no ensino superior” o objetivo é analisar a formação dos docentes de cursos de licenciatura para verificar se suas práticas condizem com as demandas atuais e a legislação brasileira. A pesquisa foca na aplicação dos conhecimentos adquiridos através da experiência na prática docente, considerando-os como saberes do saber-fazer. Utilizou-se uma abordagem qualitativa para coletar dados e observar diretamente os participantes. Os resultados sugerem que muitos professores carecem de formação pedagógica adequada, afetando o ambiente de ensino.

Segundo Santos, Pereira, Bezerra e Carmo (2020) o ensino não é restrito a transmissão de um conhecimento. Abarca também a prática pedagógica que mobiliza saberes fundamentados na racionalidade e na flexibilidade. Nessa perspectiva as experiências vividas pelo professor podem fazer parte do cotidiano da sala de aula.

Quadro Explicativo dos textos escolhidos

Revista	Periferia: Educação, Cultura & Comunicação	Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional	Pesquisa e Debate em Educação	Revista Práxis	Revista de Geografia (Recife)
1º Autor(a)	Ricardo Santos David	Eliane Schlemmer	Judilma Aline Silva	Rodrigo Roncato Marques Anes	Francisco Kennedy Silva dos Santos
Ano	2017	2023	2021	2022	2020
Tema	Desafios do trabalho docente no ensino superior e as práticas necessárias para as ações de ensinar e de aprender.	Formação do professor do ensino superior no programa Docência OnLIFE	Ações institucionais voltadas para a formação dos docentes universitários	A formação de docentes da Educação Física para a educação superior na contemporaneidade	A formação do docente universitário dos cursos de licenciatura e as exigências do mundo contemporâneo
Metodologia/ Instrumentos	Qualitativa/ Documental e bibliográfica.	Cartografia/ intervenção	Qualitativo/ questionário	Quanti-qualitativa/ questionário	Abordagem qualitativa/ Observação

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

Em relação a estes estudos constatamos que foram publicados em revistas diferentes e por autores distintos. Quanto ao intervalo de tempo ele se estendeu de 2017 a 2020. Isso sendo que em 2018 e 2019 não achamos estudos que se encaixassem nos critérios de inclusão. Foram encontrados estudos em sequência, 2021, 2022 e 2023. Interpretamos que devido às mudanças tecnológicas provocadas pela pandemia no mundo a relação formação do docente e contemporaneidade ganhou destaque.

No que tange aos temas, todos os trabalhos selecionados tocam na formação do professor do ensino superior. Silva e Rocha (2023) se distinguem ao abranger também professores da Educação Básica.

Enquanto David (2017) e Anes *et al.* (2022) se concentram nos desafios enfrentados pelos docentes e nas práticas necessárias para o ensino e aprendizagem, Schlemmer (2023) e Silva e Rocha (2021) destacam programas específicos de formação, como o Docência *OnLIFE*.

Além disso, há temas que exploram as políticas e ações institucionais para a formação de professores universitários, incluindo áreas específicas como a Educação Física por Anes *et al.* (2022) e a Geografia por Santos *et al.* (2019). Ao passo que David (2017) e Schlemmer (2023) abordam de modo abrangente os desafios contemporâneos enfrentados pelo professor do ensino superior, sem especificar áreas de atuação.

David (2017) e Schlemmer (2023) concordam quanto ao papel do docente como mediador do conhecimento que deve valorizar o conhecimento prévio do educando e integrando tecnologias digitais no ensino. David (2017) aponta o desenvolvimento profissional como modo de superar a fragilidade pedagógica dos docentes e destaca a necessidade de melhores condições de trabalho e remuneração para esses profissionais. Por outro lado, Schlemmer (2023) propõe um modelo de formação que parte da vivência de um percurso formativo no âmbito de educação híbrida e multimodal que explora, por exemplo, métodos como a gamificação. A autora sugere que a docência deve ser adaptada a

novas demandas educacionais e tecnológicas haja vista um desenvolvimento sustentável e socialmente transformador.

Embora cada tema possua suas particularidades, todos convergem para a importância de uma formação docente adequada para enfrentar as demandas do mundo contemporâneo e promover práticas de ensino inovadoras e eficazes no ensino superior.

Nessa direção, é importante destacar quanto ao trabalho de Schlemmer (2023) que aborda diretamente a formação atrelada ao uso de tecnologias de modo inovador e criativo. Ainda sobre essa subtemática Silva e Rocha (2021) tangenciam a questão expondo as novas tecnologias como parte do processo formativo de professores.

Considerando as abordagens metodológicas adotadas nos textos analisados, é possível identificar diferentes enfoques de pesquisa. Assim, notamos uma variedade de instrumentos, incluindo pesquisa intervenção, revisão bibliográfica, questionários e observação, a predominância é do método qualitativo. David (2017), Silva e Rocha (2021) e Santos *et al.* (2019) valem-se da abordagem qualitativa. David (2017) não especifica diretamente um método, sua pesquisa é embasada em revisão bibliográfica, sugerindo um estudo qualitativo. Por sua vez, Silva e Rocha (2021) descrevem o uso de questionários. Já Santos *et al.* (2019) mencionam valer-se de observação. Anes *et al.* (2022), explicitamente, adotam uma abordagem quali-quantitativa, utilizando questionários como instrumento de coleta de dados. Schlemmer (2023) utiliza o método cartográfico de pesquisa intervenção.

Nas considerações finais, em síntese, David (2017) destaca o descompasso entre exigências contemporâneas – administrativas, institucionais, pedagógicas, de formação - encaradas pelos docentes e a falta de compensação recebida. Schlemmer (2023) sublinha a necessidade de transformação e adaptação durante a pandemia entrelaçando as tecnologias digitais com a inovação curricular e metodológica na formação *Onlife*.

Essas revelações vão ao encontro das ideias de Paulo Freire (1996), que advoga que o trabalho é meio pelo qual o ser humano se educa e se constrói. Em um processo contraditório decorrente

das relações sociais de produção capitalista. Entretanto, ele destaca que, nessa realidade, surgem espaços específicos de produção e sistematização do conhecimento científico que estão intimamente relacionados à produção e reprodução da vida.

Silva e Rocha (2021) apontam para a necessidade de apoio institucional e pessoal para a formação contínua dos docentes, enfrentando as demandas de uma sociedade em transformação. E sinalizam que devemos estar atentos para o caminho que estamos tomando enquanto sociedade se reflete uma concepção ecológica ou uma agenda de reforma empresarial.

Nos achados de Santos *et al.* (2019), os autores salientam a necessidade de equilíbrio e integração na formação de docentes dos cursos de Geografia, haja vista a questão da identidade. Nesse prisma, Anes (2022) também explicita que a análise dos dados revelou o desnivelamento dos conhecimentos da área da Educação Física com os saberes didáticos pedagógicos.

Nessa direção, Nóvoa (2007) argumenta que a formação de professores é muitas vezes excessivamente teórica, outras, predominantemente metodológica, o que resulta em um déficit no saber fazer. Uma das materializações dessa desconexão é a dificuldade de transpor o conhecimento sistematizado em situações e atividades de ensino. A carência dessa conversão que respeita o nível de desenvolvimento e o contexto educacional faz com que haja um déficit na prática e análise reflexiva do trabalho docente.

Portanto, há uma necessidade de formação com foco nas práticas e na análise delas. Na atualidade, deparamos com a formação dos professores centrada em um modelo tradicional sendo desafiador aprender a fazer de outro modo na contemporaneidade.

Nesse panorama, a prática pedagógica engloba um saber plural, composto e heterogêneo (Tardif, 2005). A fonte do saber ensinar está na experiência do trabalho e nos conhecimentos sociais partilhados em comum com os alunos enquanto membros de uma mesma sociedade. Também vem da participação da vida cotidiana da escola e com os colegas evidenciando conhecimento de maneira

coletiva e com prática pedagógica, materiais didáticos e programas de ensino.

A prática da docência deve ser construída através das experiências ao longo do tempo e pela formação e ainda existem os que se mantêm no senso comum, porém a formação do professor precisa ir em busca de uma identidade própria num processo autônomo (Santos; Pereira; Bezerra; Carmo, 2019).

Quanto às divergências, esses achados sofrem variações intimamente relacionadas ao contexto de pesquisa. Ainda há dois artigos que focam em áreas específicas do saber. Em comum essas considerações definem como papel das políticas educacionais darem suporte ao desenvolvimento do docente. Além disso, é recorrente o apontamento da exigência de formação contínua e atualização. Também fazem menção à complexidade do papel do docente do ensino superior e suas múltiplas exigências.

Nesta perspectiva é fundamental que a docência universitária seja capaz de despertar no docente o perceber, o entender, o analisar e o acompanhar as mudanças no ensino superior no momento atual (Santos; Pereira; Bezerra; Carmo, 2019). É evidente que o docente do Ensino Superior anseie por aprimorar suas práticas didáticas e pedagógicas. Investir na formação e capacitação nesse momento de transformações que tem acontecido no campo da educação é proporcionar ao professor a imersão em experimentar diferentes formas de perceber e refletir a qualidade da educação e o que queremos ofertar para os alunos enquanto parte de uma sociedade em mudanças.

Paulo Freire (1996), em sua defesa pela formação permanente dos educadores, ressalta a necessidade de uma prática político-pedagógica para atender às demandas da sociedade. Ele enfatiza que o saber fazer docente não se restringe apenas a técnicas pedagógicas, mas se fundamenta nos campos político, filosófico e antropológico (Saul; Saul, 2016). Freire, ao definir a docência como uma vocação ontológica, destaca que a educação permanente dos docentes é essencial para reconhecermos que podemos sempre saber mais e que somos seres inconclusos em constante busca pelo

conhecimento. Nesse contexto, de acordo com Saul (2016) as modalidades de formação permanente, como os “grupos de formação”, adotam o princípio da ação-reflexão-ação, proporcionando um espaço para a constante reflexão sobre a prática pedagógica e sua transformação.

3. Conclusão

A análise ampla com enfoques diferentes a respeito do docente de ensino superior revelou um cenário complexo e multifacetado que coloca como imperativo o aprimoramento e a adaptação às mudanças exigindo formação contínua de qualidade e destacando as tecnologias digitais.

A formação do docente do Ensino Superior de forma contínua favorece conhecimento e novos saberes à prática, assim como técnicas inovadoras e facilitadoras da aprendizagem. O professor inovador contribui para uma sala de aula mais produtiva e envolvida com aprendizagem. Colaborar para atividade docente é aperfeiçoar a essência do verdadeiro objetivo da educação. Portanto esta é uma pauta que precisa ser ampliada e discutida para garantir efetividade de uma docência que esteja atualizada em relação aos problemas como também às evoluções no campo da educação.

Assim o estudo evidenciou a importância da realização de pesquisas voltadas para a formação docente, na qual os artigos demonstram a necessidade dos professores estarem alinhados com a atualidade e com uma maior compreensão das mudanças na contemporaneidade.

Além disso, é importante notar que este artigo sugere a necessidade de ampliar a pesquisa em outras bases de dados. Isso porque apenas cinco artigos atenderam de modo satisfatório os descritores e temas: formação docente no ensino superior com vistas a contemporaneidade. Existe uma lacuna na cobertura e profundidade dessas temáticas? Apenas um estudo de maior extensão pode possibilitar essa compreensão mais robusta das tendências atuais no campo da formação docente.

Referências

DAVID, R.S. Formação de professores para o ensino superior: docência na contemporaneidade. **Educação, cultura & Comunicação**, v.9 n.2 jul-dez 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/28880>. Acesso em: 18 maio. 2024.

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

MARCO, J; CANCI, C de A; COSTA, V; B; A formação pedagógica na docência universitária e seu consequente impacto na internacionalização da educação superior. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 16, n. 1, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://cajapio.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/17865>. Acesso em: 18 maio. 2024.

NÓVOA. A.. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Livreto publicado pelo Sindicato dos Professores de São Paulo, 2007.

PINHO, M, J, de; SOUSA, J, G de; BARROS, T. da C. Formação de professores na contemporaneidade: considerações reflexivas no âmbito da universidade federal Tocantins. **Revista Desafios**, v. 03, n. 02, 2016. Disponível em: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/53334/ssoar-desafios-2016-1-de_pinho_et_al-Formacao_de_professores_na_contemporaneidade.pdf;jsessionid=35E7E99A17E8A51601776FD0FA510802?sequence=1. Acesso em: 18 maio. 2024.

RONCATO MARQUES ANES, R.; VELOSO VENTURA, P. R.; CÉSAR MAIA, J.; DE MOURA MARTINS, W.; KELITON RAMOS DOS SANTOS, H. . A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A INTERVENÇÃO PROFISSIONAL NO ENSINO SUPERIOR. **Revista Práxis**, [S. l.], v. 2, p. 64–86, 2022. DOI: 10.25112/rpr.v2.2986. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/2986>. Acesso em: 26 maio. 2024.

SANTOS, F. K. S. dos; PEREIRA, M. R. A. de A.; BEZERRA, T. C. G.; CARMO, T. B. de M.A Mobilização de saberes na prática docente dos professores de geografia no ensino superior. **Revista de Geografia** (Recife) V. 36, No. 2, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revistageografia/article/view/248663/36888>

SAUL, A. M.; SAUL, A. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016.

SCHLEMMER, E. Inventividade e inovação curricular e metodológica na formação de professores do ensino superior para a docência onlife **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 18, n. 48, p.10-35 jan./abr. 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/369639133_Inventividade_e_inovacao_curricular_e_metodologica_na_formacao_de_professores_do_ensino_superior_para_a_docencia_onlife. Acesso em: 18 maio. 2024.

SILVA, M. G.; FERNANDES, J. D.; TEIXEIRA, G. A. da S.; SILVA, R. M. de O. **Processo de formação da(o) enfermeira(o) na contemporaneidade: desafios e perspectivas**. Texto Contexto Enferm, Florianópolis, 2010 Jan-Mar; 19(1): 176-84. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/TpDL8SFcVyQJGPn7RLGTKKD/abstract/?lang=pt> Acesso em: 18 maio. 2024.

SILVA, J. A.; ROCHA, P. R. L. da. Formações como foco: do docente ao gestor visando produção de saberes. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 1–14, e34360, 2021. DOI: 10.34019/2237-9444.2021.v11.34360. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/34360>. Acesso em: 26 maio. 2024.

SOUZA, M.T.; SILVA, M.D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Revista Einstein**, São Paulo, v. 8, n.1, 2010.
TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ; Vozes 2005. 5ª ed.

Alfabetização científica: um estudo de revisão sistemática

Scientific literacy: a systematic review study

Luiz Vagner da Silva Junior¹
Simone Aparecida Rodrigues²
Roberta Cortez Gaio³
Francisco Evangelista⁴

Resumo: Estudo de revisão sistemática de literatura a partir da Revista Brasileira de Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Foram analisados quatro artigos sobre Alfabetização Científica, com objetivo de entender a temática do ponto de vista do conceito e desenvolvimento. As implicações dos achados são significativas para educadores e formuladores de políticas que buscam melhorar a alfabetização científica e promover um desenvolvimento científico robusto.

Palavras-chave: alfabetização científica, desenvolvimento científico, conceituação.

Abstract: Systematic literature review study based on the Brazilian Journal of Education of the National Association of Postgraduate Studies and Research in Education (ANPED). Four articles on Scientific Literacy were analyzed, with the aim of understanding the topic from the point of view of concept and development. The implications of the findings are

¹ Mestrando em Educação Conhecimento e Sociedade. UNIVÁS. luizvagnersj@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/3134631482723346>

² Mestranda em Educação Conhecimento e Sociedade. UNIVÁS. simonopedralva@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/0439934386664922>

³ Dra. em Educação. UNIVÁS. robertagaio@univas.edu.br. <http://lattes.cnpq.br/2410231315930325>

⁴ Dr. em Educação. UNIVÁS. franciscoe@univas.edu.br. <http://lattes.cnpq.br/3365546609543722>

significant for educators and policymakers seeking to improve scientific literacy and promote robust scientific development.

Keywords: scientific literacy, scientific development, conceptualization.

Introdução

Este estudo tem como objetivo apresentar as discussões sobre alfabetização científica, a partir das publicações da Revista Brasileira de Educação (RBE) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), identificando os conceitos e variações existentes, na busca de um melhor entendimento de sua aplicação e contribuições para o desenvolvimento no campo socioeducacional.

A escolha pela RBE da ANPED se justifica porque esse periódico desempenha um papel fundamental, pois promove a interlocução entre pesquisadores/as, professores/as e estudantes, contribuindo para o avanço da produção científica e para o aprimoramento da educação no Brasil. Além disso, a associação tem sido ativa na defesa da valorização da pesquisa e da formação de e com qualidade, bem como na luta por políticas públicas inclusivas e democráticas no campo educacional. Mas, de que educação estamos falando?

A educação contemporânea vem passando por várias mudanças em suas formas de comunicação e nas demandas do mercado de trabalho. Está cada vez mais integrada à tecnologia, oferecendo aprendizado personalizado e enfatizando habilidades socioemocionais, sendo mais flexível e inovadora.

Ademais se caracteriza por uma abordagem mais prática e interdisciplinar, incentivando a aprendizagem ativa e colaborativa. A educação na contemporaneidade prevê valorização da criatividade, a resolução de problemas e o pensamento crítico, buscando formar indivíduos capazes de se adaptar e prosperar em um ambiente dinâmico e complexo. Uma educação que visa não apenas transmitir conhecimento, mas

também desenvolver competências essenciais para a vida pessoal e profissional dos alunos.

Outrossim, a educação contemporânea está cada vez mais atenta à diversidade e à inclusão, buscando garantir que todos os/as alunos/as tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento. Ela também valoriza a sustentabilidade e a responsabilidade social, preparando os/as alunos/as para serem cidadãos/cidadãs ativos/as e conscientes em relação aos desafios globais. Essas mudanças refletem uma nova visão de educação, como um processo contínuo de formação ao longo da vida, adaptado às necessidades e realidades de uma sociedade em constante transformação (Chassot, 2003).

Para promover a competência essencial para a vida pessoal e profissional dos/as alunos/as é fundamental investir em práticas de alfabetização que sejam significativas e contextualizadas. Isso envolve não apenas o domínio das habilidades básicas de leitura e escrita, mas, também, o desenvolvimento da capacidade de interpretar textos, analisar informações e se expressar de forma clara e eficaz (Soares, 2016).

Além do mais, é importante reconhecer a diversidade de contextos e experiências dos/as alunos/as, adaptando as estratégias de alfabetização para atender às suas necessidades individuais. Isso pode incluir o uso de materiais e recursos variados, como livros, jogos, vídeos e atividades práticas, que despertem o interesse e a motivação dos discentes.

A alfabetização também deve ser vista como um processo contínuo e progressivo, que se estende ao longo de toda a vida. Nesse sentido, é importante incentivar a leitura e a escrita em diferentes contextos e situações, de forma a ampliar as habilidades dos/as alunos/as e prepará-los/las para os desafios do mundo atual.

Assim, a alfabetização é um dos pilares fundamentais da educação e desempenha um papel crucial no desenvolvimento individual e social. Como já destacava Freire (2017), a alfabetização é um ato político, muito além do domínio das letras do alfabeto, pois a leitura do mundo deve preceder a leitura da palavra.

Em tempos digitais nos quais vivemos cercados pela Inteligência Artificial (IA), somos receptores de informações que dialogam com nosso senso e nos fazem caminhar sobre a linha tênue entre o empírico e o científico. Então, para entendermos nossas interações e realizarmos uma troca efetiva e consciente com o todo que nos envolve precisamos ser alfabetizados cientificamente (Freire, 2017).

O termo “Scientific Literacy” tem uma vasta gama de autores/as que buscam entender e definir seu conceito. Na literatura nacional, após tradução, é utilizado como “Alfabetização científica” (Lacerda, 1997; Sasseron e Carvalho, 2011). Ainda que utilizado de forma recorrente enfrenta questionamentos quanto a sua tradução, aplicação conceitual e função, que será discutida no decorrer do estudo.

O trabalho caracteriza-se como um estudo qualitativo, que busca o entendimento sobre a Alfabetização Científica por meio de uma revisão sistemática de literatura (RS). Segundo Campos (2023) a RS se define como um trabalho de coleta de dados organizados a partir de pesquisas primárias, seguindo critérios rigorosos de elaboração e busca a análise de resultados. Durante a realização do estudo foram adotados protocolos de revisão a partir do entendimento de Ramos; Faria e Faria (2014), que garantem a qualidade metodológica da pesquisa e evitam uma pesquisa com algum viés que descaracterize sua qualidade.

Durante os estudos foram priorizados nos textos a análise dos termos alfabetização científica, letramento científico e conhecimento científico, visando buscar semelhanças entre os estudos, com intuito de identificar pontos explorados pelos/as autores/as sintetizados no quadro 4, além da possibilidade de se identificar lacunas a serem preenchidas, tratadas em nossa conclusão.

Alfabetização científica (ac): como se define?

“Scientific Literacy” surge na literatura internacional em um período de instabilidade mundial, de disputas políticas e

socioeconômicas entre os Estados Unidos da América e a antiga União Soviética, lembrando que “alfabetização científica pode significar coisas muito diferentes dependendo do contexto e do período histórico” (Anelli, 2011, p.236). Durante o período da Guerra Fria, a fim de desenvolver-se no campo das ciências e tecnologia Deboer (2000) relata que os EUA dedicaram tempo e recursos para a educação implementando reformas curriculares no ensino de ciências e no entendimento de alfabetização científica.

Conforme Batista (2009, p. 8) “A era da Alfabetização Científica começou nos (Estados Unidos e depois se espalhou para todo o mundo) após um breve hiato de investimento na massificação do ensino de ciências”.

O termo Scientific Literacy surge em escritos de Hurd (1958), Shen (1975), Miller (1983), Bybee (1995) e Deboer (2000), que de acordo com Vizzotto e Del Pino (2020, p.5) “buscavam consolidar a definição do termo”.

Sasserom e Carvalho (2011) salientam as complexidades em relação ao termo, sendo que na língua inglesa temos a versão como “letramento científico”, enquanto nas línguas francesas e espanholas representam “Alfabetização Científica”.

No Brasil autores como Lacerda (1997), Chassot (2003), Sasserom e Carvalho (2011) convergem para a utilização do termo “Alfabetização Científica”. Já o termo “Letramento científico” surge nas conceituações de Santos e Mortimer (2001) e Mammede e Zimmermann (2007). Também temos o surgimento do termo “enculturação científica” apresentada por Capecchi *et al* (2002).

A alfabetização científica é uma competência fundamental para alunos/as na sociedade contemporânea. Ela envolve não apenas o conhecimento de fatos científicos, mas também a compreensão dos princípios científicos e do método científico, bem como a capacidade de avaliar criticamente, informações e evidências científicas.

Para promover a alfabetização científica, é importante proporcionar aos/as alunos/as experiências práticas e investigativas, permitindo que eles/elas explorem e experimentem conceitos

científicos em primeira mão. Além do mais, é essencial incentivar o pensamento crítico e a análise, estimulando o questionamento, a investigação e as conclusões com base em evidências.

De acordo com Lacerda (1997, p.98), pode-se definir a Alfabetização Científica como:

A apreensão dos princípios científicos de base, essenciais para que o indivíduo possa compreender, interpretar e interferir adequadamente em discussões, processos e situações de natureza técnico-científica ou relacionados ao uso da ciência e da tecnologia.

A integração da tecnologia, também, pode ser uma ferramenta poderosa para promover a alfabetização científica, oferecendo simulações, modelos e recursos interativos que auxiliam na compreensão de conceitos complexos. Em resumo, a AC é essencial para capacitar os/as alunos/as a compreenderem o mundo ao seu redor, tomarem decisões informadas e participarem ativamente da sociedade como cidadãos críticos e engajados.

Para Lorenzetti e Delizoicov (2001) a Alfabetização Científica nas primeiras séries do Ensino Fundamental, se torna uma aliada para que o aluno possa ler e compreender seu universo, ampliando conhecimentos, entendendo sua cultura, pronto a estar inserido na sociedade como cidadão.

Sasseron e Carvalho (2011, p. 75-76) definem AC a partir do desenvolvimento de habilidades em três eixos estruturantes. Sendo o primeiro à “compreensão básica de termos, conhecimentos e conceitos científicos fundamentais”; o segundo trata “à compreensão da natureza das ciências e dos fatores éticos e políticos que circundam sua prática” e o terceiro aborda o “entendimento das relações existentes entre ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente”.

Já para Chassot (2003, p.91) “ser alfabetizado cientificamente é saber ler a linguagem em que se está escrita a natureza. É um analfabeto científico aquele incapaz de uma leitura do universo”.

Ao longo de seu texto o autor discute a importância da AC como ferramenta para promover a inclusão social.

Apesar de trabalharem na conceituação de Alfabetização Científica, Silva e Sasseron (2021, p.4) dialogam com o termo Letramento Científico com foco no ensino de ciências que se dedica a possibilitar aos estudantes “compreender e analisar fenômenos estudados pelas ciências e a vivência com artefatos e conhecimentos científicos”.

Em seus escritos Soares (1998, p.18) na busca pelo significado do termo “*Literacy*”, define o letramento como “resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

Esta pesquisa não tem a intenção de discutir os significados semânticos da língua, mas devido a relação histórica estabelecida entre a língua portuguesa e a língua espanhola tem-se maior declínio pelo termo Alfabetização Científica, já difundido em estudos educacionais.

Ao discutirmos as delimitações dos termos, buscamos entender e ampliar a compreensão sobre a Alfabetização Científica, sua importância, suas variações conceituais e abordagens. Entendemos que estamos em um campo aberto, rodeados por possibilidades.

Estudo de revisão sistemática: procedimentos metodológicos, resultados e discussões

Uma revisão sistemática de literatura é uma abordagem metodológica rigorosa e organizada para sintetizar evidências relevantes de estudos existentes sobre um tópico específico. Essa técnica é fundamental em diversas áreas do conhecimento, como medicina, ciências sociais, educação e engenharia, pois ajuda a identificar lacunas no conhecimento, fornece uma visão geral do estado atual da pesquisa e auxiliar na tomada de decisões baseadas em evidências.

Para realizar uma revisão sistemática, é essencial seguir um protocolo pré-definido que inclua critérios de inclusão e exclusão claros, estratégias de busca bem definidas e uma avaliação rigorosa da qualidade dos estudos incluídos. Ao final do processo, os resultados são geralmente apresentados de forma objetiva e transparente, permitindo que outros pesquisadores avaliem a validade das conclusões e promovam avanços no campo.

Neste contexto, a revisão sistemática desempenha um papel crucial no avanço do conhecimento científico, fornecendo uma base sólida para futuras pesquisas e contribuindo para a construção de teorias mais robustas e confiáveis.

Campos *et al.* (2023) dizem que a revisão sistemática de literatura:

(...)consiste na coleta, organização, categorização e síntese de um conjunto de dados já obtidos em pesquisas primárias. Ao empregar metodologia de pesquisa apoiada em critérios rigorosos, precisos e transparentes, busca minimizar os riscos de vieses e aferir maior grau de credibilidade e eficiência ao trabalho desenvolvido.

Para este estudo, optamos por adotar o protocolo de revisão criado por Ramos, Faria e Faria (2014, p.23), que adota 8 critérios estruturados, a saber: objetivos, equações de pesquisa pela definição dos operadores booleanos; âmbito; critérios de inclusão; critérios exclusão; critérios de validade metodológica; resultados e tratamento de dados.

Para se alcançar bons resultados numa revisão sistemática de literatura precisa-se elaborar uma pergunta de pesquisa. Para revisões sistemáticas qualitativas Galvão; Ricarte (2020, p.63), indicam a estratégia denominada pelo acrônimo PICO (P: população, I: intervenção, C: comparação, O: outcome).

Após reflexões, o estudo tem como base a seguinte questão geradora: As discussões sobre a Alfabetização Científica apresentam variações e mudanças de conceito ao longo das publicações da Revista Brasileira de Educação (ANPED)?

Realizou-se as buscas a partir do repositório Scientific Eletronic Library Online (SCIELO), reconhecida biblioteca eletrônica de periódicos científicos. Definiu-se como único descritor de pesquisa o termo “Alfabetização Científica”, por entendermos que este atenderia nosso objetivo para este estudo.

Após a definição das estratégias de buscas descritas no quadro 1, apresentado abaixo, as pesquisas passaram a ser realizadas durante o mês de maio de 2024. Foram feitas as revisões por pares de forma independente, garantindo a qualidade metodológica da pesquisa.

Quadro 1 – Estratégias de busca

Banco de dados	Descritor	Periódico	Ano de publicação	Tipo de estudo
Scielo https://www.scielo.br/	Alfabetização científica	Revista Brasileira de Educação	2003 à 2023	Artigo

Fonte: elaborado pelos/as autores/as

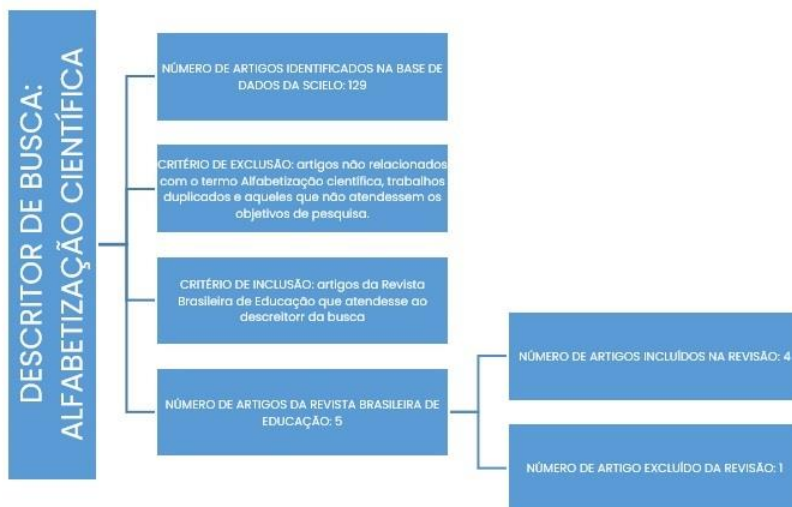
Definiu-se que seriam incluídos nos estudos os trabalhos que apresentassem em seu título e resumo o termo Alfabetização Científica e que apresentassem uma discussão sobre a utilização do termo e suas funções.

Como critérios de exclusão foram adotados os seguintes parâmetros: artigos não relacionados com o termo Alfabetização Científica, trabalhos duplicados e ou aqueles que não atendessem os objetivos de pesquisa.

Ao utilizarmos os critérios pré-estabelecidos e lançarmos na barra de buscas o termo Alfabetização Científica, encontramos 129 resultados. Após selecionarmos o periódico da Revista Brasileira de Educação, obtivemos o número de 5 trabalhos publicados e elegíveis para este estudo. Todos eles se enquadravam no filtro temporal de 20 anos e em forma de artigo, como estabelecido nas estratégias de busca.

Na figura 1 temos uma visão clara de como chegamos aos resultados de coletas de dados.

Figura 1: Fluxograma dos artigos encontrados



Fonte: elaborado pelos/as autores/as

Consta no quadro 2 os 4 artigos que foram lidos na íntegra, pois foi excluído um estudo que não atendia a um dos critérios pré-estabelecidos. Os demais trabalhos foram organizados de acordo com o ano de publicação.

Quadro 2 – Artigos selecionados

Autor	Numeração	Título	Ano	Número de downloads
Chassot, Attico	Artigo 1	Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social	2003	74.191
Santos, Wildson Luiz Pereira dos	Artigo 2	Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios	2007	116.809
Cunha, Rodrigo Bastos	Artigo 3	Alfabetização científica ou letramento científico?: interesses envolvidos nas interpretações da noção de scientific literacy	2017	29.009
Bertoldi, Anderson	Artigo 4	Alfabetização científica versus letramento científico: um problema de denominação ou uma diferença conceitual?	2020	5.031

Fonte: elaborado pelos/as autores/as

Após a seleção dos textos, passou-se a realizar a extração dos dados considerados pertinentes a pesquisa. Foram selecionadas informações referentes ao autor, título, ano de publicação e número de downloads, neste caso afim de demonstrar a relevância dos trabalhos, conforme já apresentado no quadro 2. Na sequência foram extraídos os dados referentes aos objetivos, metodologia empregada e resultados, que abaixo são apresentados, por artigo.

Dentro da cronologia aplicada, o artigo 1 traz a possibilidade de pensarmos a ciência como uma linguagem para entendermos o mundo natural. Discute o modo como as ciências são abordadas nas escolas, além da possibilidade de promover a inclusão social através da AC. Apresenta um estudo qualitativo adotando uma análise reflexiva e crítica sobre a importância das ciências e da AC, considerando-a como um “conjunto de conhecimentos que facilitaríamos aos homens e mulheres fazer uma leitura do mundo onde vivem”. O autor defende a necessidade dos professores de

disciplinas científicas de todos os níveis de ensino, “migrarem do esoterismo para o exoterismo”, abandonando a linguagem hermética e adotando uma linguagem inclusiva. Propõe ainda, a necessidade de investigar para que (m) é útil a AC que fazemos.

O artigo 2, aborda a importância em se discutir os diferentes significados e funções que se têm dado a educação científica. Relaciona as discussões conceituais de Alfabetização Científica discutidas por Chassot e o conceito de Letramento Científico como prática social. O autor apresenta um estudo qualitativo através do método de revisão de literatura para discutir tais conceitos. Traz o entendimento de que a AC e LC estão centrados no compreender o conteúdo científico e no compreender a função social das ciências, considerando-os interligados. Apresenta uma análise dos meios de avaliação para medir o nível de AC, fazendo uma crítica aos métodos de ensino e avaliação. Considera discutir a educação científica como um processo de enculturação, de formação humana e centrada na qualidade do ensino, sendo mais importante do que a discussão terminológica entre AC e LC.

Já o artigo 3 envolve uma abordagem qualitativa, com análise de textos acadêmicos e reflexões teóricas sobre os conceitos de "alfabetização científica" e "letramento científico" e aborda a importância do letramento científico no ensino de ciências, destacando a diferença entre "alfabetização científica" e "letramento científico" e como esses conceitos podem influenciar a forma como os estudantes compreendem e se relacionam com a ciência. Além disso, discute a necessidade de uma abordagem mais crítica e contextualizada no ensino de ciências, afastando-se da mera memorização de conceitos e promovendo uma visão mais ampla e reflexiva sobre a ciência. O diálogo entre o ensino de ciências e o jornalismo também é explorado como uma forma de promover o letramento científico, permitindo aos alunos uma maior compreensão e participação na sociedade baseada no conhecimento científico.

Por fim, o artigo 4 discute a diferença entre alfabetização científica e letramento científico na educação científica. A pesquisa

realizada é uma revisão bibliográfica, que envolve a análise e síntese de informações e conceitos presentes em obras e estudos pré-existentes sobre alfabetização científica e letramento científico na educação científica. Porém o resultado que Bertoldi alcança é complexo, uma vez que alguns autores consideram esses termos como variações de denominação, outros reconhecem diferenças conceituais importantes. A pesquisa destaca a necessidade de um aprofundamento teórico e conceitual para esclarecer as relações entre alfabetização e letramento científico, bem como sua aplicação prática no contexto educacional

Diante dos dados extraídos dos artigos pode-se obter resposta à pergunta feita: as discussões sobre a Alfabetização científica apresentam variações e mudanças de conceito ao longo das publicações da Revista Brasileira de Educação (ANPED)? É demonstrado que cada autor aborda AC de diferentes perspectivas, teorias e abordagens relacionadas aos conceitos em questão. No quadro 3 pode-se observar as temáticas trabalhadas pelos autores.

Quadro 3 – Eixos temáticos

Artigo 1	Artigo 2	Artigo 3	Artigo 4	Eixo temático
x	x	x	x	Conceituação de alfabetização e letramento científico
x	x	x	x	Desenvolvimento científico

Fonte: dados da pesquisa

A leitura atenta dos quatro artigos incluídos neste estudo de revisão sistemática nos remete a dois eixos temáticos, mencionados no quadro 3 acima, permitindo concluir que os referidos artigos abordam questões como conceituação de alfabetização e letramento científico e discussões acerca do desenvolvimento científico.

Em relação a semelhança dos artigos podemos observar alguns parâmetros destacados abaixo:

Quadro 4 – Coleta de dados

Alguns Questionamentos	Artigo 1	Artigo 2	Artigo 3	Artigo 4
O artigo apresenta uma definição conceitual para Alfabetização científica?	Sim	Sim	Sim	Sim
O artigo apresenta uma definição conceitual para Letramento Científico?	Não	Sim	Sim	Sim
O artigo apresenta a importância da Alfabetização científica?	Sim	Sim	Sim	Sim
O artigo apresenta a importância do Letramento científico?	Não	Sim	Sim	Sim
O autor (s) apresenta preferência pelo termo Alfabetização científica?	Sim	Não	Sim	Sim
O autor (s) apresenta preferência pelo termo Letramento científico?	Não	Sim	Não	Sim
O autor discute a importância do conhecimento científico?	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: elaborado pelos/as autores/as

Considerando o conceito de alfabetização científica, observa-se no quadro acima que os quatro artigos destacam significativamente a AC e enfatizam sua importância como uma ferramenta essencial para que o indivíduo se torne mais ativo na sociedade.

Conclusão

A questão da pesquisa e o objetivo proposto neste estudo de revisão sistemática foram plenamente alcançados. O estudo conseguiu responder à pergunta inicial de forma abrangente e atingiu os objetivos estabelecidos, fornecendo uma análise detalhada e precisa dos dados coletados.

Este estudo examinou a literatura existente sobre a conceituação de alfabetização e letramento científico, bem como as

discussões sobre o desenvolvimento científico. Os resultados revelam uma ênfase consistente nesses dois eixos temáticos, destacando a importância de preparar indivíduos para um mundo influenciado pela ciência e tecnologia. No entanto, a falta de variação nos temas abordados ao longo dos anos sugere uma necessidade de diversificar as pesquisas para incluir outras áreas críticas do campo educacional, como metodologias de ensino inovadoras e educação inclusiva.

As implicações dos achados são significativas para educadores e formuladores de políticas que buscam melhorar a alfabetização científica e promover um desenvolvimento científico robusto. Contudo, esta revisão enfrenta limitações, incluindo possíveis vieses na seleção dos estudos e restrições no escopo da pesquisa. Futuros estudos devem explorar essas limitações e investigar novas questões emergentes.

As possibilidades para o aprimoramento da Alfabetização Científica incluem a ampliação do conceito, com a inclusão de conhecimentos do cotidiano e um enfoque na inclusão social. É essencial incorporar a alfabetização científica como uma prática social, ressignificando os saberes científicos escolares e promovendo uma educação científica que vá além da memorização de conteúdo. Isso implica incluir aspectos sociocientíficos no ensino de ciências e desenvolver sistemas de avaliação adequados. Além disso, é necessário promover o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos/as alunos/as, bem como a compreensão das estratégias interpretativas e a utilização do conhecimento científico de forma interdisciplinar. Para tanto, é fundamental revisar o ensino de ciências, relativizando a visão positivista de ciência e explorando a noção de letramento científico.

Em resumo, esta revisão sistemática contribui para o entendimento da alfabetização e letramento científico, propondo uma agenda de pesquisa mais abrangente e diversificada para o futuro. Esperamos que os resultados incentivem novos estudos que possam enriquecer o campo educacional e responder às demandas emergentes da sociedade contemporânea.

Referências

ANELLI, C. **Scientific literacy**: What is it, are we teaching it, and does it matter. *American Entomologist*, v. 57, n. 4, p. 235-244, 2011. Disponível em: <https://s3.wp.wsu.edu/uploads/sites/2538/2012/02/Anelli2011scientific-lit.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2024.

BATISTA, A. M. F. **A trajetória do Movimento de Alfabetização Científica (A.C.)**. In: ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História, Fortaleza, 2009.

BATISTONI E SILVA, M.; SASSERON, L. **Alfabetização científica e domínios do conhecimento científico**: proposições para uma perspectiva formativa comprometida com a transformação social. *Ensaio: Pesquisa em Educação e Ciências*, Belo Horizonte, v. 23, e34674, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172021230129>. Acesso em: 17 mai. 2024.

BERTOLDI, A. **Alfabetização científica versus letramento científico**: um problema de denominação ou uma diferença conceitual. *Revista Brasileira de Educação*. V25 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250036>. Acesso em: 10 mai. 2024

BYBEE, R. Achieving scientific literacy. *The science teacher*, v. 62, n. 7, p. 28, 1995.

CAMPOS, A. F. M. de; CAETANO, L. M. D.; LAUS-GOMES, V. **Revisão sistemática de literatura em educação**: Características, estrutura e possibilidades às pesquisas qualitativas. *Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES*, v.27, n.54, 2023, eISSN: 2526-8449.

CAPECCHI, M.; CARVALHO, A.; SILVA, D. **Relações entre o discurso do professor a argumentação dos alunos em uma aula de física**. *Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências*, v.2, n.º2, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172000020205>. Acesso em: 15 mai. 2024.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica**: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.

22, p. 89-100, 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000100009>>. Acesso em: 14 mai. 2024.

CUNHA, R. B. **Alfabetização científica ou letramento científico?:** interesses envolvidos nas interpretações da noção de scientific literacy. *Revista Brasileira de Educação*. V22, n.68, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226809>. Acesso em: 10 mai. 2024.

DEBOER, G. **Scientific literacy:** Another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. *Journal of Research in Science Teaching*. v. 37, n. 6, p. 582-601, 2000. Disponível em: https://www.academia.edu/808027/Scientific_literacy_Another_look_at_its_historical_and_contemporary_meanings_and_its_relationship_to_science_education_reform. Acesso em: 19 mai. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. **REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA: CONCEITUAÇÃO, PRODUÇÃO E PUBLICAÇÃO**. *Logeion Filosofia da Informação*, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019. DOI: 10.21728/logeion.2019,v6,n1.P.57-73. Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835>. Acesso em: 14 maio. 2024.

HURD, P. DeH. Science literacy: Its meaning for American Schools. **Educational Leadership**, v. 16, p. 13-16, 1958.

LACERDA, G. **Alfabetização científica e formação profissional**. *Educação & Sociedade*, v. 18, n. 60, p. 91-108, dez. 1997.

LORENZETTI, L.; Delizoicov, D. **Alfabetização científica no contexto das séries iniciais**. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 3, n. 1, p. 37-50, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172001030104>. Acesso em: 16 mai. 2024.

MACHADO, G. F. **Alfabetização Científica Mediatizada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação**. UNIFEI Itajubá, 2020. Disponível em: https://repositorio.unifei.edu.br/jspui/bitstream/123456789/2241/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_2020123.pdf. Acesso em: 14 mai. 2024.

MAMEDE, M.; ZIMMERMANN, E. **Letramento Científico e CTS na Formação de Professores para o Ensino de Física**. In: XVI SNEF – Simpósio Nacional de Ensino de Física, São Luís, 2007.

MILLER, J. Scientific literacy: A conceptual and empirical review. **Daedalus: Journal of the American Academy of Arts and Sciences**, v. 112, n. 12, p. 29-48, 1983.

RAMOS, A.; FARIA, P. M.; FARIA, Á. **Revisão Sistemática de Literatura**: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. Revista Diálogo Educacional, vol. 14, núm. 41, Enero-abril, 2014, pp. 17-36 Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Paraná, Brasil.

SANTOS, W.L.P.; MORTIMER, E.F. **Tomada de Decisão para Ação Social Responsável no Ensino de Ciências**. Ciência & Educação, v.7, n.1, p. 95-111, 2001.

SASSERON, L. H.; DE CARVALHO, A. M. P. **ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**. Investigações em Ensino de Ciências. [S. l.], v. 16, n. 1, p. 59–77, 2016. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/246>. Acesso em: 10 mai. 2024.

SHEN, B. Science literacy and the public understanding of science. In: Communication of Scientific Information. **Karger Publishers**, p. 44-52, 1975.

SOARES, M. **Alfabetização: questão dos métodos / Magda Soares**. – São Paulo: Contexto, 2016. 384 p. ISBN 978-85-7244-958-8.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros / Magda Soares**. - 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 128p. ISBN 978-85-86583-16-2

VIZZOTTO, P. A.; DEL PINO, J. C. **O uso do teste de alfabetização científica básica no Brasil**: uma revisão da literatura. Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências. [S.l.], v. 22, p. e15846, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172020210116>. Acesso em: 16 de mai. 2024.

Parte II

Educação e Tecnologia:
inovação, ferramentas e
processos

Os jogos como ferramentas pedagógicas no Ensino Fundamental II

Games as a pedagogical tool in elementary school II

Priscila Carla da Costa Gomes¹

Francisco Evangelista²

Resumo: Os jogos são instrumentos para o trabalho pedagógico lúdico em todos os níveis de ensino, contudo este estudo aborda os jogos no Ensino Fundamental II. As ações pedagógicas lúdicas, em especial, os jogos, ajudam a aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, essa dinâmica de trabalho precisa estar contextualizada e atender às demandas dos estudantes, considerando o ambiente escolar. Devido ao caráter cultural, ao longo dos anos, os jogos passam por variações para atender faixa etária e ações pedagógicas.

Palavras-chave: jogos, lúdico, ensino-aprendizagem.

Abstract: Games are instruments for playful pedagogical work at all levels of education, however this work addresses games in Elementary School II. However, this work dynamic needs to be contextualized and meet the demands of students, considering the school environment. Due to the cultural character, over the years, the games undergo variations to meet the age group and pedagogical actions.

Keywords: games, ludic, teaching-learning.

1 Mestranda em Educação, Conhecimento e Sociedade. UNIVAS/MG. pricarla9@gmail.com. <https://lattes.cnpq.br/2594545795786527>

2 Doutor em Educação Doutor em Educação/ PUC, São Paulo, SP, franciscoe@univas.edu.br <http://lattes.cnpq.br/3365546609543722>

Introdução

O presente capítulo discorre sobre o papel dos jogos como um recurso pedagógico poderoso na educação pública, especificamente no ensino fundamental II. Os jogos podem transformar a experiência de aprendizado dos estudantes e enriquecer o ambiente escolar. Desse modo, percebe-se a demanda dos docentes por aulas lúdicas em seus planejamentos. Jogos e brincadeiras educativas se fazem presentes em aulas, com vistas a motivar os estudantes, favorecendo a interdisciplinaridade, por meio de recursos aplicáveis em diferentes áreas do conhecimento.

Os jogos podem se tornar importantes ferramentas de aprendizagem para os estudantes do ensino fundamental II. Eles oferecem uma abordagem dinâmica e envolvente, capaz de inspirar os alunos, enquanto os preparam para enfrentar os desafios ao longo de suas trajetórias. Além de promover o desenvolvimento cognitivo e social, os jogos contribuem para a formação de competências essenciais para a vida em comunidade, como resolução de problemas, trabalho em equipe, comunicação e tomada de decisões.

Por isso, o professor precisa pensar em atividades lúdicas nos diferentes momentos de seu planejamento para utilizá-las com objetividade. Lembrando que o jogo, bem como a brincadeira exigem partilhas, confrontos, negociações e trocas, favorecendo a interação na sala de aula.

Este estudo explora o uso dos jogos como ferramenta pedagógica para promover aprendizagens significativas e dinâmicas, revelando apenas uma pequena parte do seu vasto potencial educacional.

1. Benefícios dos jogos no ensino fundamental II

Os jogos são utilizados na sala de aula com a finalidade de promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, sendo considerados ferramentas pedagógicas importantes para a

construção do conhecimento e aliados no processo de ensino. As ferramentas lúdicas são estratégias que aproximam os educandos aos conteúdos culturais veiculados na escola (Kishimoto, 2009). Nesse sentido, os jogos provocam o interesse desses sujeitos pelos objetos de estudos, funcionando como método para atender melhor ao processo de ensino-aprendizagem, em lugar das metodologias tradicionais, por estas, muitas vezes, não motivarem os estudantes no ensino fundamental.

A incorporação de elementos de desafio, competição e diversão chamam a atenção dos educandos, motivando-os ativamente no processo de aprendizagem. Além disso, eles oferecem oportunidades para a prática de habilidades cognitivas, sociais e emocionais de forma integrada e contextualizada (Antunes, 2014).

Os benefícios dos jogos na escola pública são inúmeros, por essa ferramenta estimular o pensamento crítico, a resolução de problemas, a interação e a criatividade. Eles oferecem um ambiente seguro para os educandos com vistas a experimentar e aprender com seus erros e acertos, sem medo de reprovação ou julgamento. Jogos e brincadeiras trazem ludicidade e funcionam como instrumentos para ações pedagógicas importantes no sentido de propiciar o alcance dos objetivos relativos à construção de conhecimentos na qual, os estudantes podem ser participantes ativos (Antunes, 2014).

Para Cória-Sabini (2004), é na prática de jogos na escola que os estudantes exercem a criatividade e a consolidação de seus conhecimentos sobre o mundo. Pode-se perceber que tanto a função lúdica, quanto a função educativa fazem parte de jogos e brincadeiras, sejam eles livres ou mediados. Ressaltando que a função educativa dos jogos sempre está presente, por contribuir para a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e emocional dos indivíduos, implicando sempre em algum tipo de aprendizagem individual ou social. Ainda que a brincadeira seja uma atividade espontânea do educando, há uma diferença entre a situação de jogo elaborada por ele e o jogo para finalidades

pedagógicas. O jogo utilizado como ferramenta pedagógica precisa de planejamento e previsão com etapas, de modo a alcançar os objetivos que o professor predeterminou.

Conforme Kishimoto (2009), o jogo possui um grande valor social, oferecendo várias possibilidades educacionais, além de favorecer o desenvolvimento corporal e estimular a “vida psíquica e a inteligência, contribuindo para a adaptação ao grupo, preparando a criança para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sociais tais como estão postos” (p. 37). Embora a autora não trate diretamente o jogo como uma atividade pedagógica, é possível que o professor no Ensino Fundamental II adapte e conduza seu uso, promovendo o aprendizado e utilizando-o como ferramenta educacional.

A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos (p. 37).

Quando utilizado como forma de interação social, o jogo abre várias possibilidades educacionais. Segundo a autora, quando o adulto confere intencionalidade ao lúdico para estimular o aprendizado, uma dimensão educativa é criada. No entanto, é importante não confundir o jogo espontâneo com o educativo. Enquanto o ato de brincar está voltado ao entretenimento, o jogo educativo é planejado e dirigido pelo professor, que o transforma em uma ferramenta de ensino. “Se a atividade não for de livre escolha e seu desenvolvimento não depender da própria criança, não se terá jogo, mas trabalho” (Kishimoto, 1994, p. 26).

Nesse contexto, o aprendizado significativo torna-se essencial para a integração social e o desenvolvimento pleno dos indivíduos no ambiente escolar. O uso de jogos planejados é uma poderosa ferramenta que auxilia o professor a estimular a construção do conhecimento de forma dinâmica. Para que isso aconteça de maneira

eficaz, é fundamental que os jogos estejam contextualizados com a realidade cotidiana dos estudantes. Como aponta Martins (2012), isso exige uma nova postura dos educadores, que não devem apenas transmitir informações ou apontar um único caminho, mas sim mediar o processo, ajudando os alunos a tomarem consciência de si mesmos e da sociedade em que estão inseridos. Assim, os jogos devem ser valorizados como ferramentas pedagógicas, pois representam importantes situações de aprendizado, seja de forma espontânea ou através da mediação do professor.

Segundo Fortuna (2003), a brincadeira e o jogo são muito importantes no contexto educativo e contam com objetivos e metodologia bem definidos, dando um suporte pedagógico aos conteúdos trabalhados com o lúdico. Dessa maneira, o uso dessa estratégia potencializa a aprendizagem, sendo a principal razão de se usar o jogo como recurso pedagógico forte para a educação. Desse modo, a brincadeira se torna repleta de significado com a ajuda dos docentes, que são mediadores, porque “a prática docente não deve ser nem tão largada que dispense o educador, dando margem a práticas educativas espontaneístas que sacralizam o ato de brincar, nem tão dirigida que deixa de serem brincadeiras” (p. 8).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que os jogos sejam utilizados em todas as áreas do conhecimento, como conteúdo específico ou como instrumento para ajudar o ensino (Brasil, 2017). Sob esse prisma, a prática de jogos e brincadeiras criam condições para o estudante desenvolver a cognição, porém, é preciso que os professores as elaborem com muito cuidado de adequação.

Segundo Moratori (2003), ao escolher jogos para suas ações pedagógicas, o professor precisa traçar os objetivos com bastante definição. Esses objetivos podem ser um modo de conhecer o grupo com o qual vai trabalhar ou estimular o desenvolvimento de determinada área do conhecimento ou trabalhar aprendizagens específicas. Sendo o jogo um instrumento de desafio cognitivo, no qual o professor deve propor regras, permitindo que os estudantes também as elaborem e tomem decisões. O professor deve promover a troca de ideias entre os alunos, buscando chegar a um consenso

sobre as regras. Diante de diferentes regras, é importante permitir que os educandos decidam qual delas é mais adequada para cada situação. Além disso, o docente deve estimular o desenvolvimento da iniciativa, rapidez de pensamento e confiança, sempre com o intuito de promover a autonomia dos estudantes.

Para o jogo ser útil no processo de ensino-aprendizagem, faz-se necessário simular situações instigantes para que os estudantes resolvam problemas. Nesse processo, deve-se permitir que os educandos façam autoavaliações de seus desempenhos, promovendo a participação ativa de todos, em todas as fases (Moratori, 2003).

Os jogos são instrumentos de aprendizagem significativa, contudo eles não únicos a estimular a aprendizagem.

1.1 Desafios e Considerações sobre o Uso de Jogos na Escola

Mesmo com os benefícios, o uso de jogos na escola pública pode ser desafiante. É preciso escolher e garantir os jogos adequados ao nível de desenvolvimento dos estudantes e que estejam voltados para os objetivos educacionais propostos. Além da importância do fornecimento de suporte adequado aos professores, que inclui formação e recursos para uma implementação ativa dos jogos nas aulas dos vários conhecimentos. Os jogos ocasionais, distantes de um cuidadoso planejamento curricular se torna ineficaz para o processo de aprendizagem. “(...) uma grande quantidade de jogos reunidos em um manual somente tem validade efetiva quando rigorosamente selecionados e subordinados à aprendizagem que se tem em mente como meta” (Antunes, p. 37, 2014).

Além desse desafio, Lira e Muniz (2019) afirmam que o uso de jogos na sala de aula é um dos desafios para o professor, pois há gestores de pouco conhecimento a esse respeito que impedem essa prática, por eles entenderem que os jogos geram desordem e muito barulho. Eles não compreendem que se trata de uma ação

pedagógica que estimula o raciocínio lógico e fazem parte da vida dos estudantes.

As situações de jogos promovem a interação social entre os indivíduos desde o início de suas vidas. Ao brincar, o estudante tem um desafio diferente ao do professor, ele percebe que não é o único dentro de um grupo e deve entender que os outros membros do grupo possuem suas metas, por isso ele deve considerar a existência do outro. Ele percebe que existem regras e que elas devem ser cumpridas, caso contrário pode gerar conflitos. Esse desafio motiva o desejo e o prazer de jogar. Se o lúdico tiver como objetivo adquirir competências e habilidades, ele será um instrumento de motivação da aprendizagem. Por meio das regras do jogo, o indivíduo aprende as regras de convivência e muitas outras que terá que seguir em sua vida. Conforme Piaget (1978), o jogo proporciona relações sociais completas em que um grupo atua, levando em conta o domínio de regras aprendidas ou criadas. O jogo não consiste somente em divertimento ou brincadeira para queimar energia, esse recurso beneficia o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral.

Pensando nos desafios, faz-se necessário que os gestores das escolas propiciem aos professores e estudantes espaço e materiais para a inserção dos jogos no currículo escolar como ferramenta pedagógica.

1.2 Tipos de jogos para utilização no Ensino Fundamental II

Os jogos podem ser incorporados ao currículo de diversas disciplinas no Ensino Fundamental II. Eles podem ser os de tabuleiro para explorar conceitos matemáticos, linguísticos, históricos, geográficos, artísticos, entre outros. Existem opções infinitas que os professores podem adaptar, conforme os objetivos das aprendizagens específicas e demandas dos estudantes.

Os quebra-cabeças e jogos de encaixe trabalham a noção de sequência, com eles pode-se montar temas referentes a conteúdos como mapas, assuntos históricos, sociais, datas comemorativas, de linguagem, de artes, entre outros. As parlendas são utilizadas para

trabalhar a expressão da linguagem; os jogos com músicas e danças são para a expressão motora.

De acordo com Crepaldi (2010), é corriqueiro ver a sociedade organizar, comparar, agrupar e classificar conhecimento, tempo, espaço, objetos, materiais, espécie e costumes, entre outros. Isso não é diferente na utilização dos jogos na educação. Os jogos são usados dentro e fora da escola para ampliar conhecimentos e em meio a muitos jogos atuais, vale lembrar e reconhecer que os jogos tradicionais são muito importantes, por isso é válido inseri-los na prática pedagógica cotidiana, atrelando-os às funções lúdica e educativa. Nesse sentido, para Kishimoto (2009), os chamados jogos educativos se relacionam simultaneamente, com duas funções, a lúdica e a educativa. Segundo Crepaldi (2010) o jogo tradicional se apresenta como: “[...] manifestação cultural ligada à transmissão oral, folclore, cultura popular, assumindo características de anonimato, conservação e universalidade, porque, apesar de suas origens serem desconhecidas, permanecem [...]” (p.38).

A autora prossegue exemplificando o jogo tradicional com o de pedrinhas cinco marias, cantigas de roda, amarelinha, pião, faz de conta, de construção, de regras, cooperativo.

De um moto geral, os jogos marcam a cultura de um povo, sendo extensões de uma cultura que se desenvolvem através de ações dos sujeitos que brincam e oralizam.

Essas extensões culturais pressupõem, por parte dos pesquisadores, um afastamento da origem tradicional do brinquedo e da possibilidade real de conhecer o jogo no seu contexto de criação com a mistura das populações de onde veio também seu folclore (Kishimoto, 1995, p. 18).

Os jogos populares exercem um papel importante na escola no sentido de valorizar a cultura popular onde os jogos se destacam. Se os jogos se encontram inseridos como parte do projeto pedagógico da escola, há um valor educativo muito grande, pois

funciona como meio ou instrumento de criação, motivando os estudantes a melhorarem a aprendizagem, pois eles aprendem jogando (Huizinga, 2000).

Outro tipo de jogo é o faz de conta que se caracteriza pela alteração de objetos eventos, expressando sonhos e fantasias, com o uso de papéis do contexto social. Esse jogo trabalha o imaginário, a criatividade dos jogadores que se tornam protagonistas da ação lúdica e da transformação de materiais da natureza e do cotidiano social (Kishimoto, p, 39, 2009). Esse tipo de jogo pode se tornar um jogo teatral.

Também existem os jogos de construção, muito utilizados nas instituições educacionais. Os professores precisam dosar a quantidade e a qualidade de peças apropriadas para cada faixa etária, bem como o interesse dos educandos. Esses jogos são de encaixes com a possibilidade de se construir um objeto proposto. As construções possibilitam a inter-relação entre linguagem e a ação de criar dos estudantes, que se materializam temas da realidade (Crepaldi, 2010).

Ademais, há os jogos de regras considerados por Piaget (1978), como marco no desenvolvimento humano. Eles promovem a transição do individual para a socialização. É preciso diferenciar dois tipos de regras, as construídas pelos jogadores e as impostas por quem está fora do jogo. Para Vygotsky (1988), os jogos funcionam como procedimentos que representam a realidade, não sendo uma mera ação sobre os objetos e seus usos conforme o contexto cultural. Além do imaginário, estão presentes as regras:

Em uma ponta encontra-se o jogo de papéis com regras implícitas e, em outra, o jogo de regras com regras explícitas. Por exemplo, a criança imita um motorista de trem que vai de um lugar ao outro, mudando o roteiro conforme suas regras implícitas. No jogo de futebol, as regras são explícitas, mas a situação varia conforme a estratégia adotada pelos participantes (Kishimoto, 2009, p.43).

É preciso compreender a importância de elaborar e reelaborar o jogo para atender à demanda do público que vai entrar no jogo, porque os jogos estão sempre em transformação cultural. Eles vão se modificando com o passar dos anos, bem como ao passar de geração em geração, transmitidos, assimilados e reconstruídos conforme a necessidade social de determinado grupo. Isso insere o jogo no campo educacional, mais abrangente que a possibilidade de divertimento dos educandos.

Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais. Mesmo assim, é possível reconhecer que um conjunto grande dessas brincadeiras e jogos é difundido por meio de redes de sociabilidade informais, o que permite denominá-los populares (Brasil, 2017, p. 216).

O jogo oferece subsídios para o professor criar as regras com os estudantes, sem imposição, pois criar e respeitar regras integram o jogo.

Por fim, pode-se elencar o jogo cooperativo, nova modalidade de jogo que surgiu para diminuir os jogos competitivos das aulas de Educação Física, que reforçavam a ideia de que o estudante deveria competir para sobreviver às adversidades sociais, políticas e econômicas em que seus pares eram seus adversários (Correia, 2006).

Em suma, pode-se dizer nas palavras de Huizinga (2000, p. 4) que “O jogo constitui uma preparação do jovem para as tarefas sérias que mais tarde a vida exigirá”. Isso porque o jogo possui regras que devem ser seguidas pelo bom jogador, pois elas foram elaboradas para serem cumpridas. Desse modo, as atividades lúdicas, por meio dos jogos contribuem para a formação humana cidadã, uma vez que despertam valores, atitudes e conceitos de autonomia, participação, democracia, cooperação, solidariedade, fraternidade, entre outras.

Tanto os jogos educativos quanto os lúdicos são estratégias importantes para a aprendizagem e ajudam na formação e desenvolvimento integral do estudante. Eles podem contribuir para a concentração, atenção e raciocínio lógico-dedutivo, além de desenvolver o senso de cooperação. Desse modo, é pertinente ressaltar que os jogos facilitam o pensamento e estimulam a diversão, possibilitando aprender com prazer.

Conclusão

A metodologia adotada neste estudo foi a pesquisa bibliográfica, com foco no uso dos jogos como recurso pedagógico relevante para facilitar o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental II. O levantamento de teóricos que discutem o tema revelou que o professor precisa avaliar cuidadosamente a adequação de cada jogo à faixa etária dos alunos, considerando especificamente crianças e adolescentes nesse cenário.

O uso de jogos na educação tem se destacado como uma abordagem eficaz para promover um aprendizado mais dinâmico e envolvente. No Ensino Fundamental II, esses jogos atuam como ferramentas pedagógicas que reforçam o ensino de forma interativa, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades como pensamento crítico, cooperação e criatividade. Eles também contribuem para a criação de um ambiente inclusivo e motivador, onde os alunos enfrentam desafios que simulam situações reais, fortalecendo competências importantes para sua vida acadêmica e social.

Os teóricos ressaltam que os jogos, por seu caráter cultural, variam de acordo com o contexto histórico, o conteúdo curricular e as necessidades de cada faixa etária, proporcionando uma flexibilidade importante nas práticas pedagógicas, que dependem em grande parte da criatividade do professor. Embora proporcionem diversão, os jogos pedagógicos têm uma função didática clara; sua intenção é promover o aprendizado, e não apenas o entretenimento. Eles são valiosos para o desenvolvimento da autonomia, da participação ativa e colaborativa, do senso crítico,

da solidariedade e de competências necessárias para a vida em comunidade.

É fundamental reconhecer que os jogos fazem parte da cultura e se moldam ao contexto em que são aplicados, passando por transformações ao longo do tempo. Essa adaptabilidade é o que os tornam ferramentas pedagógicas dinâmicas e eficazes dentro do ambiente escolar.

Referências

- ANTUNES, C. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências**. 20.ed. Vozes: Petrópolis, 2014.
- ANTUNES, C. **O jogo e a Educação Infantil**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum – BNCC**. Ministério da Educação. Governo Federal. 2017.
- CORREIA, M. M. **Trabalhando com jogos cooperativos: em busca de novos paradigmas na educação física**. Campinas, 2006.
- CÓRIA-SABINI, M. A. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**. Campinas: Papyrus, 2004.
- CREPALDI, R. **Jogos brinquedos e brincadeiras**. Curitiba: IESDE Brasil, 2010.
- FORTUNA, T. R. **Jogo em aula: recurso permite repensar as relações de ensino-aprendizagem**. Revista do Professor, Porto Alegre, v. 19, n. 75, p. 15-19, jul./set. 2003.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. 4.ed. São Paulo: Perspectivas, 2000.
- KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009
- LIRA, D. F. M.; MUNIZ, M. M. M.. **O uso de jogos no ensino fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem matemática**. VI Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 2019.

MARTINS, E. F. A importância dos jogos na educação fundamental de 6º ao 9º ano na escola estadual de CABECEIRAS-GO. Planaltina-DF: UnB, 2012.

MORATORI, P. B. Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem? UFRJ. Rio de Janeiro, 2003.

PIAGET, J. A formação do símbolo para a criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Competências digitais de professores e complementação de conteúdos na educação básica: para além do livro didático

*Digital skills of teachers and content complementation in basic
education: beyond the textbook*

Artur Pires de Camargos Júnior¹
Joelma Pereira de Faria Nogueira²

Resumo: Esta pesquisa abordou o seguinte problema: Como as competências digitais de professores podem contribuir para complementar conteúdos ou objetos de conhecimento em livros didáticos da Educação Básica? O objetivo geral foi compreender o papel dessas competências na complementação de conteúdos ou objetos de conhecimento em livros didáticos da Educação Básica. Optou-se por uma metodologia qualitativa, bibliográfico-documental e exploratória. A partir de três critérios, selecionaram-se, então, seis competências digitais que podem auxiliar os docentes.

Palavras-chave: competências digitais, livro didático, complementação de conteúdos, educação básica.

Abstract: This research addressed the following problem: How can teachers' digital skills contribute to complementing content or objects of knowledge in Basic Education textbooks? The general objective was to understand the role of these skills in complementing content or objects of knowledge in Basic Education textbooks. We opted for a qualitative, bibliographic-documentary and exploratory methodology. Based on three criteria, six digital skills were then selected that can help teachers.

¹ Mestrando em Educação, Conhecimento e Sociedade. UNIVÁS. arturpcj@yahoo.com.br. <http://lattes.cnpq.br/4839658943061590>

² Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. UNIVÁS. joelmafaria@univas.edu.br. <http://lattes.cnpq.br/0888308436324067>

Keywords: digital skills, textbook, content complementation, basic education.

Introdução

Ensinar na Cibercultura é um desafio constante à docência, pois há uma diversidade de recursos e conteúdos disponíveis em formato digital para professores e estudantes. Enquanto recurso didático disponível para docentes e discentes, o livro didático não deveria ser considerado como a única fonte de conhecimento na sala de aula. Selecionar os recursos digitais mais adequados, planejar aulas e atividades com esses materiais, engajar os discentes e consolidar competências e habilidades são ações docentes essenciais para mediar a construção do conhecimento na escola.

Nesse contexto, os livros didáticos nem sempre abordam com a profundidade necessária todos os conteúdos e todas as habilidades previstas no currículo escolar. Geralmente, é necessário que os professores planejem atividades didáticas com outros recursos e, no contexto cibercultural, os materiais digitais representam uma alternativa com potencial engajador. Este artigo aborda, então, o tema de competências digitais de professores como recurso para complementação de conteúdos ou objetos de conhecimento em livros didáticos da Educação Básica.

O problema que norteou esta pesquisa foi: Como as competências digitais de professores podem contribuir para complementar conteúdos ou objetos de conhecimento em livros didáticos da Educação Básica? O objetivo geral, então, foi compreender o papel das competências digitais de professores na complementação de conteúdos ou objetos de conhecimento em livros didáticos da Educação Básica.

Os objetivos específicos foram: identificar competências digitais de professores para reflexão sobre possibilidades de ensino para além do livro didático; analisar brevemente a questão de complementos de conteúdos ou objetos de conhecimento em livros

didáticos da Educação Básica pública no Brasil para reflexão sobre o papel do professor nesse contexto e identificar possibilidades de complementação de conteúdos ou objetos de conhecimento em livros didáticos de Educação Básica com práticas baseadas em competências digitais de professores.

É necessário refletir sobre a questão apresentada para que o livro didático não seja utilizado como o único recurso disponível à mediação da aprendizagem na sala de aula. Outros materiais podem complementar conteúdos dos livros didáticos, tornando mais significativo o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o trabalho docente baseado em competências digitais pode ser uma das alternativas para abordar integralmente o conjunto de objetos de conhecimento previstos no currículo escolar.

Metodologia

Para desenvolver esta pesquisa, optou-se por uma abordagem de cunho qualitativo. Segundo Oliveira (2016, p. 37), este tipo de investigação é “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão [...] do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”. Trata-se de uma abordagem que permite compreender um determinado fenômeno ao invés de quantificá-lo para análise. Nesse sentido, a compreensão do objeto de estudo baseia-se na busca e na interpretação de informações sobre o fenômeno em um dado contexto.

Em relação aos objetivos, esta pesquisa possui caráter exploratório. Gil (2017, p. 26) classifica as investigações exploratórias como aquelas que “têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Para compreender o papel das competências digitais de professores na complementação de conteúdos ou objetos de conhecimento em livros didáticos da Educação Básica, é necessário explorar diversos aspectos relacionados com o problema de pesquisa. Alguns desses aspectos

envolvem um rol de competências digitais de professores, conteúdos de livros didáticos disponíveis na Educação Básica e possibilidades de complementação a partir de um trabalho didático baseado em competências digitais.

Os procedimentos para coleta de dados indicam que esta pesquisa possui características bibliográfico-documentais. Para Gil (2017, p. 28), as investigações bibliográficas incluem “livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos”. Trata-se de uma busca de informações em materiais que receberam tratamento científico antes de serem publicados e que norteiam a análise dos dados encontrados.

Já as pesquisas documentais, segundo Gil (2017, p. 29), valem-se “de toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas, tais como assentamento, autorização, comunicação etc.”. Nesse contexto, notas técnicas que contenham matrizes de competências digitais de professores podem ser consideradas como fontes documentais neste estudo, pois, apesar de serem originalmente fontes de pesquisa bibliográfica, passarão por análise científica. É por esse motivo que Gil (2017) explica que algumas fontes podem ser consideradas ora como bibliográficas, ora como documentais.

Cibercultura e competências digitais de professores

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) estão cada vez mais presentes em diversas situações do cotidiano de muitas pessoas. Na Educação, no comércio, nos relacionamentos pessoais, na indústria e em diversos outros espaços, as tecnologias digitais têm sido utilizadas como instrumentos para o fazer diário de um número de pessoas cada vez maior. No que se refere à Educação, portanto, é necessário refletir sobre metodologias e finalidades da utilização de TDIC em sala de aula e em outros espaços da escola.

Para Santos e Sales (2017), as TDIC são recursos que utilizam conexões estabelecidas via redes de dispositivos baseadas em

Informática e Internet. Segundo Camargos-Júnior (2020), é necessário distinguir o conceito de TDIC em relação ao de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), pois estas se referem a recursos analógicos e digitais, ou seja, incluem a categoria das TDIC. As TIC, portanto, envolvem o livro impresso, rádio, televisão, smartphone, tablet, caderno, jornal impresso, por exemplo. Alguns exemplos de TDIC seriam smartphone, smart tv, tablet, notebook, computador e outros que utilizam recursos informáticos e conexões de Internet.

A utilização de TDIC em diversas atividades humanas produz, por exemplo, novos modos de relacionamento, comércio, educação e produção, o que gera mudanças que impactam a vida social. Lévy (2014) denominou essas mudanças como cibercultura, ou seja, a cultura de utilização de TDIC ou cultura digital. Ela envolve aparatos tecnológicos, comportamentos, atitudes e valores diferentes dos que se encontram em ambientes totalmente analógicos. É nesse contexto que as competências digitais de professores destacam-se como elementos constitutivos da cibercultura na Educação.

O Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) define competência como o conjunto formado por três elementos: conhecimento, habilidades e atitudes (Centro de Inovação para a Educação Brasileira, 2019). Para tanto, o Centro propõe a seguinte representação do conceito de competência, que envolve a interação entre os três elementos. Essa interação produz determinados comportamentos com utilização de TDIC que são conhecidos como competências digitais.

Figura 1: Esquema de uma competência



Fonte: Centro de Inovação para a Educação Brasileira (2019, p. 10).

A Comissão Europeia apresentou uma definição de competência digital que considera a estrutura apresentada na Figura 1. Em 2018, houve uma atualização do conceito, que se refere à mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes que, em interação, geram

interesse pelas tecnologias digitais e a sua utilização segura, crítica e responsável para fins de aprendizagem, trabalho e participação na sociedade, incluindo a literacia em matéria de informação e dados, a comunicação e a colaboração, a criação de conteúdos digitais (incluindo a programação), a segurança (incluindo o bem-estar digital e as competências associadas à cibersegurança) e a resolução de problemas (Comissão Europeia, 2018, s.p.).

Em fevereiro de 2019, o CIEB propôs uma matriz de competências digitais de professores através da atualização da Nota Técnica nº 8, emitida em novembro de 2017. A matriz é composta por 12 competências digitais divididas em três áreas, conforme a Figura 2.

Figura 2: Matriz de competências digitais de professores

ÁREAS	COMPETÊNCIAS			
PEDAGÓGICA	PRÁTICA PEDAGÓGICA Ser capaz de incorporar tecnologia às experiências de aprendizagem dos alunos e às suas estratégias de ensino.	AVALIAÇÃO Ser capaz de usar tecnologias digitais para acompanhar e orientar o processo de aprendizagem e avaliar o desempenho dos alunos.	PERSONALIZAÇÃO Ser capaz de utilizar a tecnologia para criar experiências de aprendizagem que atendam as necessidades de cada estudante.	CURADORIA E CRIAÇÃO Ser capaz de selecionar e criar recursos digitais que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem e gestão de sala de aula.
CIDADANIA DIGITAL	USO RESPONSÁVEL Ser capaz de fazer e promover o uso ético e responsável da tecnologia (cyberbullying, privacidade, presença digital e implicações legais).	USO SEGURO Ser capaz de fazer e promover o uso seguro das tecnologias (estratégias e ferramentas de proteção de dados).	USO CRÍTICO Ser capaz de fazer e promover a interpretação crítica das informações disponíveis em mídias digitais.	INCLUSÃO Ser capaz de utilizar recursos tecnológicos para promover a inclusão e a equidade educativa.
DESENVOLVIMENTO PROFISIONAL	AUTODESENVOLVIMENTO Ser capaz de usar TICs nas atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional	AUTOAVALIAÇÃO Ser capaz de utilizar as TIC para avaliar a sua prática docente e implementar ações para melhorias.	COMPARTILHAMENTO Ser capaz de usar a tecnologia para participar e promover a participação em comunidades de aprendizagem e trocas entre pares.	COMUNICAÇÃO Ser capaz de utilizar tecnologias para manter comunicação ativa, sistemática e eficiente com os atores da comunidade educativa.

Fonte: Centro de Inovação para a Educação Brasileira (2019, p. 12).

A proposta do CIEB favorece a elaboração de políticas públicas e processos de formação docente inicial e continuada que gerem maior autonomia docente em relação ao uso de TDIC como recurso didático-pedagógico. As áreas de competências indicam três dimensões referentes ao professor que se interrelacionam e influenciam o trabalho docente no contexto cibercultural. O Centro de Inovação para a Educação Brasileira (2019, p. 14) compreende, então, “que o desenvolvimento das referidas competências nesses profissionais da rede pública de ensino é essencial para promover a qualidade e a equidade na educação pública brasileira”.

Nesse sentido, as três áreas de competências digitais podem ser definidas como:

Pedagógica: Efetivar o uso das tecnologias educacionais para apoiar as práticas pedagógicas do professor.

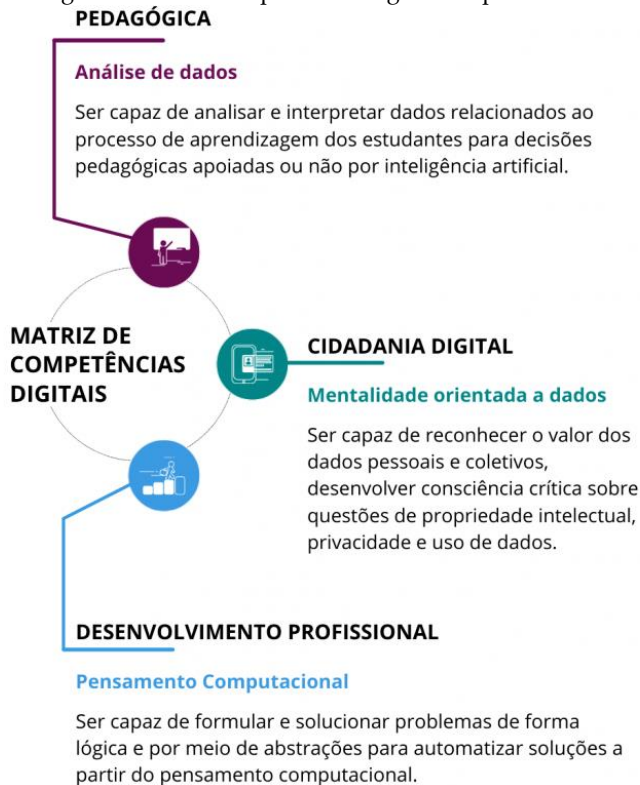
Cidadania Digital: Usar as tecnologias para discutir a vida em sociedade e debater formas de usar a tecnologia de modo responsável.

Desenvolvimento profissional: Usar as tecnologias para garantir a atualização permanente do professor e o seu crescimento profissional (Centro de Inovação para a Educação Brasileira, 2019, p. 11).

Segundo o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (2019, p. 11), “a Matriz de Competências Digitais CIEB [...] foi [...] analisada e estruturada adequando as competências de professores [...] às realidades e às necessidades das redes educacionais brasileiras”. Apesar da definição de competência digital proposta pela Comissão Europeia considerar a estrutura da definição apresentada pelo CIEB e avançar no detalhamento da ideia, a matriz europeia (conhecida como DigCompEdu) ainda não passou por análise e adaptação ao contexto brasileiro. Até o momento, a matriz de competências digitais que mais se aproxima da realidade docente brasileira ainda é a que foi proposta pelo CIEB.

A Pandemia de Covid-19 impactou o rol de competências digitais de professores, pois durante o período de isolamento social os docentes exerceram atividades mediadas por TDIC. Naquele contexto, outras demandas surgiram para que os professores correspondessem às necessidades do ensino em contextos que agregaram a tecnologia digital nos processos didático-pedagógicos. O CIEB, então, propôs mais três competências digitais que ampliaram a matriz atualizada em 2019. Conforme a Figura 3, em cada uma das três áreas acrescentou-se uma nova competência digital.

Figura 3: Novas competências digitais de professores



Fonte: Centro de Inovação para a Educação Brasileira (2022, s. p.).

Complementação de conteúdos de livros didáticos e o papel do professor

O livro didático é um importante recurso para mediação da aprendizagem em sala de aula. Desde que corresponda ao currículo do ano de escolaridade e favoreça o papel ativo dos estudantes, ele pode facilitar as experiências de construção do conhecimento pelos discentes com o apoio especializado dos professores. Ocorre, no entanto, que nem sempre os livros didáticos abordam com a devida profundidade todos os conteúdos ou objetos de conhecimento previstos no currículo escolar.

A função do livro didático na Educação deve ser objeto de reflexão pedagógica devido à análise de Mattos (2016), que indica alguns sentidos que as obras podem assumir. Seriam eles: instrumentos auxiliares do ensino (representando a totalidade e a sequência dos conteúdos que deverão ser ensinados), instrumentos de influência do Estado e das classes dominantes ou como um dos recursos que compõem o rol de instrumentos mediadores da aprendizagem. De modo a diversificar as práticas didáticas e desenvolver o senso crítico dos estudantes, o último sentido parece ser o mais adequado ao que propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2017, p. 14).

O livro didático não é o único instrumento disponível para que o professor organize situações didáticas em sala de aula. Conforme Deon e Copatti (2019, p. 7),

é inegável a importância desse recurso como suporte nas aulas, mas cabe salientar que este não deve ser usado como única fonte de informação, é necessário que os professores busquem outros recursos e materiais didáticos para subsidiar a produção do conhecimento.

Outros instrumentos podem ser utilizados para tornar o ensino mais dinâmico, significativo e condizente com as

necessidades regionais, locais e individuais dos estudantes. Nesse sentido, considera-se que

[...] procedendo à análise do papel do livro didático na atividade educacional é possível identificar que este faz parte dos campos mediadores chamados de instrumentos. Neste campo de mediações as relações entre sujeito e objeto podem se dar em diferentes ordens de mediação, pois os instrumentos mediadores podem ser entendidos como conceitos, livros, termômetros, lousa e giz, etc. (Mattos, 2016, p. 111).

A política pública de Educação no Brasil envolve o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), destinado “avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica” (Ministério da Educação, 2023, s/p). Na perspectiva de Mattos (2016), percebe-se a nítida influência do estado e das classes dominantes envolvidas no processo de produção, seleção e disponibilização de livros didáticos no Brasil. Nesse sentido, é comum haver questionamentos sobre a função dessas obras na Educação e uma das críticas relaciona-se ao fato de que ele

não é um manual de dicas. Ele é um norte, um ponto de partida para auxiliar na prática docente. Nenhum livro fica “completo”, sempre vai haver lacunas: conteúdo que não está bem explorado, uma atividade que pode ser melhor contextualizada, a teoria que necessita de maior respaldo teórico ou a sequência de conteúdos que não contempla totalmente o planejamento do professor, etc. (E-docente, 2021, s/p).

A identificação da necessidade de complementar conteúdos ou objetos de conhecimento em livros didáticos pode indicar que houve uma seleção intencional como resultado de disputas político-ideológicas a respeito do que e como os discentes devem aprender (Mattos, 2016). Os resultados dessas disputas não são neutros e atendem a interesses do Estado e das classes dominantes,

cabendo aos docentes um posicionamento crítico em relação ao próprio fazer pedagógico. É nesse contexto que se justifica a pertinência de complementar conteúdos propostos por livros didáticos, a fim de que a Educação Básica cumpra o papel de educar integralmente os discentes (Brasil, 2017).

O contexto real de cada sala de aula, composto pela diversidade de estudantes, docentes, histórias e objetivos de vida, evidencia a importância da seleção consciente de recursos de aprendizagem. Na perspectiva de uma educação integral (Ibid.), é necessário conhecer e complementar conteúdos ou objetos de conhecimento com a criação e/ou seleção de materiais didáticos complementares ao ensino. É pertinente considerar, então, que:

Apesar do processo avaliativo das coleções de livros didáticos seguir rigorosamente um edital que detalha critérios gerais e específicos para cada área do conhecimento, é no contexto da sala de aula, espaço onde o livro didático ganha maior significação, que se pode perceber as lacunas e fragmentações de conteúdos que ainda permanecem em grande parte das coleções de livros didáticos [...] (Deon; Copatti, 2019, p. 3).

Zanon (2018, p. 42) indicou que

alguns livros [...] estão fora dos padrões esperados atualmente, apresentando conteúdos sem nenhuma contextualização [...]. Alguns não levam em consideração a organização do currículo mínimo [...], o que dificulta a sua utilização para o aprendizado do conteúdo.

O desafio ao professor diante da necessidade de complementar conteúdos ou objetos de conhecimento em livros didáticos demanda uma postura docente crítica de pesquisa e/ou elaboração de outros materiais. Nesse sentido, “o papel do professor é extremamente importante para preencher as lacunas deixadas pelos livros e conseguir tornar os conteúdos mais interdisciplinares” (Ibid., p. 41).

Competências digitais de professores e complementação de conteúdos de livros didáticos

As TDIC com acesso à Internet disponibilizam diversos materiais produzidos por pesquisadores e outros professores. Esses recursos podem ser utilizados para complementar conteúdos dos livros didáticos. Há também a possibilidade de criação de recursos pelos próprios professores através de plataformas digitais ou softwares disponíveis gratuitamente na Internet. Em um contexto cibercultural, a complementação de conteúdos ou objetos de conhecimento em livros didáticos pode ocorrer com maior facilidade se o docente demonstrar algumas competências digitais.

Considerando a matriz proposta pelo CIEB na Nota Técnica nº 8, é possível compreender como as competências digitais de professores podem auxiliar na seleção ou elaboração de materiais que complementam conteúdos insuficientemente abordados por livros didáticos. Nesse sentido, analisaram-se as quinze competências digitais de acordo com três critérios que explicitam o potencial de auxílio ao docente em relação ao problema proposto nesta pesquisa. Selecionaram-se, então, seis competências digitais a partir dos seguintes critérios:

- Apresentar potencial explícito de impacto direto na relação docente-discente;
- Apresentar potencial explícito de instrumentalização do professor para criar e/ou selecionar estratégias e recursos digitais que complementam conteúdos de livros didáticos;
- Relacionar-se diretamente com o planejamento e/ou a execução de situações didáticas com o objetivo de complementar conteúdos propostos por livros didáticos.

A primeira competência digital é a prática pedagógica que, segundo o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (2019, p. 12), corresponde a “ser capaz de incorporar tecnologia às experiências de aprendizagem dos alunos e às suas estratégias de ensino”. Esta competência refere-se diretamente à utilização de TDIC no cotidiano da sala de aula de modo que conteúdos de livros

didáticos possam ser complementados com planejamento de ações, evitando a improvisação. Ela corresponde à afirmação de Zanon (2018) em relação ao papel do professor na tomada de decisões sobre os materiais didáticos necessários à complementação.

A segunda competência digital, a personalização, indica que o professor deve “ser capaz de utilizar a tecnologia para criar experiências de aprendizagem que atendam as necessidades de cada estudante” (Centro de Inovação para a Educação Brasileira, 2019, p. 12). Essa competência vincula-se diretamente às propostas de inclusão e de educação integral previstas na BNCC, a fim de que os discentes concluam a Educação Básica tendo acesso ao todo do currículo.

Compreende-se que o livro didático é um recurso igual para todos os estudantes e amplamente utilizado nas salas de aula (Mattos, 2016; E-docente, 2021). A personalização do ensino com TDIC, no entanto, permite criar experiências de aprendizagem que atendam às necessidades individuais dos discentes, tais como acessibilidade, estímulos às inteligências múltiplas, recursos multimídia e outras. Além de permitir a complementação de conteúdos ou objetos de conhecimento, a personalização do ensino permite ao docente selecionar ou formular metodologias de ensino que correspondam às necessidades e expectativas dos estudantes.

A terceira competência digital refere-se à curadoria e criação. Segundo o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (2019, p. 12), ela significa “ser capaz de selecionar e criar recursos digitais que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem e gestão de sala de aula”. De todas as competências analisadas, é a que apresenta maior potencial para auxiliar o professor na complementação de conteúdos ou objetos de conhecimento. Ela permite ao professor criar ou selecionar recursos educacionais digitais de acordo com o planejamento curricular e a realidade de cada turma de estudantes (Deon; Copatti, 2019).

Já a quarta competência digital, a inclusão, refere-se a “ser capaz de utilizar recursos tecnológicos para promover a inclusão e a equidade educativa” (Centro de Inovação para a Educação

Brasileira, 2019, p. 12). Ela se relaciona com a segunda competência selecionada e, portanto, também está em conformidade com a BNCC na perspectiva de Brasil (2017) no que se refere ao direito de aprender. Com a utilização de TDIC, ambas as competências favorecem adaptações que atendam às necessidades educacionais de estudantes que são público da Educação Especial (Altas Habilidades/Superdotação, Deficiências e/ou Transtornos Globais do Desenvolvimento).

A quinta competência digital, o compartilhamento, corresponde a “ser capaz de usar a tecnologia para participar e promover a participação em comunidades de aprendizagem e trocas entre pares” (Centro de Inovação para a Educação Brasileira, 2019, p. 12). No contexto cibercultural, a criação de redes e comunidades de profissionais do magistério para compartilhamento de práticas e recursos é uma possibilidade real que potencializa o trabalho colaborativo (Lévy, 2014). Nesse sentido, a socialização de práticas exitosas com TDIC e recursos educacionais digitais pode contribuir para complementar conteúdos de livros didáticos na própria escola e em outras instituições de Educação Básica.

Por fim, a sexta competência digital, a comunicação, indica que o docente deve “ser capaz de utilizar tecnologias para manter comunicação ativa, sistemática e eficiente com os atores da comunidade educativa” (Centro de Inovação para a Educação Brasileira, 2019, p. 12). Ela se relaciona com a quinta competência selecionada, pois também envolve a formação de comunidades para trocas de experiências e materiais. Na perspectiva de Mattos (2016, p. 11), esses atores podem

se coordenar para estabelecer prioridades curriculares como uma comunidade, determinando concretamente os objetos educacionais (motivos e necessidades) e as contradições mais tocantes que a atividade mais ampla – a escola – deve enfrentar e superar na cadeia de atividades a que pertence.

Essa competência permite, então, estabelecer contato e parcerias, através de TDIC, com especialistas em áreas não abordadas por livros didáticos, mas que fazem parte do currículo do ano de escolaridade, e outros membros da comunidade. Essa interação poderá culminar, por exemplo, com a participação desses especialistas e membros da comunidade em eventos presenciais, remotos ou híbridos. São possibilidades que permitem o diálogo e a construção do conhecimento pelos estudantes em contato com pessoas que trabalham e/ou pesquisam as áreas que não forem suficientemente abordadas por livros didáticos.

Considerações finais

Esta pesquisa permitiu compreender que livros didáticos não devem ser os únicos recursos utilizados por docentes para mediar a construção do conhecimento pelos estudantes. Nem sempre as obras abordam todos os conteúdos curriculares de modo satisfatório, o que demanda um papel ativo por parte de professores para que os estudantes tenham a oportunidade da formação integral prevista na BNCC. Nesse contexto, é possível instrumentalizar os professores com o desenvolvimento de competências digitais que facilitem a seleção e/ou elaboração de materiais didáticos complementares.

Considera-se que o objetivo geral da pesquisa foi alcançado, porém há limitações do texto em relação à dimensão de um artigo científico e à metodologia escolhida. Nesse sentido, então, é necessário que outros estudos analisem direta e profundamente as necessidades de complementação de conteúdos de livros didáticos dos diversos componentes curriculares da Educação Básica. Torna-se relevante também pesquisar sobre o processo de seleção de livros didáticos pelos professores e sobre a utilização destas obras na Educação Básica.

A formação docente inicial e continuada deve abordar sistematicamente estratégias de análise, seleção, utilização e complementação de conteúdos propostos por livros didáticos. Os

processos formativos devem considerar, ainda, o papel das competências digitais de professores na complementação de conteúdos ou objetos de conhecimento em obras didáticas destinadas à Educação Básica. O engajamento discente pode aumentar significativamente se a escola oferecer oportunidades de utilização de TDIC no cotidiano da sala de aula, sendo que a complementação de conteúdos dos livros didáticos é uma oportunidade para esse uso.

O papel do professor, portanto, é fundamental para que os discentes sistematizem os conhecimentos e desenvolvam as habilidades necessárias à vivência no contexto cibercultural, no mundo do trabalho e nas relações pessoais. Como profissional do magistério, o docente deve ter a oportunidade de exercer o protagonismo e a autoria da própria prática didático-pedagógica. Desde que o trabalho do professor corresponda às reais necessidades do contexto social e dos discentes, maiores serão as possibilidades de formar estudantes capazes de compreender e transformar a realidade em que se encontram.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

CAMARGOS-JÚNIOR, A. P. **Competências digitais de professores**: análise e comparação de matrizes do CIEB e da Comissão Europeia. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7. (Edição Online), 2020, Campina Grande. **Anais [...]** Campina Grande, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68173>. Acesso em: 21 nov. 2023.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **CIEB notas técnicas #8**: competências de professores e multiplicadores para o uso de TICs na educação. 2019. Disponível em: http://cieb.net.br/wp-content/uploads/2019/02/CIEB_NotaTecnica8_FEV2019.pdf. Acesso em: 21 nov. 2023.

_____. **Três novas competências digitais essenciais para os professores nos dias de hoje.** 2022. Disponível em: <https://cieb.net.br/tres-novas-competencias-digitais-essenciais-para-os-professores-nos-dias-de-hoje/#:~:text=Alinhado%20a%20esse%20novo%20contexto,a%20dados%20e%20Pensamento%20Computacional..> Acesso em: 21 nov. 2023.

DEON, A. R.; COPATTI, C. Os limites da abordagem conteudista do livro didático na sua relação com a prática do professor de Geografia para a formação cidadã. *In: Jornada de Pesquisa UNIJUÍ*, 24., 2019, Ijuí. **Salão do Conhecimento** [...] Ijuí, 2019. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaocnhecimento/article/view/12569/11249>. Acesso em: 03 dez. 2023.

E-DOCENTE. **O livro didático como recurso pedagógico.** 2021. Disponível em: <https://www.edocente.com.br/o-livro-didatico-como-recurso-pedagogico/>. Acesso em: 03 dez. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LÉVY, P. **Cibercultura.** 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2014.

MATTOS, C. R. Livro didático na atividade educacional: a parte ou o todo?. *In: GARCIA, Nilson Marcos Dias; AUTH, Milton Antonio; TAKAHASHI, Eduardo Kojoy (Orgs.). Enfrentamentos do ensino de física na sociedade contemporânea.* 1. ed. São Paulo: LF Editorial, 2016, v. 1, p. 103-120.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PNLD.** 2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 28 nov. 2023.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

SANTOS, C. A.; SALES, A. **As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no trabalho docente.** Curitiba: Appris, 2017.

ZANON, V. S. **O livro didático, o currículo mínimo estadual e o ENEM: uma análise sobre interações intermoleculares.** 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

O papel do/a professor/a do atendimento educacional especializado (AEE) junto a alunos/as especiais

The role of the specialised educational care (SEA) teacher with special students

Ana Kelcy Cassimiro¹

Renata Aparecida Paula Pereira de Aguiar²

Juliana Marcondes Bussolotti³

Valéria Oliveira de Vasconcelos⁴

Resumo: Neste artigo, é explorado o papel fundamental do/a professor/a do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na inclusão de alunos/as especiais em ambientes educacionais regulares. São abordadas práticas pedagógicas, desafios e estratégias eficazes para uma educação inclusiva, destacando a importância da formação contínua dos/as professores/as do AEE, colaboração multidisciplinar e uso de tecnologias assistivas. Adaptação curricular, flexibilidade pedagógica e ambientes de aprendizagem acessíveis são fundamentais. A metodologia utilizada

¹ Licenciada em história e pedagogia. Mestranda do PPGEduCS/Univás, MG. Professora rede estadual de Minas Gerais. renata.paula.pereira@educacao.mg.gov.br
<http://lattes.cnpq.br/8578527447512191>

² Licenciada em matemática, Mestranda do PPGEduCS/Univás, MG. Professora rede estadual de Minas Gerais. ana.kelcy@educacao.mg.gov.br
<https://lattes.cnpq.br/7859844355134303>.

³ Professora Doutora Docente PPGEduCS/Univás, MG. Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação da Unitau. julianamarcondes@univas.edu.br
<http://lattes.cnpq.br/9609054896546584>

⁴ Professora Doutora Docente PPGEduCS/Univás, MG. PROFESSORA PERMANENTE (PPGE)/UPC, LAGES, SC valeriaoliveira@univas.edu.br
<http://lattes.cnpq.br/9609054896546584>

consiste em uma revisão de literatura com foco em práticas pedagógicas inclusivas e estratégias de ensino. O estudo ressalta que, apesar dos desafios, a implementação de práticas inclusivas é viável com a colaboração de todas as pessoas envolvidas. Políticas educacionais claras e uma cultura escolar que promova a diversidade e equidade são essenciais. Este trabalho contribui para a área da Educação Especial, fornecendo *insights* valiosos para futuras pesquisas e práticas pedagógicas.

Palavras-chave: educação inclusiva, atendimento educacional especializado, práticas pedagógicas.

Abstract: This article investigates the crucial role of the Specialized Educational Assistance (SEA) teacher in promoting the inclusion of students with special needs in regular educational settings. Through a comprehensive literature review, it examines pedagogical practices, challenges, and effective strategies that contribute to inclusive education. The ongoing training of SEA teachers, multidisciplinary collaboration, and the use of assistive technologies are identified as essential elements for inclusion success. Additionally, the importance of curriculum adaptation, pedagogical flexibility, and the creation of accessible and stimulating learning environments is emphasized. The analysis highlights that, despite existing challenges, the implementation of effective inclusive practices is achievable through the collaboration of all involved in the educational process. The study underscores the need for clear and effective educational policies that support inclusion, as well as emphasizes the importance of a school culture that celebrates diversity and promotes equity. The conclusions reinforce the role of the SEA teacher as a facilitator of inclusion, highlighting the need for a holistic and collaborative approach to meet the needs of all students. This work significantly contributes to the field of special education, offering valuable insights for future research and pedagogical practices.

Keywords: inclusive education, specialized educational assistance, pedagogical practices.

Introdução

Nos últimos anos, a Educação Especial tem ganhado destaque nas políticas educacionais ao redor do mundo, refletindo um crescente reconhecimento da importância de fornecer um ensino de qualidade que atenda às necessidades de todas as pessoas, incluindo aquelas com necessidades especiais.

A inclusão desses/as alunos/as no sistema regular de ensino representa não apenas um desafio estrutural e metodológico para as escolas, mas também uma oportunidade para repensar práticas pedagógicas e promover uma educação mais justa e humanizadora. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) surge como um serviço fundamental para apoiar a inclusão, oferecendo recursos e estratégias específicas para atender às necessidades individuais dos/as alunos/as especiais.

A literatura especializada ressalta a importância crítica do/a professor/a do AEE no êxito do processo de inclusão escolar. O papel deste profissional vai além do atendimento direto ao/a estudante, envolvendo a colaboração com os/as professores/as do ensino regular, a família e a comunidade escolar como um todo, para criar um ambiente educacional inclusivo e estimulante. No entanto, apesar da relevância desse papel, ainda existem lacunas importantes no entendimento das melhores práticas e estratégias para maximizar a condução do AEE.

Este estudo busca investigar a fundo o papel do/a professor/a do AEE junto aos/as alunos/as especiais, com o propósito de identificar práticas pedagógicas que promovam aprimoramento na qualidade de ensino e uma inclusão mais humanizada desses/as estudantes. A hipótese central é que a atuação do/a professor/a do AEE, quando orientada por práticas inclusivas e colaborativas, impacta positivamente o desenvolvimento acadêmico e social de todas as pessoas inseridas nesse processo.

Para alcançar este objetivo, a pesquisa pretendeu: (1) analisar o papel atual do/a professor/a do AEE na literatura especializada; e (2) propor recomendações para fortalecer a prática do AEE nas escolas.

A relevância deste estudo está na contribuição para o aprimoramento das práticas pedagógicas no campo da Educação Especial, assim como para estimular uma reflexão crítica sobre as políticas educacionais vigentes e seu impacto na inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais. A inclusão efetiva desses/as estudantes é fundamental para a qualidade e a equidade do sistema educacional.

Explorando o papel do/a professor/a do AEE, este estudo busca enriquecer um corpo de conhecimento em construção, destacando a importância de abordagens pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade no ambiente escolar. Inserindo-se em um debate mais amplo sobre inclusão educacional, justiça social e direitos humanos, o estudo oferece *insights* valiosos para pesquisador/as, profissionais da educação e formuladores/as de políticas públicas. Pretende iluminar as complexidades do papel do/a professor/a do AEE e sua contribuição essencial para a inclusão efetiva de alunos/as especiais, apontando caminhos para práticas mais inclusivas e equitativas no ensino. Por meio desta pesquisa, busca-se estabelecer uma base sólida para futuras iniciativas e políticas que visem ao contínuo aprimoramento da Educação Especial no Brasil.

A justificativa para investigar o papel do/a professor/a do AEE se solidifica diante dos desafios enfrentados por esses/as profissionais no cotidiano escolar. Atuando na fronteira entre a Educação Especial e o ensino regular, muitas vezes sem o apoio e os recursos adequados, enfrentam obstáculos como a falta de formação específica, isolamento profissional e sobrecarga de trabalho, fatores que impactam a qualidade do atendimento oferecido (Santos, 2014). Assim, compreender profundamente esses desafios e identificar estratégias para superá-los é fundamental para o sucesso da inclusão.

2. Metodologia

Segundo Lakatos e Marconi (2003), a revisão de literatura consiste na compilação, análise e síntese de pesquisas previamente publicadas e, nesse caso específico, versou sobre o papel do/a professor/a do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com pessoas com necessidades especiais, com foco em práticas pedagógicas inclusivas e estratégias de ensino. Esta metodologia possibilita uma compreensão mais detalhada do estado vigente do conhecimento na área de estudo, identificando tanto avanços significativos quanto lacunas remanescentes na literatura. A abordagem adotada para a revisão foi narrativa, permitindo uma discussão crítica de temas relacionados à Educação Especial e ao AEE.

O processo de revisão seguiu várias etapas estratégicas para garantir a abrangência e relevância dos materiais selecionados. Inicialmente, foram definidos critérios claros de inclusão e exclusão, com foco em estudos publicados nos últimos dez anos em revistas acadêmicas revisadas por pares, dissertações e teses, livros e documentos de políticas educacionais pertinentes, como:

□ **Definição de critérios de inclusão e exclusão:** Estabeleceram-se regras claras sobre quais tipos de materiais seriam considerados para a revisão. Neste caso, a ênfase foi em estudos publicados nos últimos dez anos em revistas acadêmicas revisadas por pares, dissertações e teses, livros e documentos de políticas educacionais relevantes.

□ **Identificação de fontes potenciais:** Uma vez estabelecidos os critérios, a busca por materiais relevantes começou. Isso poderia ter sido feito através de bancos de dados acadêmicos, bibliotecas universitárias, catálogos online e outras fontes confiáveis.

□ **Seleção de materiais:** Os materiais encontrados foram então avaliados em relação aos critérios de inclusão e exclusão definidos anteriormente. Aqueles que atendiam aos critérios foram selecionados para revisão adicional.

□ **Revisão detalhada:** Os materiais selecionados foram examinados de forma mais detalhada para determinar sua

relevância e qualidade para a revisão. Isso poderia incluir a leitura completa de artigos, capítulos de livros ou documentos relevantes.

□ **Síntese e análise dos resultados:** Os resultados foram sintetizados e analisados para identificar padrões, tendências ou lacunas na literatura revisada.

□ **Redação do relatório de revisão:** Os resultados da revisão foram compilados em um relatório que descrevia os critérios de inclusão e exclusão, o processo de seleção de materiais, a análise dos resultados e quaisquer conclusões ou recomendações resultantes da revisão.

Foi adotada uma abordagem criteriosa que começou com a busca em diversas bases de dados, como ERIC, Scopus, Web of Science e Google Scholar, utilizando uma variedade de descritores específicos relacionados ao tema de pesquisa. A seleção dos materiais foi rigorosa, considerando não apenas a sua relevância direta para o tema, mas também a sua contribuição substancial para o campo de estudo e a qualidade metodológica dos estudos. Essa triagem minuciosa assegurou a inclusão de artigos e trabalhos que forneceram insights valiosos e confiáveis sobre o assunto em questão.

Isso permitiu que os pesquisadores identificassem conclusões sólidas e insights significativos sobre o tema do estudo. Ao considerar não apenas a relevância dos materiais, mas também a sua qualidade metodológica e contribuição para o campo, a conclusão final refletiu uma compreensão abrangente e fundamentada do assunto em questão.

Após a coleta de dados, procedeu-se à análise e síntese das informações obtidas. Esta fase envolveu a leitura crítica dos textos selecionados para extrair *insights* sobre as práticas pedagógicas adotadas pelos/as professores/as do AEE, as percepções de alunos/as, familiares e professores/as da educação regular sobre o AEE e os desafios enfrentados no processo de inclusão. Foi dedicada especial atenção às estratégias que haviam demonstrado eficácia na promoção da inclusão e ao impacto dessas práticas no desenvolvimento acadêmico e social dos/as alunos/as com necessidades especiais.

3. O que dizem os/as autores/as

A revisão de literatura sobre o papel do/a professor/a do Atendimento Educacional Especializado (AEE) junto aos/às alunos/as especiais revela uma complexidade e uma riqueza de perspectivas que refletem a evolução do campo da Educação Especial. A inclusão de estudantes com necessidades especiais em ambientes educacionais regulares, uma diretriz fundamental da política educacional em muitos países, tem impulsionado uma reavaliação contínua das práticas pedagógicas e do papel dos/as professores/as especializados. A educação inclusiva não se limita à coexistência de estudantes com e sem necessidades especiais na mesma sala de aula, mas envolve a criação de um ambiente de aprendizado adaptativo e responsivo às diversas necessidades de todas as pessoas.

A literatura destaca o papel crucial do/a professor/a do AEE não apenas no apoio direto aos/às alunos/as, mas também na sua função de mediador/a entre os/as alunos/as especiais, os/as professores/as do ensino regular, e familiares ou responsáveis. Como mencionado por Silva (2016), o sucesso da inclusão escolar depende fortemente da capacidade desses/as profissionais em promover uma colaboração efetiva entre todos/as os/as envolvidos/as no processo educativo. Isso inclui o desenvolvimento de estratégias pedagógicas individualizadas, bem como a adaptação e o uso de recursos didáticos específicos que atendam às necessidades únicas de cada aluno/a.

Entretanto, um dos desafios mais persistentes identificados na literatura é a adequada formação e preparação dos/as professores/as do AEE para enfrentar as demandas do ensino inclusivo. Uma lacuna significativa na formação inicial e contínua desses/as profissionais, o que pode comprometer a qualidade do atendimento oferecido. A falta de conhecimento específico sobre diferentes tipos de deficiências, bem como sobre técnicas pedagógicas adaptativas, são barreiras que precisam ser superadas para melhorar a eficácia do AEE.

Outro aspecto relevante abordado na literatura é o impacto das atitudes e percepções dos/as professores/as do ensino regular em relação à inclusão. Estudos de Santos e Martins (2019) sugerem que a disposição dos/as professores/as em adaptar suas práticas pedagógicas e colaborar com os/as profissionais do AEE é fundamental para o sucesso da inclusão. No entanto, a resistência à mudança e a falta de conhecimento sobre como atender às necessidades de alunos/as especiais podem ser obstáculos significativos.

A importância da parceria entre a escola e a família também é um tema recorrente na literatura. Segundo Gonçalves e Pereira (2020), a comunicação eficaz e o envolvimento de familiares no processo educacional são essenciais para apoiar o desenvolvimento e a aprendizagem dos/as alunos/as especiais. Esse envolvimento pode variar desde a participação em reuniões de planejamento educacional até o apoio em atividades em casa, fortalecendo assim o vínculo entre o ambiente escolar e familiar.

Além disso, a tecnologia educacional surge como um recurso valioso para o AEE, proporcionando novas oportunidades de aprendizagem adaptadas às necessidades individuais dos/as alunos/as. Ferramentas digitais e *softwares* educacionais podem facilitar a personalização do ensino e promover maior engajamento dos/as alunos/as com necessidades especiais, como o discutido por Costa e Freitas (2021). Essas tecnologias, quando bem aplicadas, podem ser um complemento importante às estratégias pedagógicas tradicionais, contribuindo para uma experiência de aprendizado mais inclusiva.

É essencial reconhecer que o campo da Educação Especial e o papel do/a professor/a do AEE estão em constante evolução. À medida que novas pesquisas são realizadas e novas práticas são desenvolvidas, é crucial que haja uma atualização contínua dos conhecimentos profissionais. A colaboração entre instituições de ensino, pesquisadores/as e políticas públicas é fundamental para promover uma educação verdadeiramente inclusiva, capaz de atender às necessidades de todos/as alunos/as, independentemente

de suas condições específicas. Assim, o trabalho do/a professor/a do AEE, embora desafiador, é indispensável para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A integração de estudantes com necessidades especiais no sistema de ensino regular representa um desafio complexo, mas também uma oportunidade de promover uma sociedade mais inclusiva. Nesse contexto, a pesquisa de Almeida e Ferreira (2017) destaca a necessidade de repensar o currículo escolar de maneira a torná-lo acessível a todos/as alunos/as. Os autores argumentam que um currículo flexível e adaptável é essencial para atender à diversidade de aprendizes, incluindo aqueles/as com deficiências. Essa abordagem requer uma mudança paradigmática na forma como o conhecimento é transmitido, avaliado e construído na sala de aula.

Um aspecto crucial para a condução do AEE é a capacidade do/a professor/a de implementar estratégias de ensino diferenciadas que atendam às necessidades individuais de cada pessoa. Estas metodologias incentivam a participação ativa dos/as alunos/as no processo, facilitando a adaptação do conteúdo às suas necessidades e ritmos de aprendizagem.

A avaliação é outro componente chave na educação de estudantes especiais, exigindo abordagens que reflitam adequadamente o progresso e as conquistas dos/as alunos/as. É crucial desenvolver sistemas de avaliação que sejam tanto inclusivos quanto justos, permitindo que todos/as alunos/as demonstrem suas possibilidades em um ambiente de apoio. Isso pode incluir a utilização de portfólios, autoavaliação e avaliações adaptadas, que oferecem uma visão mais holística e individualizada.

A inclusão efetiva vai além das práticas pedagógicas e abrange a cultura e o clima escolar como um todo. Isso envolve a sensibilização e a formação de toda a comunidade escolar sobre as questões de inclusão, bem como a criação de políticas escolares que suportem esses valores.

A colaboração interdisciplinar entre profissionais da educação e especialistas de outras áreas, como psicologia, terapia ocupacional

e fonoaudiologia, também é fundamental para o sucesso do AEE. A abordagem colaborativa pode enriquecer o suporte oferecido aos/às alunos/as especiais, fornecendo uma gama mais ampla de recursos e estratégias para atender às suas necessidades.

O envolvimento da comunidade e a formação de parcerias com organizações locais podem igualmente enriquecer as oportunidades de aprendizagem para pessoas com necessidades especiais. Projetos de aprendizagem-serviço que conectam os/as alunos/as a projetos comunitários não apenas reforçam o currículo, mas também promovem habilidades sociais e uma maior consciência cívica. Essas experiências de aprendizagem contextualizada são particularmente valiosas para estudantes especiais, que muitas vezes se beneficiam de abordagens práticas e integradas.

A tecnologia assistiva desempenha um papel crucial na promoção da inclusão educacional. Ferramentas tecnológicas podem ser adaptadas para fornecer suporte individualizado, permitindo que os/as alunos/as acessem o currículo e participem plenamente do processo educativo. Dispositivos e *softwares* específicos podem ser utilizados para melhorar a comunicação, a aprendizagem e a autonomia dos/as alunos/as, destacando a necessidade de investimentos contínuos em tecnologia assistiva nas escolas.

Estes *insights* da literatura sublinham a complexidade da educação inclusiva e o papel multifacetado do/a professor/a do AEE. Embora os desafios sejam significativos, as oportunidades para promover uma educação verdadeiramente inclusiva são imensas, exigindo um compromisso contínuo com a inovação, a colaboração e a adaptação às necessidades de todas as pessoas.

Aprofundando a discussão sobre a Educação Especial e o papel vital do Atendimento Educacional Especializado (AEE), é fundamental abordar o desenvolvimento profissional contínuo dos/as professores/as que atuam nessa área. Fernandes e Siqueira (2022) argumentam que a formação contínua é indispensável para que os/as professores/as do AEE estejam sempre atualizados/as com as últimas pesquisas, tecnologias e metodologias pedagógicas.

Este investimento na educação dos/as professores/as é crucial para garantir que possam responder eficazmente às necessidades discentes e implementar práticas inclusivas mais humanizadoras.

O AEE está amparado por legislação específica, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e o Decreto nº 7.611/2011, que regulamenta o AEE no contexto da educação inclusiva. No entanto, ainda há desafios na implementação efetiva dessas políticas públicas. Os aspectos legais e as políticas públicas desempenham um papel fundamental na garantia dos direitos e na promoção da inclusão de pessoas com necessidades especiais, incluindo aquelas que recebem Atendimento Educacional Especializado (AEE). No contexto internacional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (CDPD) é um marco importante, reconhecendo o direito à educação inclusiva como um princípio fundamental. Muitos países ratificaram esta convenção e estão comprometidos em implementar políticas que garantam a igualdade de oportunidades e o acesso à educação para todos.

A nível nacional, muitos países têm legislação específica que regula o AEE e promove a inclusão escolar. Essas leis variam de país para país, mas geralmente incluem disposições relacionadas à identificação e avaliação de alunos com necessidades especiais, desenvolvimento de planos de atendimento individualizados (PAI), garantia de acesso a recursos e tecnologias assistivas, formação de professores em educação inclusiva e garantia de acesso a um ambiente educacional livre de discriminação.

No Brasil, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, com o suporte de serviços especializados, como o AEE. Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reforça o compromisso do país com a inclusão escolar de todos os alunos, independentemente de suas necessidades.

Em termos de políticas públicas, muitos governos investem em programas e iniciativas para fortalecer o AEE e promover a inclusão

escolar. Isso pode incluir o financiamento de recursos adicionais, como salas de recursos multifuncionais, contratação de profissionais especializados, desenvolvimento de materiais e recursos didáticos adaptados, e implementação de programas de formação contínua para professores e outros profissionais da educação.

Além disso, a articulação entre diferentes órgãos governamentais, organizações da sociedade civil e instituições de pesquisa é essencial para garantir a eficácia das políticas públicas e a coordenação de esforços em prol da inclusão. A participação ativa da comunidade escolar, incluindo pais, alunos e educadores, também é fundamental para garantir que as políticas públicas atendam às necessidades reais dos alunos e promovam uma cultura de inclusão e respeito à diversidade.

Considerações finais

As considerações finais deste estudo destacam a complexidade e a importância do papel do/a professor/a do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na promoção da educação inclusiva para todos. Através da revisão da literatura, identificou-se uma série de desafios, oportunidades e estratégias essenciais para aprimorar a prática pedagógica e a inclusão efetiva de estudantes no ambiente educacional.

Fica evidente a necessidade de uma formação contínua e especializada para os/as professores/as do AEE, que os/as capacite a enfrentar os desafios da educação inclusiva com confiança e sensibilidade. A formação deve abranger não apenas aspectos pedagógicos, mas também o desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais, fundamentais para criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e estimulante para todos/as alunos/as.

A colaboração entre os/as professores/as do AEE, professores/as do ensino regular, familiares e profissionais de outras áreas é crucial para o sucesso da educação inclusiva. Esta colaboração multidisciplinar pode enriquecer o planejamento educacional, oferecendo um suporte mais abrangente e personalizado aos/as

alunos/as com necessidades especiais. A comunicação significativo e o compartilhamento de responsabilidades são elementos chave para fortalecer essa parceria.

A tecnologia assistiva e os recursos digitais emergem como aliados importantes no processo de inclusão, proporcionando aos/as alunos/as com necessidades especiais maior autonomia e acesso ao currículo. Contudo, é fundamental que haja um investimento contínuo na formação docente para o uso eficiente dessas ferramentas, garantindo que as tecnologias sejam integradas de maneira pedagogicamente relevante e inclusiva.

A revisão da literatura também ressaltou a importância de considerar o ambiente físico e social da escola como parte integrante da estratégia de inclusão. Ambientes de aprendizagem acessíveis, seguros e estimulantes contribuem significativamente para o bem-estar e o engajamento dos/as alunos/as, reforçando a ideia de que a inclusão beneficia a todos, não apenas aos/as alunos/as com necessidades especiais.

A necessidade de políticas educacionais claras e efetivas que suportem a inclusão também foi uma constante nas discussões. Tais políticas devem ser orientadas por princípios de equidade e justiça, garantindo que todos/as alunos/as tenham oportunidades iguais de aprender e se desenvolver. A legislação existente deve ser acompanhada de estratégias concretas para sua implementação concreta no ambiente escolar.

Este estudo reitera a importância de uma abordagem holística à educação inclusiva, que reconheça a diversidade de necessidades e potenciais de todas as pessoas. A inclusão não é apenas uma questão de política ou prática pedagógica; é um valor fundamental que reflete o compromisso da sociedade com a dignidade, o respeito e a igualdade de oportunidades para todos/as. O papel do/a professor/a do AEE, nesse contexto, é indispensável, atuando como facilitador/a, inovador/a e defensor/a dos direitos dos/as alunos/as com necessidades especiais.

Conclui-se que a educação inclusiva é um caminho contínuo de aprendizagem, desafios e conquistas. Por meio do

comprometimento, colaboração e inovação, é possível criar ambientes educacionais que não apenas acolham a diversidade, mas também celebrem e potencializem as capacidades únicas de cada pessoa. Este estudo contribui para a literatura existente, oferecendo reflexões importantes e direções para futuras pesquisas e práticas pedagógicas no campo da Educação Especial e inclusiva.

A inclusão educacional, conforme explorada neste estudo, transcende a simples adaptação do ambiente físico ou a implementação de recursos tecnológicos; ela implica em uma mudança cultural dentro das instituições de ensino. Essa transformação cultural demanda um esforço consciente para questionar e remodelar as crenças e atitudes em relação à diversidade e à capacidade de aprendizagem de todas as pessoas. A construção de uma cultura escolar inclusiva requer a participação ativa e o compromisso de toda a comunidade escolar, desde os gestores/as até os/as alunos/as, passando pelos/as professores/as e funcionários/as, reforçando a ideia de que a inclusão beneficia a sociedade como um todo.

Ademais, a flexibilidade curricular surge como um elemento fundamental na promoção da educação inclusiva. Adaptar o currículo para atender às diversas necessidades de aprendizagem dos/as alunos/as não só facilita o acesso ao conhecimento, como também promove uma experiência educacional mais rica e significativa para todos. Essa abordagem requer que os/as educadores/as sejam criativos/as em suas práticas pedagógicas, buscando constantemente maneiras de engajar e motivar todos/as alunos/as, independentemente de suas habilidades ou desafios.

A avaliação da eficácia das estratégias de inclusão adotadas pelas escolas é fundamental para o desenvolvimento contínuo de práticas educacionais que verdadeiramente atendam a todos/as estudantes. Isso implica na implementação de sistemas de monitoramento e avaliação que permitam a revisão e a adaptação constantes das práticas pedagógicas e políticas educacionais. O sucesso da inclusão não deve ser medido apenas pelos resultados acadêmicos, mas também pelo grau de bem-estar, participação e

satisfação das pessoas envolvidas, reafirmando o compromisso com uma educação de qualidade e acessível a todas.

Referências

ALMEIDA, F.; FERREIRA, G. A importância do currículo flexível na educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 33, n. 2, p. 255-270, 2017.

ANDRADE, L.; LIMA, F. Preparação para a vida adulta: estratégias de transição para alunos com necessidades especiais. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 29, n. 1, p. 112-130, 2024.

CARVALHO, M.; MENDES, L. Transporte escolar inclusivo: desafios e soluções para alunos com necessidades especiais. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional**, v. 19, n. 3, p. 345-362, 2024.

CASTILHO, D.; MENDONÇA, E. O impacto das atividades extracurriculares na inclusão de alunos com necessidades especiais. **Revista Educação e Sociedade**, v. 44, n. 4, p. 621-638, 2023.

Costa, Magnólia Maria Oliveira, Rosely de Sousa Fernandes e Marcos Randal Oliveira de Freitas. "**As contribuições do atendimento educacional especializado para alunos com deficiência nas narrativas de uma professora.**" *Revista Brasileira de Desenvolvimento* 7.3 (2021): 20975-20985.

da Silva, Osni Oliveira Noberto, Theresinha Guimarães Miranda e Miguel Angel Garcia Bordas. "**Análise do perfil e das condições de trabalho dos professores de Educação Especial de Jacobina-BA.**" *Quaestio-Revista de Estudos em Educação* 24 (2022): e022009-e022009.

dos Santos, Joselma Gomes, Luzia Rodrigues de Macedo e Luana de Sousa Lima. "A formação de professores no atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais: uma revisão." *Revista Contemporânea* 2.2 (2022): 158-175.

DUARTE, R.; ALMEIDA, S. Tecnologia assistiva na educação: promovendo a autonomia de alunos com necessidades especiais. **Revista Tecnologia e Sociedade**, v. 18, n. 2, p. 204-219, 2022.

FARIAS, C.; NETO, M. Mindfulness na Educação Especial: uma nova abordagem para o ensino de alunos com necessidades especiais. **Revista Psicologia e Educação**, v. 24, n. 1, p. 87-104, 2024.

Fernandes, Yrama Siqueira e Vera Maria Ferrão Candau. "**Direitos Humanos, Diferenças E Educação: desafios para o cotidiano escolar.**" *Momento-Diálogos em Educação* 31.01 (2022): 40-56.

FERREIRA, J.; COSTA, P. Acessibilidade digital: um direito dos alunos com necessidades especiais. **Revista de Educação e Tecnologia**, v. 17, n. 3, p. 450-467, 2022.

GOMES, R.; PEREIRA, A. Redes de apoio entre professores de AEE: compartilhando conhecimento e experiências. **Revista de Educação Inclusiva**, v. 28, n. 1, p. 75-92, 2024.

GONÇALVES, T.; PEREIRA, B. Literacia digital na educação inclusiva: preparando alunos com necessidades especiais para o futuro. **Revista de Inovação Educacional**, v. 31, n. 2, p. 158-174, 2024.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A.. **Metodologia do trabalho científico**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOPES, M.; ARAÚJO, V. Educação bilíngue para alunos surdos: desafios e perspectivas. **Revista Surdez e Educação**, v. 26, n. 4, p. 310-329, 2024.

Marques Rodrigoês, Walter, Dinalva Gonçalves Pereira e Cristiane Costa Alvares. "**Por uma educação para além do básico.**" (2020).

MARTINS, C.; SILVA, E. Introduzindo diversidade e inclusão na educação infantil: um estudo de caso. **Revista de Educação Infantil**, v. 22, n. 1, p. 93-110, 2023.

NOGUEIRA, F.; ROCHA, G. Práticas reflexivas no AEE: um caminho para a educação inclusiva eficaz. **Revista Prática Docente**, v. 12, n. 3, p. 195-210, 2023.

SANTOS, J.; COSTA, L. Sensibilização para a inclusão: programas que transformam comunidades escolares. **Revista Educação e Mudança**, v. 20, n. 2, p. 234-250, 2021.

Silva, Francy Kelle Rodrigues, Darllanea Nascimento dos Santos e Neiza de Lourdes Frederico Fumes. "**Os professores de educação física escolar e o atendimento educacional especializado nas escolas públicas.**" *Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada* 15.02 (2014).

Silva, Keilla Christina Desidério da. "**Atendimento educacional especializado: Uma proposta pedagógica de apoio a professores de Ciências da Natureza.**" (2019).

Parte III
Políticas Públicas e Gestão

As políticas públicas educacionais e o conceito de estado ampliado em Gramsci: contribuições críticas

*Public educational policies and Gramsci's concept of the
expanded state: critical contributions*

Luiger Franco de Castro¹
Rafael Lazzarotto Simioni²

Resumo: O presente texto aborda, a partir das formulações de Marx e Engels sobre o Estado, o conceito de Estado ampliado em Gramsci e sua relação com as políticas públicas educacionais. Problematizou-se conceitos gramscianos com o objetivo de averiguarmos sua utilidade na crítica dessas políticas. Para tal, sob a ótica do materialismo histórico-dialético, analisamos diferentes textos de Gramsci e verificamos a pertinência de seus constructos na interpretação da realidade.

Palavras-chave: educação, políticas públicas educacionais, estado ampliado, sociedade civil, sociedade política.

Abstract: Based on Marx and Engels' formulations on the state, this text discusses Gramsci's concept of the expanded state and its relationship

¹ Doutorando em Educação, Conhecimento e Sociedade pela Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS) e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) (2019). É professor da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais e da Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora (MG). Email: luigerdecastro@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6163452412022673>

² Doutor em Direito Público pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) (2008). Realizou Pós-Doutorado em Filosofia e Teoria do Direito pela Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (2011). Mestre em Direito pela Universidade de Caxias do Sul (UCS) (2005). É professor da Faculdade de Direito do Sul de Minas e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade (PPGEduCS) da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS). Email: rafaelsimioni@univas.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0651879354342863>.

with public educational policies. Gramscian concepts were problematized in order to ascertain their usefulness in criticizing these policies. To this end, from the perspective of historical-dialectical materialism, we analyzed different texts by Gramsci and verified the relevance of his constructs in interpreting reality.

Keywords: education, public educational policies, extended state, civil society, political society.

Introdução

A qualidade de um sistema educacional perpassa necessariamente pelas políticas públicas educacionais. Entre outros temas, as políticas públicas assumem papel central no desenvolvimento dos currículos, na definição de metas, na avaliação e monitoramento do sistema, na formação de professores, na alocação de recursos financeiros, no processo de inclusão, na garantia de acesso e permanência dos estudantes e na participação comunitária.

O Estado é protagonista na elaboração, circulação e concretização das políticas públicas na área da educação. No entanto, a atuação desta instituição é complexa e pode variar em cada sociedade e de acordo com os diferentes períodos históricos. Nesse sentido, a exata e ampla interpretação sobre o fenômeno estatal é fundamental para uma melhor análise e compreensão crítica de seu papel na formulação, difusão e implementação das políticas públicas educacionais contemporâneas.

Ao longo da história, diversas teorias e concepções filosóficas buscaram elucidar o que é o Estado. No entanto, neste trabalho, assumiremos uma fundamentação teórica lastreada no campo marxista. As formulações de Marx e Engels serão nosso ponto de partida, mas daremos destaque às contribuições de Antonio Gramsci e sua concepção de Estado ampliado¹.

¹ Neste texto, utilizaremos por via de regra a expressão “Estado ampliado” para designar as formulações de Antonio Gramsci sobre o tema. No entanto, salvo

Ajuizamos que os autores supracitados desenvolveram, mesmo vivendo em épocas distintas, conceitos e categorias complementares que se mostram indispensáveis como chaves teóricas para a compreensão crítica da atual realidade. Tal afinidade na produção dessas estruturas conceituais seguramente só foi possível devido a um elemento comum compartilhado pelos diferentes autores, qual seja: a utilização do método do materialismo histórico-dialético.

No campo marxista, os conceitos e as categorias não devem assumir formas rígidas e estagnadas. Assim como a própria realidade, os conceitos e as categorias estão sempre em constante movimento. Para Lukács, conceitos e categorias são vivos. Nesta linha, o autor faz a seguinte afirmação: “a história é a história da transformação das categorias. As categorias são, portanto, partes integrantes da efetividade” (Lukács, 2017, p. 183).

A compreensão da dimensão histórica dos conceitos e das categorias nos permite um avanço teórico e uma melhor compreensão da realidade e suas contradições. Tal evolução, obviamente, ocorre com a categoria Estado. Sendo assim, passaremos agora a expor as formulações de Marx e Engels e de Gramsci sobre o tema.

2. Marx e Engels: nosso ponto de partida para a interpretação do estado

O pensamento marxista nos oferece expressivos aportes teóricos para a interpretação crítica do fenômeno estatal e da política contemporânea. Nesse sentido, as contribuições dos

polêmicas à parte, a expressão “Estado ampliado” também poderá ser compreendida como “Estado integral”. Nossa perspectiva central é que a terminologia salvasse aquilo que avaliamos ser central nas formulações do autor, ou seja, que a expressão “Estado ampliado” sintetize a unidade dialética entre sociedade política e sociedade civil.

alemães Karl Marx e Friedrich Engels ainda hoje se mostram extremamente pertinentes.

Marx desenvolveu uma vigorosa crítica à teoria do Estado de Hegel. O alemão, profundo conhecedor da dialética hegeliana, identificou contradições e inversões na produção do autor. A obra *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, escrita em 1843 e publicada postumamente, traz as principais contribuições críticas de Marx à teoria hegeliana do Estado. No entanto, outras obras do próprio Marx, e de Engels, nos ajudam a compreender suas críticas e formulações.

A incongruência da teoria de Hegel não estava em suas interpretações particulares, como pensavam os jovens hegelianos¹, mas nos seus princípios. O filósofo, adepto da dialética idealista, buscava compreender o mundo a partir da primazia das ideias e dos conceitos em detrimento da análise concreta da realidade.

Segundo o autor, a existência da instituição familiar e a própria sociedade civil estavam condicionadas à existência do Estado. Nesse sentido, Hegel, em sua obra *Princípios da Filosofia do Direito*, faz a seguinte afirmação: “O Estado é a realidade em ato da Ideia moral objetiva, o espírito como vontade substancial revelada, clara para si mesma, que se conhece e se pensa, e realiza o que sabe e porque sabe” (Hegel, 1997, p. 216). Para o autor, o Estado é a expressão da mais elevada realização do espírito humano e se converte em uma entidade autônoma e independente das relações econômicas.

Nessa perspectiva, o Estado seria o ente capaz de harmonizar diferentes interesses, pois “é a organização racional de uma sociedade, é a expressão da vontade geral, o Estado constitui uma unidade final” (Venturini, 2006, p. 252). Hegel não reconhece o viés

¹ Os jovens hegelianos, ou hegelianos de esquerda, foi um grupo diverso de jovens intelectuais alemães que surgiram entre os anos 30 e 40 do século XIX. O grupo foi fortemente influenciado pelas ideias do filósofo germânico Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Os pensadores expandiram e criticaram a produção de Hegel, explorando diferentes círculos da vida social, política e religiosa.

classista do Estado. Para o autor idealista, “O Estado não é, assim, expressão ou reflexo do antagonismo social” (Brandão, 2001, p. 106). Desta forma, podemos concluir que o Estado, a partir da teoria hegeliana, não expressaria os embates sociais e a existência de interesses antagonônicos no âmbito da sociedade civil.

Por sua vez, Marx, a partir da influência feuerbachiana¹, se contrapõe à lógica hegeliana. Na perspectiva marxiana, pautada pela dialética materialista, as condições materiais de produção e reprodução da vida ganham ênfase. No entanto, é importante destacarmos que o autor nunca produziu uma obra específica sobre teoria do Estado. Suas contribuições sobre o tema estão dispersas em diferentes textos e se somam com as produções de Engels.

A teoria do Estado em Marx é parte de uma análise mais ampla desenvolvida pelo autor ao longo de sua vida, qual seja: a crítica do capitalismo. Dessa forma, sua concepção do fenômeno estatal é profundamente interligada à sua teoria da economia-política e à sua apreensão das relações entre classes sociais na sociedade capitalista. O posicionamento do autor fica bem nítido na seguinte passagem extraída do livro *Contribuição à Crítica da Economia Política*, estudo realizado pelo autor entre os anos de 1857 e 1858:

Minhas investigações me conduziram ao seguinte resultado: as relações jurídicas, bem como as formas do Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência, em suas totalidades, condições estas que Hegel, a exemplo dos ingleses e dos franceses do século 18, compreendia sob o nome de "sociedade civil". Cheguei também à conclusão de que a anatomia da sociedade burguesa deve ser procurada na Economia Política (Marx, 2008, p. 47).

¹ Ludwig Feuerbach foi um dos filósofos pertencentes ao grupo denominado como jovens hegelianos. Inicialmente influenciado pela filosofia idealista de Hegel, Feuerbach rompe com esta lógica e desenvolve suas próprias análises críticas, sobretudo sobre a religião. Com uma abordagem materialista, o filósofo teve forte ascendência sobre os jovens hegelianos, inclusive sobre Marx.

Dessa forma, podemos afirmar que, na perspectiva marxiana, o Estado é uma manifestação da sociedade civil e expressa as relações e as contradições entre as classes em um determinado período histórico. Sobre os equívocos das premissas de Hegel, Marx faz a seguinte afirmação: “Família e sociedade civil são os pressupostos do Estado; elas são os elementos propriamente ativos; mas, na especulação, isso se inverte” (Marx, 2010, p. 30). O autor altera a lógica hegeliana, que buscava transformar o determinante em determinado. Segundo Venturini, “Marx fazendo a crítica à filosofia do direito e do Estado em Hegel, elabora uma compreensão de Estado que inverte a compreensão idealista de Hegel. O Estado em Marx tem base material, ou seja, é um Estado de classe” (Venturini, 2006, p. 250).

Marx, tendo como pressuposto sua interpretação materialista da realidade, argumenta que o Estado não é uma entidade imparcial, mas sim uma instituição resultante dos antagonismos de uma sociedade dividida por classes. Nessa lógica, a organização do Estado pressupõe que os interesses da classe dominante sejam contemplados. Logo, em uma sociedade capitalista, os anseios e as demandas dos proprietários dos meios de produção tendem a ser contemplados.

Sendo assim, Marx e Engels afirmam que “O executivo no Estado moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa” (Marx e Engels, 2010, p. 42). Essa citação, extraída do *Manifesto Comunista* de 1848, destaca a perspectiva de Marx e Engels de que o Estado não é neutro. Ao contrário, ele está estruturado e opera a partir dos interesses da classe dominante.

Em *A Ideologia Alemã*, estudo elaborado entre 1845 e 1846 e publicado postumamente, Marx e Engels contrapõem as formulações de Max Stirner sobre o Estado. A dupla, ao refutar a perspectiva do autor de que a extinção do trabalho escravo traria

também a extinção do próprio Estado, nos traz uma importante reflexão¹. Segundo os autores,

O Estado moderno, o domínio da burguesia, repousa sobre a liberdade do trabalho. [...] com a liberdade do trabalho, não sou Eu que me torno livre, mas apenas um dos meus capatazes. A liberdade do trabalho consiste na livre concorrência dos trabalhadores entre si (Marx e Engels, 2007, p. 201).

O Estado moderno, na sociedade capitalista, é uma superestrutura que opera na conservação das relações de produção. Para isso, o Estado se utiliza de ferramentas coercitivas e repressivas, tais como as forças de segurança, o sistema legal e o sistema judiciário. A manutenção do atual *status quo*, fundado na exploração econômica da classe trabalhadora, é premissa básica de atuação do Estado.

Engels, na obra *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*, publicada pela primeira vez em 1884, após a morte de Marx, disserta sobre o surgimento do Estado e sua relação com a propriedade privada e a recepção das necessidades das classes dominantes. O autor, na esteira de Marx que dessacralizou o Estado, aborda a relação entre essa instituição e a sociedade civil. Segundo Engels,

O Estado, portanto, de modo algum é um poder imposto de fora à sociedade; tampouco é “a efetividade da ideia ética”, “a imagem e a efetividade da razão”, como afirma Hegel. É, muito pelo contrário, um produto da sociedade em determinado estágio de desenvolvimento; é a admissão de que essa sociedade se enredou em uma contradição insolúvel consigo mesma, cindiu-se em antagonismos irreconciliáveis e é incapaz de resolvê-los. Porém, para

¹ Max Stirner, cujo nome verdadeiro era Johann Kaspar Schmidt, também foi um filósofo alemão oriundo do movimento dos jovens hegelianos. A afirmação atribuída a Stirner e criticada por Marx e Engels consta na referida obra dos autores. Na página 201, temos a citação: “o Estado repousa sobre a escravidão do trabalho. Ao liberta-se o trabalho, o Estado é derrotado”.

que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos conflitantes, não consumam a sociedade e a si mesmos em uma luta infrutífera, tornou-se necessário um poder que aparentemente está acima da sociedade e visa abafar o conflito, mantê-lo dentro dos limites da “ordem”; e esse poder, que é oriundo da sociedade, mas colocou-se acima dela e tornou-se cada vez mais estranho a ela, é o Estado (Engels, 2019, p. 157).

Sendo assim, podemos afirmar que, numa perspectiva engelsiana, o Estado é compreendido como uma instituição que nasce a partir de um determinado estágio do desenvolvimento econômico da sociedade. Engels destaca também a relevância da luta de classes no surgimento dessa instituição e a função dela na repressão e dominação da classe trabalhadora. É função do Estado a contenção de conflitos e a manutenção da ordem social.

Marx e Engels, através de uma profunda e intensa relação intelectual, desenvolveram uma expressiva crítica ao Estado. Os cofundadores do marxismo, influenciaram e ainda influenciam muitos pensadores de diversas áreas de conhecimento. A fortuna editorial dos autores e a riqueza do método por eles elaborado nos permite, nos termos de Frigotto (2000, p. 73), “uma apreensão radical (que vai a raiz) da realidade”. E é justamente isso que o italiano Antonio Gramsci buscou fazer ao analisar o fenômeno estatal.

3. O estado ampliado de gramsci e as políticas públicas educacionais

Os constructos do italiano, dentro da mais fiel tradição marxista, utilizam como referencial teórico o materialismo histórico-dialético, isento assim de qualquer ranço determinista de cunho economicista. Neste texto, as análises das formulações de Gramsci sobre o Estado se concentraram em suas produções do período carcerário, em especial no *Volume 3 dos Cadernos do Cárcere*, que trata especificamente de *Maquiavel* e de *Notas sobre o Estado e a*

*Política*¹. No entanto, outras referências também serão utilizadas no sentido de elucidar alguns conceitos centrais da produção do autor, tais como: oriente-ocidente, aparelhos privados de hegemonia, ideologia, hegemonia, conformismo, bloco histórico e intelectuais.

Gramsci, muito preocupado com as questões práticas de seu tempo, se debruçou sobre problemáticas que Marx e Engels não vivenciaram. Enquanto os fundadores do marxismo analisaram a dinâmica social a partir das condições da produção material específicas da segunda metade do século XIX, o autor sardo buscou identificar e analisar as nuances desta mesma dinâmica em período distinto, ou seja, no início do século XX.

Assim como Marx e Engels, Gramsci afirma em um texto pré-carcerário o aspecto classista do Estado. Para o autor, “O Estado é a organização econômico-política da classe burguesa. O Estado é a classe burguesa na sua concreta força actual” (Gramsci, 1976, p. 231). Este extrato demonstra claramente que o conceito de Estado em Gramsci parte das formulações marxianas. É incompreensível o conceito de Estado numa perspectiva gramsciana senão como um organismo do poder de classe.

No entanto, sabedor de que nenhuma teoria social é conclusa e fechada, o pensador italiano assimila os constructos de Marx e Engels e busca avançar. Gramsci não só atualiza como expande a teoria marxista ao identificar uma complexificação das relações sociais e de poder. O autor, a partir de uma análise crítica das condições de produção material de sua época, amplia a noção geral de Estado incorporando a sociedade civil no seu interior. Sendo assim, o “Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção” (Gramsci, 2014, p. 248).

¹ A obra de Antonio Gramsci é dividida cronologicamente em dois períodos: o período pré-cárcere, cujas produções dizem respeito a ensaios de teoria política publicados em jornais operários e socialistas, e o período de cárcere, que se refere a notas e cartas a parentes e amigos militantes que totalizam 32 cadernos, os famosos *Cadernos do Cárcere*. É importante destacar que os escritos carcerários, mesmo sujeitos a inúmeras contingências, constituem um importante aporte teórico.

A apropriação do conceito de Estado ampliado de Gramsci nos oferece uma poderosa lente para a análise crítica das políticas públicas educacionais e da educação como um todo. O autor, ao transcender a interpretação que limita o Estado a um aparelho coercitivo, nos permite compreender a educação como um importante campo de disputa social. A percepção de que o Estado não é restrito à sociedade política e suas estruturas formais, mas que abarca também a sociedade civil e suas instituições, nos leva à conclusão de que a educação não se reduz a um processo de transmissão de conhecimentos e aquisição de habilidades e competências. A educação, através da implementação de políticas públicas, se converte em um poderoso instrumento de produção, reprodução e legitimação das relações sociais vigentes.

Nessa perspectiva, as políticas públicas educacionais são a expressão de um contínuo processo de luta política e refletem, em grande medida, as hierarquias e valores dos grupos dominantes. Dessa forma, podemos afirmar que nas sociedades complexas a dominação é fruto da interação do par dialético coerção e consenso.

Esse processo de complexificação social e política advém, em grande parte, daquilo que Gramsci chama de 'industrialismo'. Por industrialismo entende-se ser uma forma de organização da vida caracterizada por um acentuado processo de urbanização. Este conceito não se reduz meramente ao quantitativo de indústrias presentes em uma determinada sociedade, pois leva em consideração também outros aspectos sociais e históricos.

Gramsci qualifica as sociedades urbano-industriais como sociedades ocidentais. Nessas sociedades, a consolidação da classe burguesa na sociedade civil provoca um aprofundamento e complexificação das relações de poder. Este processo de robustecimento da sociedade civil se expressa também no seio do Estado. Por sua vez, as sociedades agrárias ou em processo de industrialização, onde a classe burguesa não é plenamente consolidada, são denominadas por Gramsci como sociedades orientais. As sociedades orientais, com uma sociedade civil primitiva e gelatinosa, se caracterizam por uma baixa

complexidade da organização política e do fenômeno estatal (Gramsci, 2014, p. 266).

Sobre o tema, Suppa faz a seguinte afirmação:

Atento às raízes religiosas da civilização oriental, G. [Gramsci] inequivocamente relaciona Ocidente e indústria, Ocidente e inovação. Eis a herança da Revolução Industrial, fator essencial, isto é, discriminante em última instância, da especificidade do Oeste, e instrumento simbólico para sua interpretação das diferenças no confronto entre civilizações. Ainda que se deva salientar elementos ulteriores desse reconhecimento gramsciano, já se compreende porque nosso autor sublinha o valor superestrutural de uma diferença que, a seu juízo, não poderá nunca ser reduzida a uma referência meramente geográfica-territorial. (Suppa, 2017, p. 593).

Como exposto, essa conceituação gramsciana não se restringe a uma divisão geográfica, todavia assume um caráter político-ideológico. Gramsci, ao classificar as sociedades entre ocidentais e orientais, busca evidenciar a existência de diferenças sociais e políticas. Segundo o autor, a compreensão dessa dicotomia é fundamental para uma análise crítica das relações de poder e da dinâmica estatal.

Para Gramsci (2014, p. 261), uma inexata avaliação do fenômeno estatal pode incidir em erros políticos. A compreensão do binômio “coerção + consenso”, e de sua interação dialética, é essencial para uma adequada interpretação do Estado. Nesse sentido, há de se considerar como Estado “todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados” (Gramsci, 2014, p. 335). Segundo o autor, “todo elemento social homogêneo é ‘Estado’, representa o Estado na medida em que adere a seu programa; de outro modo, confunde-se o Estado com a burocracia estatal” (Gramsci, 2014, p. 203).

Através dos conceitos de ocidente e oriente, Gramsci busca sintetizar suas análises sobre as relações de poder e de hegemonia cultural. Tais conceitos, aplicados ao campo educacional, nos

permitem identificar e compreender como esse processo de complexificação da sociedade se expressa nas políticas públicas e nas práticas educacionais. Por via de regra, nas sociedades ocidentais, o processo de elaboração, circulação e concretização das políticas públicas educacionais é mais complexo do que nas sociedades orientais.

Essa complexificação é materializada pelo papel ativo da sociedade civil na construção dessas políticas e nas disputas em torno de sua implementação. Haja vista a existência de interesses antagônicos no âmbito da sociedade civil, tais políticas tendem a ser a expressão desses embates e exercem importante função na reprodução ou na contestação das relações de poder. A identificação dessas relações é crucial para compreendermos como as políticas públicas educacionais podem conformar a sociedade e a cultura na busca pelo consenso.

A obtenção do consenso é organizada, nos termos de Gramsci, pelos Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs). Esses sujeitos coletivos operam no âmbito da sociedade civil e se encarregam da tarefa educativa, ou seja, educam o consenso. O autor afirma que “o Estado tem e pede o consenso, mas também ‘educa’ este consenso através das associações políticas e sindicais, que, porém, são organismos privados, deixados à iniciativa privada da classe dirigente” (Gramsci, 2014, p. 121). O Estado educador age na criação e na conservação de um determinado tipo de sociabilidade. Assim, “o Estado deve ser concebido como ‘educador’ na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo de civilização” (Gramsci, 2014, p. 28). Sendo assim, podemos inferir que os APHs desempenham relevante tarefa na formação de opiniões, valores e cultura de uma determinada sociedade.

Desta forma, “por ‘Estado’ deve-se entender, além do aparelho de governo, também o aparelho ‘privado’ de hegemonia” (Gramsci, 2014, p. 258). Segundo Martins,

os aparelhos privados de hegemonia são organizações políticas e culturais de diferentes tipos responsáveis por atuar de modos e

espaços distintos, visando a conquista, a consolidação e a manutenção do consenso em torno de um projeto societal (Martins, 2009, p. 19).

A apropriação do conceito gramsciano de APHs nos permite compreender como a educação e as políticas públicas são permeadas pelas relações de poder e ideológicas. Esses aparelhos, no campo educacional, influenciam a formulação, a difusão e a implementação de políticas educacionais, de métodos de ensino, de matrizes curriculares, de materiais didáticos e até mesmo o financiamento de algumas iniciativas educacionais específicas.

No atual contexto brasileiro temos a presença de diversos organismos empresariais atuando na esfera educacional, tais como: Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Instituto Natura, entre outros. Esses organismos, que se configuram como APHs, buscam influenciar e direcionar os rumos da nossa educação pública. Uma análise crítica sobre as influências e os interesses dessas organizações no campo educacional é fundamental.

Os APHs exercem função essencial na elaboração e difusão da ideologia de uma determinada classe. A classe dominante se utiliza desses aparelhos para difundir sua visão de mundo. Educando as formas de sentir, de pensar e de agir, os APHs promovem a assimilação acrítica e voluntária da atual ordem econômica, política e social. A classe dominante, através de seus APHs, procura universalizar e naturalizar seus valores e interesses através da difusão de suas ideologias.

Para Gramsci, ideologia é “uma concepção do mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas” (Gramsci, 1999, p. 98-9). Desta forma, podemos afirmar que, na concepção do autor, a ideologia não se resume a um conjunto de crenças ou ideias, mas expressa, de forma mais ampla, um artifício de legitimação do poder. Sendo assim, na perspectiva gramsciana, o conceito de ideologia assume um caráter essencialmente classista. Na sociedade de classes, e sob o ponto de

vista crítico, a ideologia hegemônica configura-se como um falseamento da realidade.

O conceito gramsciano de ideologia nos permite identificar a existência de interesses e agendas implícitas nas políticas públicas educacionais. Nesta perspectiva, é possível verificarmos o trabalho ativo dos APHs que operam no sentido de garantir que os interesses dos grupos dominantes, com suas respectivas ideologias e estratégias para manutenção do poder, sejam materializados no campo educacional. Sendo assim, a educação desempenha importante função na manutenção do atual *status quo* ao transmitir e naturalizar a concepção de mundo dos grupos dominantes.

No entanto, Gramsci afirma que é também no terreno das ideologias que os homens podem adquirir consciência social. Segundo o autor, “a filosofia da práxis sustenta que os homens adquirem consciência de sua posição social no terreno das ideologias” (Gramsci, 1999, p. 217). Tal afirmação tem origem no próprio Marx, ao assinalar que são através das “formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas sob as quais os homens adquirem consciência desse conflito e o levam até o fim” (Marx, 2008, p. 48)¹.

Para Gramsci, “a adesão ou não-adesão de massas a uma ideologia é o modo pelo qual se verifica a crítica real da racionalidade e historicidade dos modos de pensar” (Gramsci, 1999, p. 111). Nessa concepção, o conceito de ideologia estabelece uma relação muito estreita com o conceito de hegemonia. A

¹ No campo marxista, a definição do conceito de “ideologia” não é algo consensual. Pelo menos duas linhas interpretativas sobre o tema podem ser identificadas, quais sejam: 1 – ideologia como um constructo exclusivo da classe dominante, com o intuito de falsear a realidade e garantir sua dominação; 2 – ideologia como construções de classes e frações de classes que expressam suas respectivas concepções de mundo. Neste texto, fica explícita nossa adesão à segunda corrente. Os argumentos que justificam tal posicionamento estão acessíveis na dissertação “Aprender a Empreender”: o projeto de educação do SEBRAE para a educação básica pública, especialmente entre as páginas 58 e 73. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/10264>>.

ideologia, nos termos do autor, funciona como um “cimento” da sociedade civil.

Por sua vez, o conceito de hegemonia adquire grande relevância dentro do pensamento de Gramsci. Na perspectiva gramsciana, o Estado ampliado, que emprega diversas estratégias de convencimento para obtenção do consenso, não renuncia à utilização dos métodos coercitivos todas as vezes que se faça necessário. O uso da força, tais como as forças armadas e policiais e os sistemas legal e judiciário, são prerrogativas da chamada sociedade política, ou seja, o Estado *stricto sensu*. No entanto, nas sociedades ‘ocidentais’ mesmo a utilização da força se faz amparada pelo consenso. Nesse contexto, o direito é amplamente utilizado pela classe dirigente, “que ‘impõe’ a toda a sociedade aquelas normas de conduta que estão mais ligadas à sua razão de ser e ao seu desenvolvimento” (Gramsci, 2014, p. 252).

Nesse sentido, Gramsci afirma que o exercício “normal” da hegemonia

caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública (Gramsci, 2014, p. 96).

Sendo assim, a hegemonia pode ser compreendida como um “processo de assimilação e subordinação moral e intelectual de uma classe ou frações de classes sobre as demais, através da educação e persuasão política, oferecendo um novo elemento para o exercício da dominação” (Castro, 2019, p. 66). Neste contexto, a educação formal é determinante na construção e manutenção da hegemonia. A hegemonia se manifesta nas práticas e métodos pedagógicos, nos currículos, nos materiais didáticos, nas estratégias de avaliação e no financiamento público da educação. Ou seja, as políticas públicas educacionais são permeadas pelo

exercício da hegemonia. Ela busca direcionar o trabalho docente e moldar a formação dos estudantes.

O campo educacional constitui-se assim como uma importante arena de disputa ideológica e de construção da hegemonia. Os grupos dominantes, ao difundir sua visão de mundo, buscam naturalizar as desigualdades e o *status quo*. Por sua vez, frações das classes subalternas procuram resguardar seus interesses ao mesmo tempo que resistem à assimilação da ideologia dominante.

Gramsci, em relação à assimilação e à adesão de uma determinada ideologia, afirma que

pela própria concepção de mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que compartilham um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos (Gramsci, 1999, p. 94).

Embora mais sutil do que a coerção, o conformismo se configura como uma eficiente forma de controle social. O conformismo hegemônico, ou sociabilidade contemporânea, pressupõe a introjeção de valores, crenças e normas pelas classes subalternas. Este processo de conformação não se restringe a uma assimilação passiva, pois envolve também uma aceitação ativa, mesmo que acrítica, por parte dos dominados através de aspectos culturais e ideológicos. O conformismo é, em grande medida, consequência da hegemonia cultural exercida pela classe dominante.

A educação é um dos principais mecanismos superestruturais utilizados na obtenção e manutenção do conformismo. O conformismo hegemônico se materializa nas políticas públicas do campo educacional e, sem uma reflexão crítica por parte dos professores e estudantes, reforça a visão de mundo dominante ao mesmo tempo que procura refutar qualquer perspectiva que contemple uma profunda transformação social.

A obtenção do conformismo desempenha função fulcral na manutenção daquilo que Gramsci chama de bloco histórico. O bloco histórico fornece a base de estabilidade de uma formação social. Por isso, compreender esse conceito é fundamental para a apreensão das formulações de Gramsci sobre o Estado ampliado. O autor define bloco histórico da seguinte forma: “unidade entre a natureza e o espírito (estrutura e superestrutura), unidade dos contrários e distintos” (Gramsci, 2014, p. 27).

O bloco histórico diz respeito à aliança estratégica entre distintos grupos sociais que almejam influenciar a sociedade a partir de interesses comuns. Esta união pode abarcar as elites políticas, econômicas e culturais, além de diferentes organizações da sociedade civil. No campo educacional, o bloco histórico irá moldar as políticas públicas. Mesmo compartilhando de interesses comuns, a influência destes grupos dentro do bloco histórico não se dá de forma homogênea e equilibrada. Por via de regra, verifica-se uma influência desproporcional das elites econômicas.

No entanto, o conceito de bloco histórico se contrapõe à lógica economicista que enfatiza a pauta econômica em detrimento das relações sociais. Para Gramsci, a ação humana, nos mais distintos períodos históricos, adquire grande relevância. O seguinte extrato sintetiza o pensamento do autor sobre o tema:

deve-se recordar ao mesmo tempo a afirmação de Engels de que a economia só em ‘última análise’ é o motor da história (...), que deve ser diretamente conectada ao trecho do prefácio à *Crítica da economia política*, onde se diz que os homens adquirem consciência dos conflitos que se verificam no mundo econômico no terreno das ideologias (Gramsci, 2014, p. 50).

A conciliação de forças sociais, políticas e econômicas, envolvendo a classe dominante e a conformação dos subalternos, oferece a estabilidade necessária para a manutenção do bloco histórico dominante. No entanto, é relevante frisarmos que a sociedade civil não é homogênea. Dentro de um processo dinâmico de correlação de forças, existe espaço, mesmo que mínimo, para contestação do atual *status quo* e do conformismo hegemônico.

Sobre o tema, Gramsci compreende que o conformismo em si não seria um problema. Para o autor, “o problema é o seguinte: qual é o tipo histórico de conformismo, de homem-massa do qual fazemos parte?” (Gramsci, 1999, p. 94). Gramsci vislumbrava um processo de conscientização crítica capaz de promover uma transformação social a partir da superação do conformismo hegemônico e da construção de um novo bloco histórico que represente os interesses e busque a emancipação das classes subalternas.

Neste contexto, Gramsci assinala a existência e a atuação de importantes agentes sociais, quais sejam: os intelectuais¹. O autor, partindo do pressuposto de que “todos os homens são ‘filósofos’ [...] ainda que a seu modo, inconscientemente” (Gramsci, 1999, p. 93), identifica uma importante categoria que, agindo no nível da superestrutura, estabelece um vínculo orgânico com determinada classe social. Esses intelectuais, chamados por Gramsci de intelectuais orgânicos, desempenham importante papel na organização de uma classe. Segundo Monasta, “a função dos intelectuais ‘orgânicos’ é a de liderar ‘intelectual e moralmente’ a sociedade por meio da educação e da organização da cultura, e não por meio dos tradicionais métodos de coação jurídica e policial” (Monasta, 2010, p. 23-4).

Os intelectuais orgânicos cumprem relevante função na construção, manutenção e também na possibilidade de transformação de um bloco histórico. Neste sentido, é importante

¹ Gramsci, como parte de sua crítica, desenvolve os conceitos de “intelectuais orgânicos” e “intelectuais tradicionais”. Esses intelectuais não necessariamente são acadêmicos, mas assumem tarefas educativas e se relacionam com a organização da sociedade. Enquanto os “intelectuais orgânicos” desempenham uma importante função na tradução e difusão dos interesses particulares de uma determinada classe, os “intelectuais tradicionais” frequentemente estão mais alinhados com a manutenção da atual ordem. Além dos acadêmicos, uma série de outros sujeitos pode adquirir características de intelectuais, tais como políticos, servidores da burocracia estatal e do sistema educacional, ativistas, sindicalistas, religiosos e a mídia de forma geral.

destacarmos que, no âmbito das relações de força, temos grupos de intelectuais orgânicos vinculados ao projeto hegemônico e intelectuais atrelados organicamente aos grupos subalternos. Segundo Gramsci,

todo grupo social (...) cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no campo social e político (Gramsci, 2001, p. 15).

Gramsci identificou que os intelectuais orgânicos vinculados ao projeto hegemônico buscam, mesmo nas mais distintas épocas, naturalizar e universalizar interesses que, em última instância, são particulares. Esses atores sociais, ao difundirem sua concepção de mundo, procuram garantir a coesão social através da aquisição e conservação do conformismo. Atuando, muitas vezes, a partir dos APHs desempenham uma função crucial na elaboração e disseminação de suas ideologias. Desta forma, podemos afirmar que os intelectuais orgânicos são essenciais na obtenção da hegemonia e na estabilidade do bloco histórico.

As formulações de Gramsci sobre intelectuais e intelectuais orgânicos nos oferecem um relevante aporte na análise das políticas públicas educacionais. Estes sujeitos são agentes ativos na sociedade e, na conceituação gramsciana, extrapolam as camadas de acadêmicos e especialistas.

No contexto educacional, os intelectuais orgânicos são responsáveis pela formulação das políticas públicas. Eles podem ser funcionários do aparelho do Estado, especialistas e consultores em educação. Na realidade brasileira, estes atores muito frequentemente estão vinculados a organismos empresariais. Sua influência abarca, entre outras coisas, a elaboração de currículos, a implementação de programas educacionais, os programas de avaliação externa e as estratégias de financiamento da educação.

Na concepção gramsciana, onde a sociedade civil não está apartada da dinâmica estatal e sim a constitui, o Estado se

estabelece como arena da luta de classes, uma luta constante para conquistar e conservar a hegemonia da sociedade. O Estado ampliado, que não se limita à sociedade política e suas instituições coercitivas, mas abarca esferas da sociedade civil na constante busca pelo consenso, cumpre função central na conservação do poder da classe dominante. Desta forma, Gramsci enfatiza a importância da sociedade civil para a obtenção da hegemonia dentro de um permanente contexto de luta de classes.

Conclusão

As formulações de Antonio Gramsci, em complementação aos constructos de Marx e Engels, mostram-se essenciais na tentativa de compreender o fenômeno estatal na atualidade para além da visão hegemônica. O italiano, ao utilizar as categorias de historicidade, totalidade, movimento, mediação e contradição, inerentes ao materialismo histórico-dialético, amplia a forma de entender e explicar o Estado, superando assim as interpretações liberais de Estado-objeto e de Estado-sujeito. Somente um pensamento alicerçado na lógica materialista dialética é capaz de compreender o Estado em sua totalidade social e nas contradições de classe.

A perspectiva gramsciana nos demonstra que o Estado não se restringe à sociedade política e seus aparelhos coercitivos, mas abarca também a sociedade civil e seus complexos aparelhos ideológicos. Desta forma, é possível compreender o Estado em sua configuração ampliada, ou seja, pela interação dialética entre a sociedade política e a sociedade civil.

As formulações e conceitos gramscianos relacionados à temática do Estado ampliado nos permitem entender como as questões referentes à educação e às políticas públicas educacionais não estão limitadas à esfera política. As políticas educacionais, em última instância, sempre se relacionam com a pauta econômica. A compreensão de tal problemática é fundamental para buscarmos avanços qualitativos no sistema educacional, de tal modo a

permitir a ascensão técnico-científica e ético-política das classes subalternas.

Em suma, Gramsci contribui de forma significativa para a atualização e ampliação da perspectiva marxiana de abordagem do fenômeno estatal. Tais contribuições são essenciais não só para compreender a realidade, mas também no ensino de sua superação. Somente percebendo a atividade humana no curso da história é possível nos libertarmos das concepções abstratas e deterministas que renegam a segundo plano o caráter essencial da luta de classes.

Referências

BRANDÃO, Gildo Marçal. Hegel: O Estado como realização histórica da liberdade. In: **Os Clássicos da Política**. 10ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

CASTRO, Luiger Franco. **“Aprender a empreender”**: o projeto de educação do SEBRAE para a educação básica pública. 2019. Orientador: André Silva Martins. 175 folhas. Mestrado (dissertação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Tradução: Nélio Schneider. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 69-90.

GRAMSCI, Antonio. *A Intransigência de Classe e a História Italiana*. **Escritos Políticos**. Volume I. Lisboa: Seara Nova, 1976.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 3. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- HEGEL, Georg W. F. **Princípios de Filosofia do Direito**. Tradução: Orlando Vitorino. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1997.
- LUKÁCS, Georg. **Pensamento Vivido**: autobiografia em diálogo. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.
- MARTINS, André Silva. **A Direita Para o Social**: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: Editora da UJFJ, 2009.
- MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARX, Karl. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. Tradução: Rubens Enderle e Leonardo de Deus. 2 ed. Revista. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução: Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Tradução: Álvaro Pina e Ivana Jinkings. 1ª ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Tradução de Paolo Nosella. Recife: Editora Massangana, 2010.
- SUPPA, Silvio. Oriente-Occidente. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (org). **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017, p. 591-594.
- VENTURINI, Marco Aurélio. Estado e política em Karl Marx. **Revista Mosaico Social**, ano 3, n. 3, pp. 249-263, dez. 2006.

Um olhar sobre a gestão escolar na rede pública de educação básica de Minas Gerais: as potencialidades democráticas e os limites dos processos de escolha da direção das escolas mineiras

*School Management in Minas Gerais Public Education:
Democratic Potentials and Limits in School Leadership Selection
Processes*

Paulo Henrique Rodrigues¹
Joelma Pereira Faria²

Resumo: O presente artigo é fruto de reflexões iniciais derivadas da pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Educação, Conhecimento e Sociedade, da Universidade do Vale do Sapucaí. Nossa reflexão, dentro da linha de pesquisa sobre políticas pública e gestão, busca, por meio de pesquisa documental, fazer um breve histórico do processo de provimento das equipes gestoras das escolas estaduais mineiras nos últimos 30 anos, com ênfase no processo realizado em 2015. Nosso objetivo é refletir sobre as potencialidades e os limites de tais processo sob o ponto de vista da gestão democrática da educação básica.

Palavras-chave: educação, gestão democrática, política pública.

¹ Licenciado em História pela UFMG, Mestre em Educação pela UFJF. Professor de História da rede estadual de Minas Gerais e doutorando pela Univas. paulo.rodrigues@educacao.mg.gov.br. <http://lattes.cnpq.br/6423707970777756>

² Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, atualmente é Pró-reitora de Pós-Graduação e Pesquisa da Univas, coordenadora e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade (PPGEduCS) e docente da graduação da Univas. joelma.faria@univas.edu.br. <http://lattes.cnpq.br/0888308436324067>

Abstract: This article presents initial reflections based on research conducted within the Postgraduate Program in Education, Knowledge, and Society at the University of Vale do Sapucaí. Focusing on public policies and management, our documentary research aims to provide an overview of the staffing processes for management teams, namely principal and assistant principal, in Minas Gerais state public schools over the past 30 years, with particular emphasis on the 2015 process. The objective is to explore the democratic potentials and limitations of these processes in the context of basic education management.

Keywords: education, democratic management, public policy.

Introdução

O presente artigo é um olhar inicial sobre o provimento da gestão das escolas da rede pública de educação básica estadual de Minas Gerais. A forma como são escolhidas as equipes gestoras das escolas mineiras é objeto de pesquisa desenvolvida no âmbito do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação Educação, Conhecimento e Sociedade (PPGEduCS), da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás), vinculada à linha de pesquisa em Política Pública e Gestão da Educação.

A escolha do objeto está relacionada à importância que a gestão escolar tem para a estruturação da oferta de educação básica. Segundo Munõz, Pascual e Saez (2021), “a importância do diretor escolar na garantia dos direitos educativos dos estudantes é um tema que tem ganhado cada vez mais atenção na literatura acadêmica e na formulação de políticas públicas em todo o mundo” (Munõz, Pascual e Saez, 2021, p. 3). No Brasil, a educação básica pública é ofertada pela União, pelos Estados e Municípios. Há uma grande diversidade de modelos e formatos na forma de composição das equipes gestoras das escolas, cujos modelos mais conhecidos são a indicação política dos gestores escolares, a escolha a partir de parâmetros técnicos, o concurso e a escolha dos gestores por meio da participação da comunidade escolar. Sendo este último modelo, em nosso entendimento, aquele que mais se vincula à

chamada gestão democrática da educação básica. Para ilustrar a diversidade no formato da composição das equipes gestoras das escolas no Brasil, apresentamos a tabela abaixo:

Tabela 1: Formatos de provimento do diretor escolar conforme rede de ensino

PERCENTUAL DE ESCOLAS PÚBLICAS POR TIPO DE ACESSO AO CARGO DE DIRETOR, REDES DE ENSINO, POR BRASIL, GRANDE REGIÃO E UNIDADE DA FEDERAÇÃO – BRASIL – 2019

Brasil/ Região/UF	Processo seletivo qualificado e eleição			Eleição			Processo seletivo qualificado			Concurso público			Indicação			Outro		
	Federal	Estadual	Municipal	Federal	Estadual	Municipal	Federal	Estadual	Municipal	Federal	Estadual	Municipal	Federal	Estadual	Municipal	Federal	Estadual	Municipal
	Brasil	10,69	12,95	4,56	59,83	39,5	13,55	4,05	8,85	6,7	0,29	12,09	7,22	23,7	25,06	66,19	1,45	1,55

Tabela elaborado pelo INEP, editada pelos autores

Como podemos apreender, foram identificados cinco formatos de indicação dos diretores, distribuídos entre as redes federal, estadual e municipal. Assim, identificamos que as eleições dos diretores são majoritariamente frequentes nas instituições federais (59,83%), nas escolas das redes estaduais há uma diversidade grande em relação aos percentuais, sendo que por “eleição” é o de maior frequência (39,5%) e nas redes municipais percebemos uma diversidade grande no formato de composição, no entanto, a “indicação” é identificada com o maior percentual (66,19). Esse quadro nos indica, portanto, a diversidade encontrada nos modelos de composição da direção escolar nas redes públicas brasileiras, sejam elas federais, estaduais ou municipais.

A luz destas reflexões, o objetivo da pesquisa que embasa o presente artigo é analisar o processo de provimento das equipes gestoras das escolas mineiras, compreendendo as potencialidades e os limites desta prática sob o ponto de vista da gestão democrática da educação pública. Para atingir esse objetivo geral, um dos percursos que nos propomos é analisar o histórico dos processos realizados, especialmente, dos últimos três (2015, 2019 e 2022), dos quais possuímos mais dados. No presente artigo, apresentamos um primeiro exercício da análise documental sobre os processos de provimento das equipes gestoras das escolas de educação básica da rede pública estadual de Minas Gerais, verticalizando nosso olhar sob o processo de 2015.

Assim, do ponto de vista metodológico, nós faremos a análise a partir de pesquisa documental, analisando documento oficial publicado pela Secretaria de Estado de Educação, notadamente a Resolução 2795/2015, publicada para regulamentar o processo de escolha do mesmo ano. Farão parte da nossa análise, ainda, um relatório interno à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Desse relatório extraímos um apanhado histórico dos processos de escolha de 1991 a 2015 e trabalhamos ainda com alguns dados estatísticos presentes no documento em análise. Buscaremos, para além de uma mera compilação das informações trazidas pelos documentos, realizar um olhar crítico sobre as informações apresentadas, identificando pontos relevantes para a consecução de nosso objetivo, ou seja, compreender as potencialidades e os limites, do ponto de vista da gestão democrática, dos processos de provimento das equipes gestoras das escolas de educação básica da rede estadual mineira.

1. Contexto geral: uma visão panorâmica sobre o provimento dos gestores escolares das escolas públicas estaduais nos últimos 30 anos

Em Minas Gerais, o provimento das equipes gestoras das escolas de educação básica da rede estadual conta com a participação direta da comunidade escolar – servidores, estudantes a partir de uma determinada idade e os pais ou responsáveis pelos estudantes não aptos a votar diretamente. Essa forma de escolha, com algumas variações ao longo do tempo, foi instituída em 1991, logo após a promulgação da Constituição Estadual (1989). O texto constitucional traz a previsão da gestão democrática nos incisos VII e VIII, do artigo 196, conforme abaixo:

Art. 196 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

VII – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VIII – seleção competitiva interna para o exercício de cargo comissionado de Diretor e da função de Vice-Diretor de escola pública, para período fixado em lei, prestigiadas, na apuração objetiva do mérito dos candidatos, a experiência profissional, a habilitação legal, a titulação, a aptidão para liderança, a capacidade de gerenciamento, na forma da lei, e a prestação de serviços no estabelecimento por dois anos, pelo menos (Minas, 1989).

Em 1991, o Governador do Estado sancionou a Lei nº 10484 de 25-07-1991 e o Decreto nº 32855 de 27-08-1991, tornando possível a operacionalização do dispositivo constitucional, marcando um avanço para a concretude do princípio da gestão democrática. Assim, ainda em 1991, realizou-se o primeiro processo de renovação da gestão escolar, constando de duas etapas: prova escrita eliminatória e escolha pela comunidade escolar.

Ainda em 1991, a Associação de Diretores de Escolas Oficiais de Minas Gerais – ADEOMG, “sob a alegação de que os preceitos regulatórios iam de encontro aos ditames constitucionais que conferem ao Chefe do Governo o poder de nomear e exonerar, especialmente, em se tratando de cargo em comissão” (MINAS GERAIS, 2015), entrou com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) junto Supremo Tribunal Federal – STF, questionando a escolha dos diretores por meio da participação direta da comunidade. O STF julgou procedente a ação, tornando inconstitucionais o inciso VIII do art. 196, conseqüentemente, tornaram inconstitucionais a Lei nº 10.484/91 e o Decreto 32.855/91 que regulamentavam o disposto no inciso constitucional.

Interessante observar que o Governador da época, Hélio Garcia, fez prevalecer a consulta realizada em 1991 e no início de 1992 nomeou os diretores indicados pela comunidade. Desde então, apesar do parecer do STF, foram realizados, pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), 10 processos de provimento de gestores escolares entre 1991 até 2022 – data do último processo. Deve-se ressaltar que a escolha realizada pela comunidade não é uma imposição, pois se assim o fosse,

contrariaria o disposto pela decisão da Corte Suprema do país, no entanto, ao longo destes 31 anos, todos os governadores respeitaram a indicação da comunidade escolar, referendando a mesma por meio de ato de nomeação dos indicados ao cargo de diretor escolar. (MINAS GERAIS, 2015).

Nesta abordagem preliminar buscaremos fazer um histórico inicial dos processos de provimento das equipes gestoras em Minas Gerais, verticalizando o olhar sobre o antepenúltimo processo, do qual faremos uma análise dos seus normativos, bem como de alguns dados que nos parecem relevantes.

Aqui cumpre fazermos uma constatação e um esclarecimento. A constatação é quanto à dificuldade de se fazer o levantamento documental ao longo do tempo na maioria das repartições públicas. Não temos a tradição do registro mais sistemático das ações. Normalmente o conhecimento é “personificado”, ou seja, um ou mais servidores detêm o conhecimento sobre um determinado processo, prescindindo de um registro sistemático ao longo do tempo. Essa constatação está relacionada ao esclarecimento que precisamos fazer: chegamos a essa constatação a luz de uma experiência de 12 anos como servidor e gestor da Secretaria de Estado de Educação. Assim, estivemos na condição de gestores, na liderança dos três últimos processos de escolha. Esse esclarecimento é importante para explicar o acesso às informações que passaremos a analisar, e explicitar que não somos alheios ao nosso objeto, ao contrário, estivemos intimamente envolvidos com a temática que hora nos dedicamos a analisar.

2. Análise do relatório referente ao processo de escolha de gestores realizado em 2015: um breve olhar sobre as normas

Em 2014 houve eleições gerais no Brasil, incluindo a eleição de governadores dos estados. Em Minas Gerais foi eleito o governador Fernando Pimentel, do Partido dos Trabalhadores - PT. A eleição de um candidato do PT rompia com um longo ciclo de governos do PSDB, que governaram o Estado desde 2003.

Em 2015 foi estabelecido pela nova gestão da Secretaria de Estado de Educação a realização de novo processo para o provimento das equipes gestoras das escolas estaduais mineiras. O processo anterior havia ocorrido em 2011, com posse dos novos gestores no início de 2012, portanto, em 2015 os diretores escolares estavam no cargo há 4 anos. Por tradição, os processos de renovação das gestões escolares, que aconteceram desde 1991, ocorreram a cada três anos, excepcionalmente, 4 anos.

Como visto acima, desde a apresentação da Ação Direta de Inconstitucionalidade pela ADEOMG, a Lei e o Decreto que regulamentavam o inciso constitucional caíram em desuso. No entanto, por determinação de governadores de vários espectros políticos, pela pressão social, pela mobilização dos profissionais da educação mineira e seu Sindicato, foi mantido o princípio da gestão democrática, com processos de indicação de gestores com a participação direta da comunidade escolar. Desde o julgamento da ADIN todos os processos foram regulamentados por Resoluções expedidas pela SEE/MG. Em 2015, a Secretaria Estadual de Educação publicou a Resolução 2795/2015 com a finalidade de organizar o novo processo.

Uma das definições mais importantes trazidas pelo dispositivo legal está contido no artigo 8º da Resolução, que estabelece os critérios necessários para que o servidor se candidate ao cargo de diretor ou à função gratificada de vice-diretor. Reproduzimos alguns incisos abaixo para que possamos comentá-los:

Art. 8º Poderá constituir chapa para participação no processo de escolha de diretor e vice-diretor o servidor que comprove:

I – ser Professor de Educação Básica ou Especialista em Educação Básica, detentor de cargo efetivo ou de função pública estável ou ex-efetivado (situação ADI 4876 – STF) ou designado para o exercício de função pública;

II - no caso de diretor, possuir Certificação Ocupacional de Diretor de Escola Estadual vigente, ou seja, referente aos processos de 2013, 2014 ou 2015;

III - possuir curso de Pedagogia ou licenciatura ou bacharelado acrescido de formação pedagógica de docentes;

IV - estar em exercício na escola para a qual pretende candidatar-se por, no mínimo, 2 (dois) anos, ininterruptos ou não, computados nos últimos 5 (cinco) anos anteriores à data da inscrição... (MINAS, 2015)

Estes são alguns dos principais incisos do Art. 8º que gostaríamos de discutir. Primeiramente, no inciso I temos a definição dos servidores pertencentes às carreiras que podem se candidatar a exercer o cargo de diretor escolar. A Lei 15.293/2004, mantendo um entendimento consagrado em outros dispositivos anteriores, estabelece, em seu Art. 27 que:

Art. 27 - O cargo de Diretor de Escola, com carga horária de quarenta horas semanais, será exercido em regime de dedicação exclusiva por servidor ocupante de função ou cargo das carreiras de Professor de Educação Básica e Especialista em Educação Básica.

§ 1º - Em situações excepcionais, o cargo de Diretor de Escola poderá ser ocupado por Analista Educacional habilitado em Inspeção Escolar. (MINAS GERAIS, 2004)

Ou seja, o cargo de diretor escolar é restrito às carreiras integrantes do magistério: o professor de educação básica (PEB), especialista em educação básica (EEB) e, excepcionalmente, o Analista Educacional/Inspetor Escolar (ANE/IE). Esta disposição é significativa, pois mantém a direção escolar vinculada ao objetivo primeiro da educação, ou seja, a relação de ensino aprendizagem, as relações pedagógicas que estão na razão de ser da própria educação.

Coerentemente, o inciso III, do Art. 8º da Resolução 2795/2015, estabelece que para se candidatar ao cargo de diretor escolar a formação necessária é o curso de pedagogia ou licenciatura.

Outro ponto relevante entre os critérios presentes no art. 8º da Resolução em tela é o inciso II, o qual exige, para o cargo de diretor, não se exige para a função de vice-diretor, a certificação ocupacional.

A certificação ocupacional para o cargo de diretor escolar foi estabelecida na primeira década dos anos 2000, por meio das Leis Delegadas 174 e 175, ambas de 2007. O objetivo da certificação, segundo o próprio edital que a normatizou em 2015, é “buscar, por meio de prova, avaliar conhecimento pedagógico, técnico e as competências necessárias ao satisfatório desempenho do cargo de Diretor de Escola Estadual (Minas Gerais, 2015b)”.

Mecanismo característico da chamada Nova Gestão Pública (NGP), não coincidentemente criada e implementada inicialmente nos governos do PSDB, os quais postulavam uma gestão com as características da NGP, dentre as quais uma visão meritocrática da gestão pública, tendo um forte viés tecnicista, valorizando uma suposta competência técnica para os quadros gestores da administração pública. Cumpre destacar que o mecanismo da certificação foi mantido pelos demais gestores da Secretaria de Estado de Educação, consolidando o instrumento como um dos critérios necessários para a ascensão ao cargo de diretor escolar.

A certificação ocupacional é um processo, liderado pela SEE/MG, no entanto, conduzido por uma certificadora externa, responsável por elaborar e aplicar a prova de certificação, certificando ao final os servidores que atingiram um determinado aproveitamento na prova. Em seguida a SEE/MG formaliza a certificação, por meio de publicação no Diário Oficial do Estado.

Não é intenção aprofundar os méritos ou as eventuais fragilidades do processo de certificação, cumpre destacar, porém, que torna o processo de provimento das equipes gestoras de Minas sustentados em dois critérios fundamentais: o conhecimento técnico dos futuros gestores, atestado por meio de uma avaliação externa e a liderança política aferida por meio da manifestação da comunidade escolar, que referenda ou não, por meio do voto direto de servidores, pais e alunos, o nome do futuro gestor das escolas estaduais mineiras.

Por fim, mas não menos importante, nós temos o inciso IV, do Art. 8º, da Resolução 2795/2015, que estabelece a necessidade do servidor, candidato à gestão escolar, possuir um vínculo mínimo

de dois anos com a escola na qual ele pretende se candidatar. Esse instrumento, recorrente nos processos realizados no Estado, tem como principal finalidade a comprovação do vínculo entre a liderança e a comunidade escolar. Portanto, tal preceito parte do pressuposto que o cargo de diretor não é um cargo exclusivamente técnico, mas demanda uma liderança política, a capacidade de conduzir e liderar a implantação do projeto político pedagógica de uma determinada unidade escolar.

Devemos registrar no presente artigo que houve uma inovação importante no processo de 2015: as escolas indígenas e quilombolas tiveram processo próprio, regulamentados por resolução específica, as quais buscavam respeitar as especificidades destas escolas e suas comunidades. Para as escolas quilombolas a questão do pertencimento tomou uma dimensão mais relevante e nas escolas indígenas buscou-se valorizar a manifestação das lideranças no processo de escolha, respeitando as relações de poder e convivência próprias de tais comunidades, porém, dado o escopo do presente artigo não aprofundaremos as especificidades destas resoluções e do processo que as mesmas regulamentaram.

2.1 O que nos dizem os números? Primeiras reflexões sobre os dados do processo de 2015

Analisaremos, portanto, os dados do processo de escolha ocorrido ainda no final de 2015, regido pela Resolução SEE nº 2795/2015. Não farão parte da nossa análise, neste momento, os processos realizados em 2016, nas escolas indígenas e quilombolas, regidos pelas resoluções 2944/2016 e 2945/2016, respectivamente. Sendo assim, o processo de escolha realizado em dezembro de 2015 abrangeu 3493, distribuídas quanto ao número de chapas apresentadas, conforme tabela abaixo:

Tabela 2: Número de Chapas apresentadas pela comunidade escolar

Escolas/chapas	Número absoluto	Percentual
Escolas com 1 chapa	2.085	59,7%
Escolas com 2 chapas	1.057	30,2%
Escolas com 3 chapas	170	4,9%
Escolas com 4 chapas	10	0,3%
Escolas sem chapa	171	4,9%
Total de Escolas	3493	100%

Tabela elaborada pelos autores a partir de dados da SEE/MG (Minas, 2015)

Por essa tabela podemos perceber que há um expressivo volume de servidores envolvidos diretamente no processo de escolha. As chapas, necessariamente, são compostas por um diretor e, naquelas escolas cujo número de turnos e alunos justifica, comporta um diretor e a quantidade de vice-diretores a que a escola faz jus. Sendo assim, seguindo os dados da tabela acima, se multiplicarmos o número de escolas que tiveram mais de uma chapa e somarmos às escolas que apresentaram uma única chapa, teremos um total 4.749 candidatos à direção escolar. Nós não temos o dado sobre o quantitativo de candidatos a vice direção, mas considerando que, historicamente, o número de vice-diretores corresponde aproximadamente ao número de diretores escolares, teríamos um contingente próximo a 10.000 servidores envolvidos diretamente no processo de escolha.

Outra informação a se destacar presente na tabela é a quantidade de escolas que participaram do processo. Esse número, 3493 (três mil, quatrocentos e noventa e três) escolas, abrange a quase totalidade das escolas estaduais, excepcionalizadas as escolas em funcionamento em unidades prisionais ou socioeducativas, além de algumas escolas regidas por meio de convênio com outras instituições e as escolas indígenas e quilombolas.

Uma vez inscritas as chapas, em 15/12/2015 ocorreu a votação, com a participação direta da comunidade, sintetizada conforme tabela abaixo:

Tabela 3: Dados sobre o processo de votação

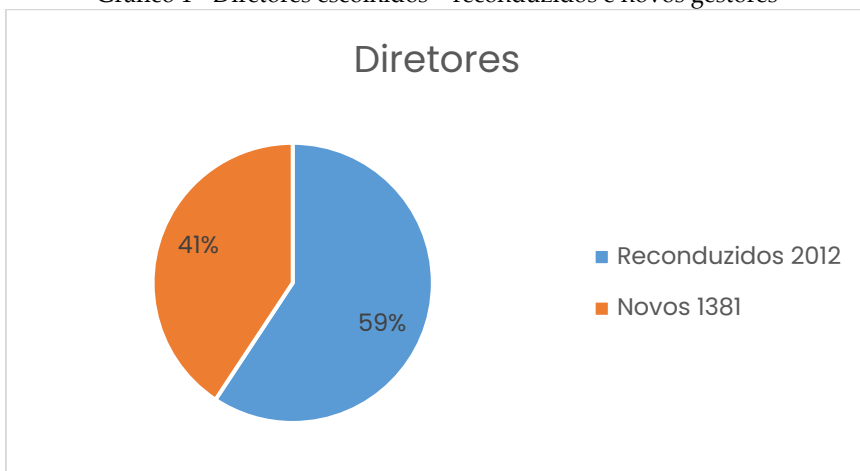
	CHAPAS	VOTANTES	ABSTENÇÃO	VOTOS CHAPAS	BRANCOS	NULOS
TOTAL GERAL	4.744	894.683	1.180.276	848.718	23.632	20.985

Tabela elaborada pelos autores a partir de dados da SEE/MG (Minas, 2015)

Como pode ser observado no quadro acima o número de pessoas com direito ao voto é muito expressivo, quase 2 milhões de possíveis eleitores. A participação, em se tratando de um processo não obrigatório, nos parece muito expressiva também. Um contingente de 894.683 (oitocentos e noventa e quatro mil, seiscentos e oitenta e três) pessoas participando diretamente no processo é maior que o colégio eleitoral da imensa maioria das cidades mineiras. Tal quantitativo parece representar um reconhecimento, por parte da comunidade escolar, legitimando o processo de escolha. Lembrando que a política esescolas em 852 dos 853 municípios mineiros – além de escolas rurais e localizadas em distritos.

Interessante observar alguns dados sobre os diretores escolhidos, a situação funcional dos escolhidos, o percentual de renovação, entre outros dados, conforme os gráficos a seguir:

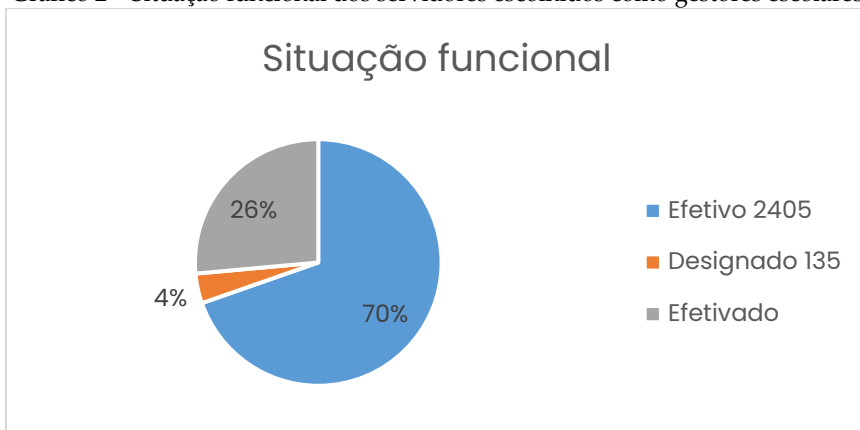
Gráfico 1 - Diretores escolhidos – reconduzidos e novos gestores



Elaborado pelos autores a partir de dados da Secretaria de Estado de Educação (Minas, 2015)

Como podemos observar, houve uma continuidade de praticamente 60% dos diretores que já se encontravam na gestão, conseqüentemente, houve uma renovação de 40%. Esse nos parece um percentual significativo de gestores renovados após a realização do processo.

Gráfico 2 – Situação funcional dos servidores escolhidos como gestores escolares



Elaborado pelos autores a partir de dados da Secretaria de Estado de Educação (Minas, 2015)

Para elucidar esse gráfico, primeiramente, é importante destacar que em Minas, assim como na maioria dos estados brasileiros, os servidores da educação se dividem entre aqueles que são efetivos, ou seja, aqueles que tem um vínculo formal com o Estado, após aprovação em concurso e passam a pertencer a uma carreira efetiva dentro da estrutura administrativa do Estado, e de outro lado, aqueles servidores que mantêm um vínculo precário com a Administração, que recebem uma série de classificações: servidores temporários, contratados, sendo que em Minas, eram chamados, em 2015, eram chamados de designados.

Para tornar esse quadro ainda mais complexo, em Minas Gerais, no ano de 2007, foi aprovada uma lei estadual, Lei 100/2007, que “efetivou” um grande contingente de servidores sem a realização de concurso público de prova e títulos. Posteriormente, após contestação junto ao STF, esse dispositivo foi declarado inconstitucional, tornando precários os vínculos de todos os servidores que foram “contemplados” pela Lei 100.

Toda essa situação e com a não realização de concursos públicos, em 2015, no Estado de Minas, segundo dados da própria Secretaria de Educação (Minas, 2015), havia mais de 70% de servidores da educação com vínculo precário, contra menos de 30% com vínculo efetivo.

Dentre as múltiplas consequências deste fato, a Administração permitiu (e ainda permite) que servidores não efetivos concorressem aos cargos de Diretor Escolar.

Por isso, no gráfico 2, separamos os diretores escolhidos entre “efetivos”, “designados” e “efetivados”. Podemos perceber, por meio do gráfico, que entre os diretores escolhidos, 70% possuem vínculo efetivo e 30% possuem título precário. Interessante observar que tais percentuais são praticamente o inverso quando considerado os números totais de servidores conforme abordado acima, ou seja, 70% de vínculo precário e menos de 30% de servidores efetivos. Esse dado nos faz refletir sobre a importância da expansão do número de servidores efetivos nas redes públicas, pois, entre outros pontos significativos, garante a esses servidores

o estabelecimento de um vínculo mais perene com a escola e sua comunidade, como pode nos indicar os dados apresentados no Gráfico 2.

Conclusão

No início da 19^a legislatura da Assembleia Legislativa de Minas Gerais houve a apresentação de uma emenda constitucional cuja finalidade seria a retirada do inciso VII do art. 196 da Constituição Estadual, conforme citado acima o inciso VII determina a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Apesar de assinada por vários legisladores, a proposta não avançou em sua tramitação. No entanto, apenas a existência de tal proposição nos alertou sobre a importância de refletir sobre a gestão escolar sob um ponto de vista democrático. Portanto, além da importância pedagógica da gestão escolar, como ressaltado na introdução, sua implicação para a construção de uma educação pública, que contribua na construção de uma sociedade mais democrática é outra motivação para a pesquisa que está na base do presente artigo.

Partimos do pressuposto que é necessário resistir ao que Fernando Haddad, no prólogo do livro *Educação contra a Barbárie*, chama de “neoliberalismo regressivo”, o qual, na visão do autor, traz para o cenário da educação:

Escola sem Partido, militarização, imposição de métodos, revisionismo histórico, corte de verbas, negação da diversidade, tudo parece caminhar na contramão do que sucessivos governos pretenderam construir, obtendo mais ou menos êxito. Não se trata de uma agenda liberal contra uma “visão de esquerda”, mas de uma agenda pré-moderna contra o próprio Iluminismo (CÁSSIO, 2019, p. 11).

Assim, ao buscarmos compreender as potencialidades e limitações do processo de provimento das equipes gestoras das escolas públicas de educação básica da rede estadual, temos como

objetivo último contribuir para fortalecer os mecanismos de gestão democrática das escolas mineiras.

Ao contextualizar o processo de provimento da gestão escolar em Minas Gerais, percebemos alguns elementos que merecem nosso destaque. Primeiramente, é ressaltar que o processo de escolha, apesar de não ter uma legislação que o regulamente – ele é formalizado por resolução que é uma norma infralegal – o processo se perenizou ao longo destes 30 anos, tendo sido respeitado por diferentes administrações, com diferentes visões política-ideológica.

Os números referentes à participação da comunidade, aferidos e analisados no processo de 2015, demonstram tratar-se de um processo reconhecido e referendado pela comunidade escolar. Isto não é trivial ao considerarmos a fragilidade da cultura democrática que marca a sociedade brasileira.

No entanto, é importante que façamos a reflexão pontuada por Licínio C. Lima. Esse autor nos diz que:

o apego às normas legais e a sobredeterminação jurídica dos fenômenos organizacionais e das ações de gestão escolar passam a ser especialmente compatíveis com concepções procedimentalistas de democracia, isto é, limitando-a a uma democracia das formas e dos processos em prejuízo da substantividade dos objetivos, das decisões e dos conteúdos democráticos, das práticas de diálogo, de argumentação e de participação na tomada das decisões educativas.” (LIMA, 2018, p. 17)

Ou seja, não é suficiente apenas a realização de um processo com a participação da comunidade escolar para se garantir a democratização da gestão escolar. Além do processo de escolha, como nos lembra o mesmo autor, a democracia está relacionada à “forte associação teórica entre gestão democrática e eleição, colegialidade, participação na decisão” (LIMA, 2014, p. 1071). O que nos leva a pensar que a participação direta da comunidade na indicação dos gestores escolares é uma condição necessária, porém não suficiente para a garantia da gestão democrática.

Referências

BRASIL. MEC/INEP. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020**. Brasília: Inep/Mec, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_terceiro_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 13 maio 2024.

CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2019. Disponível em: https://ler.amazon.com.br/?asin=B07RWM49HT&ref_=kwl_kr_iv_rec_3. Acesso em: 05 maio 2024.

LIMA, Licínio C. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n.º 129, p. 1067-1083, out.-dez., 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/i/2014.v35n129/>, acesso em 12/02/2023.

LIMA, Licínio C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, [S.L.], v. 34, n. 68, p. 15-28, abr. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.57479>.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2007. 289 p.

MINAS GERAIS (Estado). Lei nº 10486, de 24 de julho de 1991. Regulamenta o artigo 196, inciso VIII, da Constituição do Estado de Minas Gerais, que dispõe sobre o provimento da direção de unidade estadual de ensino. Belo Horizonte, MG, 25 jul. 1991a. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/LEI/10486/1991/>. Acesso em: 05 maio 2024.

MINAS GERAIS (Estado). Decreto nº 32.855, de 27 de agosto de 1991. Regulamenta a Lei nº 10.486, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre o provimento da direção de unidade estadual de ensino e dá outras providências. Belo Horizonte, MG, 28 ago. 1991b. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/DEC/32855/1991/>. Acesso em: 05 maio 2024.

MINAS GERAIS (Estado). Lei nº 15.293, de 05 de agosto de 2004. Institui as carreiras dos profissionais de educação básica do estado. Belo Horizonte, 05 ago. 2004. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/15293/2004/?cons=1>.

Acesso em: 30 jul. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria Estadual de Educação. **Processo de escolha de candidatos ao cargo de diretor e à função de vice-diretor de escola estadual de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2015a. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1eMQ44nOiQGb2bN61mcZY99VAGimZDxs6/edit>. Acesso em: 05 maio 2024.

MINAS GERAIS (Estado). Edital nº 03/2015, de 28 de setembro de 2015. **Edital See Nº 03/2015**. Belo Horizonte, MG, 29 set. 2015b. Disponível em: http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/152406/caderno1_2015-09-29%2037.pdf?sequence=1. Acesso em: 05 maio 2015.

MUÑOZ, Gonzalo; PASCUAL, Javier; SAEZ, Paulina. Seleção de Diretores Escolares: desafios e possibilidades. Desafios e possibilidades. 2021. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/selecao-de-diretores-escolares-desafios-e-possibilidades,03b13c78-1219-45b0-8ae8-3842259278db>. Acesso em: 09 mar. 2024.

Atribuições dos especialistas em educação básica no estado de Minas Gerais: tendências pedagógicas ou administrativas?

*Duties of basic education specialists in the state of Minas Gerais:
pedagogical or administrative trends?*

Giuliano Vieira Tiburzio¹

Francisco Evangelista²

Resumo: O Especialista em Educação Básica é ator essencial no sistema de ensino, pois, faz a articulação do plano político pedagógico entre o corpo docente, alunos e comunidade escolar. Neste estudo, priorizou-se breve análise das funções pedagógicas e administrativas com base na legislação mineira através de revisão bibliográfica. Questiona-se, portanto, se sua atuação é concomitante, exercendo papéis tanto de gestor quanto de pedagogo ante as obrigações legais que lhe são impostas.

Palavras-chave: especialista em educação básica, gestão pedagógica, supervisor escolar.

Abstract: The Basic Education Specialist is an essential actor in the education system, as he coordinates the pedagogical political plan between teaching staff, students and the school community. In this study, priority was given to the analysis of pedagogical and administrative functions based on Minas Gerais legislation through a bibliographical

¹ Especialista em Música Brasileira e Educação Musical, Supervisão e Inspeção Escolar. Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade - UNIVAS. E-mail: giuliano.tiburzio@educacao.mg.gov.br. Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/1544641329755521>

² Doutor em Educação. Professor Permanente do PPGEDuCS - Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade - Mestrado/Doutorado - UNIVAS. E-mail: franciscoe@univas.edu.br. Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/3365546609543722>.

review. It is therefore questioned whether his performance is concomitant, playing the roles of both manager and pedagogue in light of the legal obligations imposed on him.

Keywords: specialist in basic education, pedagogical management, school supervisor.

Introdução

O presente trabalho busca, primeiramente, conceituar como a legislação mineira prevê e caracteriza a atuação do Especialista em Educação Básica, nomenclatura utilizada para designar a função do Supervisor Escolar no Estado de Minas Gerais.

É pertinente a abordagem de Rangel (2008, p. 148), que define o conceito de uma ação supervisora como sendo a 'visão-sobre', que sintetiza o que faz o Especialista em Educação Básica:

Tratando-se das atividades *escolares* e da supervisão *pedagógica* (aqui entendida como supervisão que, na escola, se faz no âmbito do processo de ensino-aprendizagem), a “visão-sobre” alcança os fatores inerentes às relações entre alunos, professores, conteúdos, métodos e contexto de ensino.

A partir dessa linha de raciocínio, buscou-se compreender se há uma tendência de atuação desse profissional focada essencialmente em aspectos pedagógicos, ou se há uma atuação de cunho administrativo e de perfil gestor na e para a escola, tendo em vista a atuação ampla que desvela o conceito de supervisão acima exposto e a amplitude que o tema escolhido abarca.

Faz-se relevante também a observância de aspectos facilitadores ou não para a atuação do Especialista em Educação no âmbito transformador do sistema educacional onde se encontra inserido, o que traz nova e importante significação para o exercício desta função.

Sobre a escolha do presente tema de estudo, salienta-se primordialmente sua importância acadêmica e científica, sendo

relevante na área de estudos em educação e diretamente relacionado à linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão, presente no Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade da Universidade Vale do Sapucaí

Justifica-se, primeiramente, pela atualidade e urgência no estudo deste tema, pois o aprofundamento conceitual sobre o exercício e as funções do Especialista em Educação trará luz à melhor compreensão da atuação desse profissional como auxiliar na construção do saber dos educandos, em vez de classificá-lo como um simples coadjuvante do sistema de ensino muitas vezes excessivamente burocratizado existente em nosso país.

Dessa forma, optou-se pela análise de aspectos legais presentes no Estado de Minas Gerais, que se referem exclusivamente aos Especialistas em Educação, de modo a restringir e aprofundar o estudo proposto.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as funções do Especialista em Educação no âmbito administrativo e pedagógico, com base na legislação pertinente, de forma a demonstrar a multiplicidade de atribuições e as demandas que lhes são impostas. Além disso, pretende-se avaliar como, por meio de sua atuação, esse profissional pode ou não ser um agente modificador no sistema educacional, conforme evidenciado pela pesquisa bibliográfica realizada.

De forma específica, esta pesquisa pautou-se na análise das características ímpares e exclusivas do Especialista em Educação, de modo a refletir a legislação vigente no Estado de Minas Gerais.

Enumeraram-se tais características, relacionando-as aos pontos comuns de atuação de professores e diretores, enfatizando a legislação pertinente à organização do Sistema de Ensino Brasileiro.

Com o amparo de teorias existentes sobre o assunto, verificou-se também a prática empregada por estes profissionais, de forma a corroborar com uma atuação efetivamente mais pedagógica, ligada intimamente ao exercício das funções estabelecidas na lei.

Paradoxalmente, analisou-se se a atuação desses profissionais também os direciona para fins de gestão escolar.

1. Metodologia

O presente estudo foi realizado com base na pesquisa bibliográfica (revisão de literatura), buscando conteúdos que serviram de fundamentação para o artigo, por meio do fichamento de livros impressos e eletrônicos, legislação federal e estadual, além de documentos oficiais da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Utilizou-se também revistas impressas e digitais, bem como artigos disponíveis em sites de divulgação científica de instituições de ensino credenciadas.

Dessa forma, segue uma breve conceituação de pesquisa bibliográfica, atestando a cientificidade da metodologia utilizada na elaboração deste artigo. Vejamos:

A pesquisa bibliográfica, por sua vez, faz uso de artigos, teses, dissertações, livros, etc., escritos por outros autores sobre o tema em questão. Nesse tipo de pesquisa, é possível verificar o que já foi produzido em estudos anteriores a respeito do assunto. (CASARIN, 2012, p.46).

Nesse sentido, esta pesquisa bibliográfica está fundamentada teoricamente nas contribuições de autores renomados na área da Educação, que abordam o tema Supervisão e Inspeção Escolar, tais como: Rangel (2008), Fernandes, M.J. (2008), Ferreira (2011), Assis e Castanho (2010), Carlos e Lodi (2012), Bolfer (2008), Fernandes, M.M. (2008), Paro (1993,1997,1998,2003), Luckesi (1994,1995,1996), Libâneo (2001,2005) e Lück (2006,2009,2010).

Para fundamentação teórica, o presente artigo será dividido em número de 3 (três) tópicos, sendo eles:

1) Atribuições do Especialista em Educação Básica com base na legislação pertinente.

2) Aspectos pedagógicos e administrativos da atuação dos Especialistas em Educação Básica.

3) Especialistas em Educação Básica do Estado de Minas Gerais como agentes de mudança no sistema educacional.

2. Desenvolvimento

2.1 Atribuições do Especialista em Educação Básica com base na legislação pertinente

Com base na legislação, observa-se a seguir algumas das principais atribuições do Especialista em Educação Básica, de acordo com a transcrição do caput do art. 6º da Lei Estadual Mineira nº 15.293, de 5 de agosto de 2004, e dos itens 2 e subsequentes do Anexo II da mesma lei. Vejamos:

Art. 6º – As atribuições dos cargos das carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado são as constantes no Anexo II desta Lei. Atribuições dos Cargos Efetivos que Compõem as Carreiras dos Profissionais de Educação Básica (...)

2. Carreira de Especialista em Educação Básica:

2.1. exercer em unidade escolar a supervisão do processo didático como elemento articulador no planejamento, no acompanhamento, no controle e na avaliação das atividades pedagógicas, conforme o plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da unidade escolar;

2.2. atuar como elemento articulador das relações interpessoais internas e externas da escola que envolvam os profissionais, os alunos e seus pais e a comunidade;

2.3. planejar, executar e coordenar cursos, atividades e programas internos de capacitação profissional e treinamento em serviço;

2.4. participar da elaboração do calendário escolar;

2.5. participar das atividades do Conselho de Classe ou coordená-las;

2.6. exercer, em trabalho individual ou em grupo, a orientação, o aconselhamento e o encaminhamento de alunos em sua formação geral e na sondagem de suas aptidões específicas;

- 2.7. atuar como elemento articulador das relações internas na escola e externas com as famílias dos alunos, comunidade e entidades de apoio psicopedagógicos e como ordenador das influências que incidam sobre a formação do educando;
- 2.8. exercer atividades de apoio à docência;
- 2.9. exercer outras atividades integrantes do plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da escola, previstas no regulamento desta Lei e no regimento escolar (...) (MINAS GERAIS, 2004, p. 4 e 23).

No texto legal citado anteriormente, observam-se itens que determinam tanto atividades pedagógicas a serem exercidas pelo Especialista em Educação quanto aspectos relacionados à gestão e administração escolar.

Inicia-se então uma breve análise de cada item de forma a explicitar as atribuições dispostas nos mesmos.

No item 2.1, menciona-se a atividade principal do Especialista em Educação, ou seja, a ação supervisora. Trata-se do agente intermediário entre a aplicação de ferramentas pedagógicas e a atuação dos professores em sala de aula, exercendo também funções de aconselhamento e direcionamento dos docentes, entre outras ações, para a adoção de medidas efetivas que melhorem o ensino. Em um ambiente onde se valorize a cooperação e a orientação constante entre os docentes, conforme Bolfer (2008, p. 174), é necessária a avaliação dos professores em sua atuação pedagógica, pois:

(...) no cotidiano escolar, não só os alunos são avaliados, mas também os professores. Direta ou indiretamente, dependendo do instrumento de avaliação a ser adotado, o professor é avaliado. Quando tem consciência dessa necessidade, ao analisar e atribuir juízo de valor ao desempenho dos alunos, o professor também reflete sobre o percurso de caminhada que proporcionou aos alunos, ou seja, sobre suas estratégias de ensino. Desse modo é que pode redirecionar seu planejamento, suas intervenções na promoção da aprendizagem dos alunos.

Reforçando a citação anterior temos ainda, a noção de orientação dos professores por parte do Especialista em Educação, conforme, afirma Paro (1997, p. 70):

O supervisor escolar deve atuar como um articulador, promovendo a integração entre os diferentes segmentos da escola e garantindo que a prática pedagógica esteja alinhada aos objetivos educacionais. Sua função é acompanhar e orientar os professores, assegurando que as atividades desenvolvidas em sala de aula estejam em consonância com o projeto pedagógico da escola.

É importante salientar que, de acordo com a letra da lei, o convívio entre professores e o Especialista em Educação contribui para o aperfeiçoamento profissional de ambos, uma vez que estão diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Teixeira (2014 *apud* RANGEL, 2002, p. 58) afirma que no ambiente educacional:

sonha-se com a supervisão que acompanha, controla, avalia e direciona as atividades da escola, evitando desvios na direção do seu sucesso. Disso, afirmamos que a supervisão escolar é significada como especialidade pedagógica responsável pelo controle do currículo e do processo didático.

Da citação acima, pode-se depreender que, no item 2.2, destaca-se o papel de interligação entre o corpo docente e discente da escola, bem como entre os responsáveis pelos alunos (pais, avós, etc.), com o objetivo de aprimorar o convívio entre professores, responsáveis e alunos na vida escolar.

No item 2.3, observa-se uma disposição que pode inferir uma função de gestão ao Especialista em Educação, entendendo-o como uma espécie de “docente para os docentes”. Isso o coloca como responsável tanto pela reciclagem quanto pela capacitação em assuntos pedagógicos, contribuindo assim para a subsequente melhoria teórica do ensino. Fernandes, M. J. (2008, p. 17) corrobora a importância e responsabilidade desse papel ao afirmar que:

(...) trabalho de articulação das ações pedagógicas e didáticas realizadas nas escolas e o subsídio ao professor no desenvolvimento das ações dos professores, além do trabalho no fortalecimento da relação escola-comunidade e na melhoria do processo ensino-aprendizagem.

E também, afirma Lück (2010, p. 58) que:

Os supervisores escolares têm a função de acompanhar e orientar o trabalho pedagógico dos professores, garantindo que as práticas educativas estejam alinhadas aos objetivos institucionais e às necessidades dos alunos. Eles desempenham um papel fundamental na articulação entre a gestão administrativa e a prática pedagógica, promovendo a qualidade do ensino.

Continuando no item 2.4, destaca-se uma prerrogativa administrativa inerente ao funcionamento da escola, mas de suma importância para o desenvolvimento das atividades durante o ano letivo: a elaboração do calendário escolar.

Vejamos a disposição legal federal constante na Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que afirma em seu artigo 23, §2º sobre as condições de elaboração deste importante documento para a organização do desenvolvimento da atividade escolar anual:

Art. 23, §2º - O Calendário Escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta lei.

Toda e qualquer programação, constante na Proposta Pedagógica da instituição educacional, com frequência obrigatória de alunos e efetiva orientação dos professores, será incluída no total de dias letivos e nas horas de trabalho escolar efetivo.

Constata-se, portanto, que toda a organização das diversas obrigações e atividades que ocorrem durante o ano letivo estará especificada no calendário escolar. Entre elas, podemos mencionar

as datas de avaliações, recessos, sábados letivos, atividades extraclasse, reuniões de planejamento, prazos para lançamento de notas e a realização de feiras de ciências, biologia, semanas culturais, entre outras. Essas datas devem estar sempre registradas, com o Especialista em Educação atuando como o principal responsável pela elaboração do calendário.

Importante salientar, conforme o artigo de lei supra citado que o calendário escolar envolve também as regionalidades da localização da escola e também a realização de eventos que possam ter a participação de toda a comunidade. Portanto caberá ao Especialista nortear a elaboração do mesmo junto ao órgão colegiado da escola.

No item 2.5 destaca-se a obrigatoriedade participativa do Especialista no Conselho de Classe¹, ainda facultando-o a coordenar ações para desenvolvimento do mesmo.

Continuando, o item 2.6 contempla de forma bastante ampla a liberdade de atuação do Especialista para decisões sobre procedimentos relativos aos alunos em seu processo de aprendizagem de modo a auxiliá-los em suas necessidades e anseios como forma de favorecer suas habilidades específicas, conforme Silva (2009, p.24) corrobora ao afirmar que:

Há a necessidade de repensar se a educação que o estabelecimento oferece realmente é eficaz e se está fazendo a diferença na formação do aluno cidadão, capaz de pensar, ser crítico e adequar ao atual mercado de trabalho, ou seja, ser competitivo. A atual sociedade exige muito mais do cidadão, se antes o que importava era a capacidade de decorar e de se adaptar ao mercado de trabalho sendo submisso ao sistema imposto, agora há a necessidade de se ser

¹ O Conselho de Classe é um órgão colegiado, presente na organização da escola, em que os vários professores das diversas disciplinas, juntam-se à equipe pedagógica, ou mesmo aos supervisores e orientadores educacionais para refletir e avaliar o desempenho pedagógico dos alunos das diversas turmas, séries a cada bimestre (OLIVEIRA).

flexível, capaz de criar e de recriar, não ser mais um, mas sim ser alguém que tem vontades e habilidades, mas que tem que se adaptar.

Porém, é importante salientarmos que não somente ao Especialista em Educação será dada a responsabilidade de verificar quais as necessidades dos alunos e ações a serem realizadas para melhor atendê-los dentro das especificidades em que estes alunos estão sujeitos, pois conforme Paro (1993, p. 113):

O planejamento educacional deve ser um processo coletivo e contínuo, envolvendo a participação de todos os membros da comunidade escolar, para que as ações desenvolvidas realmente reflitam os interesses e necessidades dos alunos. O planejamento participativo permite que as decisões sejam tomadas de forma democrática e que todos se sintam corresponsáveis pelo sucesso das ações implementadas

No item 2.7 observa-se uma atividade de cunho múltiplo, haja vista este item relacionar a função de gestor e psicopedagogo a ser exercida pelo Especialista que deverá analisar o contexto escolar de maneira crítica partindo de um universo macro (comunidade escolar envolvendo pais, professores, alunos) e, diagnosticar quais medidas serão realizadas para a tomada de ações em um universo micro (alunos), buscando assim a eficácia na aprendizagem, conforme nos ilustra Cruz (2011, p.90) ao afirmar que:

A aprendizagem ocorre no momento que o sujeito constrói, com uma postura ativa e crítica, diversos significados que se apresentam como resultados das interações saudáveis que ele fez no contexto sócio cognitivo afetivo. Conquistar autonomia e permitir-se aprender resulta na construção e no fortalecimento de uma autoestima adequada, com base nos relacionamentos com outras pessoas e interações com o meio ambiente. O descobrir-se, o aceitar-se, o desvelar-se favorece o sentimento de autoconfiança.

O item 2.8 deixa clara a inteira disponibilidade do Especialista para auxílio à docência quase que como cancelando o que consta

no item 2.3, porém de forma abrangente e não especificando quais seriam as ações a serem tomadas para este auxílio, relacionando apenas as palavras “atividades de apoio à docência”, o que pode significar uma infinidade de ações como o auxílio ao professor que leciona para alunos especiais, elaboração de planos de ensino, etc.

Sobre estas ações de apoio à docência, é salutar a constante orientação por parte do Especialista em Educação sobre ações de elaboração e implementação dos planejamentos escolares, conforme Luckesi (1996, p. 65) afirma:

O planejamento escolar deve ser um processo contínuo e coletivo, envolvendo todos os segmentos da escola, para que as ações educativas estejam em sintonia com as necessidades e aspirações da comunidade escolar. O planejamento participativo permite que todos os envolvidos se sintam corresponsáveis pelas decisões tomadas e pelas ações implementadas.

Da mesma forma que o item anterior, o próximo item, 2.9 busca esgotar quaisquer lacunas não previstas no artigo, principalmente no sentido de tornar a participação e atuação do Especialista em Educação ampla e em todos os aspectos pedagógicos e regimentais da escola conforme, Lima e Santos reitera (2007, p.77-90) ao afirmar que deverá:

a) acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação; b) fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional; c) promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo; d) estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecerem.

Deste modo fica evidente a importância legal dos dispositivos elencados corroborando com a boa prática laboral do Especialista

em Educação, conforme vemos em Libâneo (2005, p. 89), sobre a essência participativa para o sucesso das ações realizadas tanto pelos Especialistas, quanto pelos professores e alunos:

O planejamento participativo é essencial para garantir que as ações educacionais estejam alinhadas às necessidades reais da escola e da comunidade, promovendo um processo contínuo de avaliação e ajustamento. O envolvimento de todos os segmentos da escola no planejamento permite a construção de um projeto pedagógico compartilhado e comprometido com a melhoria da qualidade do ensino.

2.2 Aspectos pedagógicos e administrativos da atuação dos Especialistas em Educação Básica

Conforme vimos no tópico anterior e fulcrados na letra da Lei Estadual MG nº 15.293, de 5 de agosto de 2004, observa-se que a função pedagógica é destacadamente presente no labor do Especialista em Educação, porém, há de se considerar aspectos de atuação na gestão e administração da escola que a função também traz em seu exercício, haja vista a inerente articulação em sua função, entre o pedagógico e o administrativo. Sobre esta articulação, nos diz Lück (2009, p. 34) que:

A gestão escolar deve ser compreendida como um processo que articula as dimensões administrativas e pedagógicas, visando à melhoria da qualidade do ensino. A administração não pode ser vista de forma isolada, mas deve estar integrada ao projeto pedagógico da escola, garantindo as condições necessárias para o desenvolvimento das atividades educativas.

Ou seja, a gestão escolar é “um processo que articula as dimensões administrativas e pedagógicas” conforme Lück afirma, ora, não seria essa a ação precípua do Especialista em Educação ?

Citando Rangel (idem, p. 149), entendem-se necessárias ao Especialista em Educação habilidades de articulação entre os

professores de modo que aquele motive o estudo constante destes, para subsequente e constante aprimoramento do ensino, senão vejamos:

Com referência ao *estudo*, o supervisor apresenta-se, então, como um líder (reconhecido pela competência, pela identificação com os interesses coletivos) que mobiliza, que dinamiza encontros para discussão e atualização teórica das práticas. E, entre os vários objetivos desta “mobilização” ao estudo, destacam-se, novamente, a *consciência* do propósito das ações e a *ampliação* (político-social) dos princípios e dos conceitos que as orientam.

Novamente no texto supracitado verifica-se uma função de gerenciamento pedagógico como instrumentalista das teorias de ensino de modo a aplicá-las na prática para buscar resultados positivos. Continuando em Rangel (*idem*, p. 152), temos que:

As articulações no processo de ensino-aprendizagem são necessárias às decisões (coletivas) sobre programas, material didático, procedimentos de ensino, avaliação, recuperação e contextualização do processo, tanto quando ao estudo (à discussão e à consciência) de seus fundamentos.

A sombra da teoria, realmente o Especialista em Educação tem como atividade precípua, a de articulador pedagógico e principal norteador da elaboração do Plano Pedagógico que posteriormente será adotado e colocado em execução pelo corpo docente da escola, pois como afirma Libâneo (2001, p. 23):

A administração escolar deve ser compreendida como uma prática pedagógica que tem por finalidade criar condições favoráveis para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. A separação entre administração e pedagogia é prejudicial, pois impede a construção de um ambiente educativo integrado e coerente.

Esta articulação pedagógica deverá acontecer, porém, com controle no sentido de delimitação e gestão dos conhecimentos a

serem utilizados, o que denota, portanto, atividade gestora por parte do Especialista. Com esta seleção dos conhecimentos estudados, o Especialista busca não só torná-los válidos, mas essencialmente práticos, conforme Fernandes, M.M., (2011, p. 98), nos afirma que:

Há necessidade de controle, sim, no trabalho educacional. Ele necessita ser redefinido com base em novos significados. Faz-se necessária uma educação de novo tipo, estando em curso a construção de uma nova pedagogia e, portanto, de outro perfil de professor, de supervisor, de orientador. O *controle necessário* é o que se fará na construção coletiva do projeto acadêmico/educacional à luz dos princípios e elementos mencionados e do saber científico na sua forma mais elaborada, que possibilite o domínio de conteúdos e de habilidades cognitivas superiores, que devem ser estudados, discutidos, rediscutidos e incorporados à prática supervisora que o profissional da educação deverá exercer no âmbito educacional/escolar.

De acordo com o Guia do Especialista em Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (2008, p. 13), entre os campos de atuação do especialista, destaca-se sua participação constante na gestão pedagógica, traduzida em uma importante ligação entre o funcionamento e a aplicabilidade das técnicas de ensino-aprendizagem pelos professores e o auxílio na gestão e funcionamento da escola perante a comunidade. Isso é o que verificamos no texto a seguir:

O Especialista de Educação tem papel importantíssimo na coordenação e articulação do processo ensino-aprendizagem, sendo corresponsável, com a Direção da escola, na liderança da gestão pedagógica que deve ser o eixo a nortear o planejamento, a implementação e o desenvolvimento das ações educacionais. Neste sentido, abrem-se para o Especialista três campos fundamentais de atuação na escola, interligados e articulados entre si, abrangendo as ações de planejamento, implementação, organização e avaliação do processo de ensinar e aprender, mediados pela necessidade de se

garantir um clima interno favorável ao desenvolvimento destas ações e, ainda, a necessária e indispensável participação e envolvimento com os pais e comunidade. São eles: - Desenvolvimento Curricular e Ensino-Aprendizagem - Organização Escolar - Relações internas e com a comunidade.

Torna-se relevante também uma explanação sobre a delimitação dos campos de atuação do Especialista em Educação, conforme vimos acima. Esses campos são:

- Desenvolvimento Curricular e Ensino Aprendizagem que na opinião de Pacheco (2001, p. 25) diz respeito a:

(...) uma prática, dinâmica e complexa, que se processa em diversos momentos e em diferentes fases, de modo a formar um conjunto estruturado, integrando quatro componentes principais: justificação teórica, elaboração/planejamento, operacionalização e avaliação.

Isso denota um caráter pedagógico e gerencial;

- Organização Escolar que segundo Iannone (2006 *apud* MÉLÈSE 1979, p. 5) pode ser entendida como “um conjunto de indivíduos que utilizam um conjunto de meios para realizar tarefas coordenadas em função de objetivos comuns” o que traz a necessidade de coordenação de atuação entre os participantes da escola como um todo para que assim possa ser entendida como escola; porém é importante entendermos a advertência que Paro (2003, p. 45) nos traz ao dizer que:

A administração escolar deve ser vista como um conjunto de ações e atitudes que têm por objetivo criar condições favoráveis para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. A administração não é um fim em si mesma, mas um meio para que a prática pedagógica se realize de forma eficiente e eficaz, atendendo às necessidades dos alunos e promovendo a aprendizagem significativa.

Ou seja, a gestão funciona sempre em favor da aprendizagem e do trabalho pedagógico, do contrário, não há real sentido em sua

existência, conforme também afirma Luckesi (1994, p. 87) que a administração escolar:

(...) não deve ser vista como um fim em si mesma, mas como um meio para garantir as condições necessárias para o desenvolvimento do processo pedagógico. A separação entre os aspectos administrativos e pedagógicos é artificial e prejudicial, pois ambos são interdependentes e complementares. Uma gestão eficaz deve integrar essas dimensões, promovendo um ambiente propício para a aprendizagem.

E mais do que isso, Libâneo (2005, p. 67) nos traz as implicações de como devem ser desenvolvido o projeto pedagógico, que:

(...) implica a participação efetiva de todos os membros da comunidade escolar nas decisões, promovendo um ambiente de colaboração e corresponsabilidade pelo sucesso do projeto pedagógico. A participação de professores, alunos, pais e funcionários nas decisões escolares é fundamental para a construção de uma escola democrática e de qualidade

- Relações internas e com a comunidade, item que trata justamente da democratização do ensino tão destacada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, infere em seu artigo 12 e seu inciso VI esta relação a ser realizada com a comunidade:

“Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”.

Com a leitura e interpretação do texto acima, torna-se evidente a necessidade de tal articulação e necessidade de profissionais para exercê-la e complementando temos a fala de Libâneo (2001, p. 45)

que destaca a importância da atuação mediadora dos Especialistas em Educação, afirmando que:

(...) desempenham um papel crucial na mediação entre as políticas educacionais, as práticas pedagógicas e as necessidades dos professores e alunos, atuando como facilitadores do processo educativo. Eles são responsáveis por orientar os professores, acompanhar o desenvolvimento das atividades pedagógicas e garantir a implementação das diretrizes educacionais.

2.3 Especialistas em Educação Básica do Estado de Minas Gerais como agentes de mudança no sistema educacional

Conforme demonstrado nos tópicos anteriores deste artigo, numerados em 2.1 e 2.2, a atuação do Especialista em Educação Básica deve primar pela sincronia entre conhecimentos pedagógicos e sua aplicação, de modo a aproximar o corpo docente da comunidade atendida, além de fomentar a cooperação e interação com a direção da escola.

Sobre o papel transformador do Especialista em Educação Básica em sua função supervisora, destacamos o pensamento de Souza (2011, p. 9), que enfatiza que a busca pela prática pedagógica deverá superar as barreiras existentes entre todos os envolvidos no ambiente escolar, com a finalidade principal de promover a inserção e a significação do aluno na sociedade:

No contexto atual, a Supervisão precisa ser participativa, cooperativa e interagir com o corpo docente. Proporcionar ações para aperfeiçoamento dos profissionais e estar aberta as críticas e sugestões dos mesmos. O sucesso da escola está ligado à interação dos profissionais que nela trabalham, independentemente da função que exercem. Todos devem ter o mesmo objetivo: formar cidadãos íntegros e conscientes de seus direitos e deveres na sociedade. Essa escola atual, tão complexa devido a globalização, diferenças sociais e políticas do mundo moderno, deve se adaptar as mudanças e estar

apta a direcionar seus esforços no objetivo maior que é a inserção do aluno na sociedade.

É o que também, entende Lück (2006, p. 74), pois:

Uma gestão democrática envolve a participação de todos os membros da comunidade escolar nas decisões, promovendo um ambiente de colaboração e corresponsabilidade pelo sucesso do projeto pedagógico. A participação de professores, alunos, pais e funcionários é essencial para a construção de uma escola democrática e de qualidade.

Observa-se que a valorização dos membros da comunidade escolar é essencial para a verdadeira funcionalidade dos projetos pedagógicos implantados.

Souza (2011, *apud* NÉRICI ,1976 p. 14) afirma que a “supervisão escolar significa visão sobre todo o processo educativo, para que a escola possa alcançar os objetivos da educação e os objetivos específicos da própria escola” o que está em consonância com a previsão legal mineira, conforme visto no tópico 2.1 deste trabalho. Isso sintetiza a intenção do legislador ao prescrever as incumbências do gestor educacional diante da complexidade da realidade encontrada na sala de aula.

Luckesi (1995, p. 102), traz em seu texto, a prerrogativa essencial da constante mediação por parte dos Especialistas em Educação, sendo eles verdadeiros interlocutores das necessidades dos alunos e as questões burocráticas administrativas inerentes à escola Compreende-se então, que, devem sim, colocar a aprendizagem dos alunos e a eficácia dos professores, acima de quaisquer interesses administrativos. Senão, vejamos:

Os supervisores escolares devem ser mediadores entre as necessidades pedagógicas e as condições administrativas, garantindo que as primeiras sejam atendidas sem comprometer a eficiência da gestão. Eles desempenham um papel fundamental na

orientação dos professores e na implementação de práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem dos alunos

Carlos e Lodi (2012, p. 60) abordam em seu texto os aspectos da amplitude da atuação do Especialista em Educação e como a legislação corrobora com essa atuação dinâmica e presente no dia a dia escolar:

A supervisão escolar é entendida como um processo dinâmico, contínuo e sistemático. O supervisor é um dos principais líderes do processo educativo, ou seja, é um dos grandes responsáveis pela melhoria do processo ensino-aprendizagem. Pode-se afirmar que o supervisor é concebido como um profissional que tem a função de “orientar e de dar assistência” aos educadores mediante todos os aspectos, sejam educacionais, pedagógicos, como também sociais. O papel primordial do supervisor escolar é o de ser o mediador e colaborador das atividades educativas desenvolvidas pelo professor. O supervisor é aquele que orienta, aprende e ensina, tornando-se um parceiro no processo educativo.

É importante compreender que a nomenclatura imposta pela lei mineira para a função de supervisor escolar não modifica a essência de sua atuação, como podemos deduzir a partir do conteúdo estudado nos itens 2.1 e 2.2 deste estudo.

É clara a acepção moderna do conceito de supervisão escolar, considerada uma ação transformadora no sistema educacional, tendo como agente o Especialista em Educação, que preza pela 'eficiência, cooperação e pesquisa', acrescidas de desenvolvimento profissional, com o objetivo de tornar o professor consciente de sua missão, bem como livre e criativo, em direção ao crescimento profissional (NÉRICI, 1976, p. 31). O professor é o receptor direto dessas ações, com a finalidade de efetivar essa abordagem inovadora no ambiente escolar em que ambos coexistem.

Não obstante, é fundamental que haja a interação por parte, não somente dos professores junto aos Especialistas, mas de todos

os atores presentes no ambiente de ensino aprendizagem escolar, pois conforme, Lück (2009, p.92):

O planejamento participativo é fundamental para que as ações educacionais sejam construídas coletivamente, refletindo as necessidades e aspirações da comunidade escolar. O envolvimento de todos os segmentos da escola no planejamento permite a construção de um projeto pedagógico compartilhado e comprometido com a melhoria da qualidade do ensino.

Importante salientar, que, com a adoção de uma verdadeira prática de gestão democrática, o Especialista em Educação terá melhor eficácia em sua ação e relação com os envolvidos no processo e sistema educacional, realizando assim a mudança necessária para melhorias e mudanças no sistema em que ele própria se insere, pois, conforme nos afirma Luckesi (1994, p.110):

A gestão democrática é essencial para que todos os membros da comunidade escolar possam participar ativamente das decisões, contribuindo para a construção de um ambiente educacional mais justo e eficaz. A participação de professores, alunos, pais e funcionários nas decisões escolares é um princípio básico para a construção de uma escola democrática e inclusiva.

E também, Paro (1998, p. 25):

A gestão democrática da escola é fundamental para que todos os envolvidos no processo educativo – professores, alunos, pais e comunidade – possam contribuir de maneira efetiva para a construção de um projeto pedagógico que atenda às necessidades e aspirações de todos. A participação de todos os segmentos da comunidade escolar é essencial para garantir a qualidade do ensino e a formação integral dos alunos.

A atuação do especialista em educação desempenha um papel crucial como catalisador das aspirações e objetivos do corpo docente, discente, administrativo e da comunidade escolar como

um todo. Para alcançar o sucesso, é fundamental que haja um diálogo contínuo entre todos os segmentos e uma implementação constante das estratégias pedagógicas desenvolvidas. O engajamento e a colaboração efetiva de todos os envolvidos são essenciais para transformar as ações pedagógicas em resultados concretos e positivos.

Conclusão

Concluindo a questão sobre a duplicidade funcional na atuação dos Especialistas em Educação Básica, se ela é mais pedagógica ou administrativa, pode-se afirmar que o sistema educacional brasileiro, e especialmente o mineiro, como abordado neste breve recorte, revela objetivamente alguns limites de atuação que acabam por direcionar para um tipo específico de atuação.

É interessante observar que a palavra 'pedagogia' aparece com mais frequência na legislação estudada do que a palavra 'gestão'. No entanto, constatou-se, na prática, uma fusão de conceitos na aplicabilidade na escola e na maneira como a atuação do Especialista se desenvolve.

Outro aspecto relevante a ser considerado é a exigência de formação em curso de pedagogia ou licenciatura com especialização em supervisão escolar para a investidura neste cargo, o que evidencia a natureza pedagógica da função. Caso se priorizassem aspectos de gestão, a atuação se materializaria em outro cargo no âmbito escolar, voltado para a administração e funcionamento da escola, como a direção propriamente dita ou cargos administrativos, como secretarias e auxiliares administrativos.

Observa-se também a atuação em forma de liderança atribuída ao Especialista, que assume uma função orientadora dos professores em suas ações em aula e no planejamento dessas ações. Em decorrência, são compreendidos traços inegáveis de função gestora, dado que há uma exigência de participação dos

professores na construção coletiva das ações pedagógicas a serem implementadas na escola.

Referências

ASSIS, Ana Elisa Spaolozzi; CASTANHO, Maria Eugênia Castanho. **Especialistas, professores e pedagogos**: afinal o que nós somos ou deveríamos ser? Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia2/aesp_prof_ped.pdf> Acesso em: 11 dezembro de 2023.

BOLFER, Maura Maria Morais de Oliveira. **Reflexões sobre prática docente**: Estudo de caso sobre formação continuada de professores universitários, 2008, 238 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade De Ciências Humanas Programa De Pós-Graduação Em Educação, UNIMEP.

BRASIL, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em 21 de fevereiro de 2024.

CARLOS, Jociane Aparecida; LODI, Ivana Guimarães. **A prática pedagógica em supervisão escolar**: a importância da inter-relação entre o supervisor pedagógico e o corpo docente. *Revista Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais*, v.8, n.8, p.55-66, 2012. (ISSN: 1808-2307). Disponível em: <<http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/articulo/view/4/3>> Acesso em: 23 de janeiro de 2024.

CASARIN, Helen de Castro Silva; CASARIN, Samuel José. **Pesquisa científica**: da teoria à prática [livro eletrônico]. 1. Ed. Curitiba: Intersaberes, 2012.

CRUZ, Paula Falcão. **Autoria de pensamento e construção de conhecimento**: uma questão de aprendizagem In: RAMOS, Maria Beatriz Jacques; FARIA, Elaine (Orgs.). *Aprender e ensinar* : diferentes olhares e práticas – Porto Alegre : PUCRS, 2011. p. 87-96. ISBN 978-85-397-0076-9 Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/>> Acesso em: 23 de janeiro de 2024.

FERNANDES, Maria José da Silva. **A coordenação pedagógica em face das reformas escolares paulistas (1996-2007)**. 2008, 284 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar). –Universidade Estadual Paulista, 2008.

FERNANDES, Marileusa Moreira. A opção da supervisão diante da ambivalência. In: RANGEL, M.; SILVA JUNIOR, C. A. (Orgs.). *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas: Papyrus, 2008. p. 111-121. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados**. In: RANGEL, M. (Org.). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. Campinas/SP: Papyrus, 11ª edição, 2011. p. 81-101. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

IANNONE, Leila Rentroia. **A Organização Escolar Em Novas Versões**. Revista E-curriculum, ISSN 1809-3876, São Paulo, v.1, n.2, junho de 2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>> Acesso em 15 de março de 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 4ª edição. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

_____. **Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**. 3ª edição. São Paulo: Loyola, 2005.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. **O Coordenador Pedagógico na Educação Básica: Desafios e Perspectivas**. Educere at Educare: Revista de Educação. Paraná, V. 2, n. 4, p. 77-90, 2007.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional: Uma Questão Paradigmática**. 1ª edição. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **Gestão Escolar e Qualidade do Ensino: Planejamento, Implementação e Avaliação**. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **Supervisão Pedagógica: A Prática da Observação em Sala de Aula**. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 17ª edição. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Planejamento Escolar e Currículo**. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 1996.

MINAS GERAIS, Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004 – **Lei que insitui as carreiras dos profissionais de Educação Básica do Estado**, p. 1 – 35. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa/nova-min.html?tipo=lei&num=15293&ano=2004>> Acesso em 11 de março de 2024.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. **Introdução à supervisão escolar**. 3ª edição. São Paulo: Atlas, 1976.

OLIVEIRA, Márcia. **O papel do conselho de classe na escola pública atual**. Periódico da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2199-6.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2018.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Organização escolar: teoria e prática**. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Qualidade do ensino: a contribuição dos professores e a eficiência dos especialistas**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, V. 78, N. 188, p. 68-75, 1997.

_____. **A gestão democrática da escola pública**. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino**. 1ª edição. São Paulo: Ática, 2003.

RANGEL, M.; SILVA JUNIOR, C. A. (Orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas: Papirus, 2008. p. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

SILVA, Mariana Lopes da. **O trabalho do supervisor escolar**. 2009, Monografia (Curso de pós-graduação em Supervisão Escolar) Faculdades Integradas de Jacarepaguá, Núcleo de Educação a Distância Signorelli – Instituto de Gestão Educacional, Rio de Janeiro.

SOUZA, Maria Emília Ribeiro de. **A importância da supervisão educacional na escola atual**. 2011, Monografia (Curso de pós-

graduação em Administração e Supervisão Escolar) Universidade
Cândido Mendes – AVM Faculdade Integrada, Rio de Janeiro.

TEIXEIRA, Cristiane de Sousa Moura. **Ser “o faz-tudo” na escola:**
a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico,
2014, 261 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal
do Piauí.

Auxílios estudantis e pandemia covid-19: reorganizando processos na direção de um efetivo acompanhamento dos estudantes assistidos

**STUDENT AID AND THE COVID-19 PANDEMIC:
Reorganizing processes towards an effective monitoring of
assisted students.**

Fábio Geraldo de Ávila¹

Ana Lúcia Silvestre²

Karin Verônica Freitas Grillo³

Diego Henrique Pereira⁴

Rafael Lazzarotto Simioni⁵

¹ Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade-PPGEduCS Univás. Mestre em Bioética-Univás. Universidade Vale do Sapucaí-Univás, Pouso Alegre, MG. Instituto Federal do Sul de Minas-FSULDEMINAS. fabio.avila@ifsuldeminas.edu.br <http://lattes.cnpq.br/5555689965117482>

² Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade-PPGEduCS Univás, Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional (Unb). Universidade Vale do Sapucaí-Univás, Pouso Alegre, MG, Instituto Federal do Sul de Minas-FSULDEMINAS. ana.silvestre@ifsuldeminas.edu.br <http://lattes.cnpq.br/0440697318916648>

³. Doutoranda no Programa Educação, Conhecimento e Sociedade-PPGEduCS Univás, Mestre em Engenharia Civil pela Universidade de São Paulo. Universidade Vale do Sapucaí-Univás, Pouso Alegre, MG, Instituto Federal do Sul de Minas-FSULDEMINAS. Karin.grillo@ifsuldeminas.edu.br <http://lattes.cnpq.br/4604952406723046>

⁴ Pós-doutor em Educação, Conhecimento e Sociedade. Doutor e Mestre em Ciências da Linguagem. Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade -PPGEduCS Univás. diegopereira@univas.edu.br <http://lattes.cnpq.br/6203332755709479>

⁵ Pós-doutor em Filosofia e Teoria do Direito pela Universidade de Coimbra, Doutor em Direito Público pela Unisinos e Mestre em Direito pela UCS. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Direito

Resumo: Este artigo relata a experiência da Coordenadoria Pedagógica e de Assistência Estudantil-CPAE do Campus Poços de Caldas do IFSULDEMINAS, na reorganização dos processos de acompanhamento de estudantes assistidos pelo Programa de Assistência Estudantil-PAE, durante a COVID-19, que levou a implementação do Ensino Emergencial Remoto de março de 2020 a agosto de 2021. Relata a reestruturação nas estratégias para assegurar a manutenção dos auxílios, focando no acompanhamento integrado e contínuo de forma a atender às necessidades biopsicossociais e pedagógicas dos estudantes, intensificadas no período. O estudo destaca que um suporte multidisciplinar e articulado pode garantir a permanência e êxito dos alunos em situação de vulnerabilidade.

Palavras-chave: auxílios estudantis, assistência estudantil, pandemia covid-19, inclusão social.

Abstract: This article reports the experience of the Pedagogical and Student Assistance Coordination-CPAE of the Poços de Caldas Campus of IFSULDEMINAS, in reorganizing the monitoring processes for students assisted by the Student Assistance Program-PAE, during COVID-19, which led to the implementation of the Remote Emergency Teaching from March 2020 to August 2021. Reports the restructuring of strategies to ensure the maintenance of aid, focusing on integrated and continuous monitoring in order to meet the biopsychosocial and pedagogical needs of students, which intensified during the period. The study highlights that multidisciplinary and articulated support can guarantee the permanence and success of students in vulnerable situations.

Keywords: student aid, student assistance, covid-19 pandemic, social inclusion.

Introdução

Este artigo apresenta a experiência da CPAE - Coordenadoria Pedagógica e de Assistência Estudantil do Campus Poços de Caldas - MG do IFSULDEMINAS, no acompanhamento dos estudantes assistidos pelo PAE - Programa Auxílio Estudantil, no período de março de 2020 a agosto de 2021 período em que foi implementado o Ensino Remoto Emergencial em decorrência da pandemia COVID-19.

A suspensão das aulas presenciais no Campus e a consequente ausência dos alunos no ambiente escolar, onde recebiam apoio biopsicossocial e pedagógico, alimentação e outros auxílios, necessidades agravadas pelas consequências emocionais e econômicas que se instalaram em diversos lares brasileiros em decorrência da pandemia, exigiu a reestruturação dos trabalhos de acompanhamento dos estudantes assistidos pelo PAE. A reorganização visou um acompanhamento contínuo e integrado, indo além do repasse financeiro para atender melhor às necessidades dos estudantes, resultando em um melhor direcionamento das ações e na garantia da manutenção dos direitos.

1. A trajetória das políticas de assistência estudantil: o pnaes nos institutos federais

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) é uma conquista recente, implementado pelo Decreto Federal 7234/2010 (Brasil, 2010), que institui a assistência estudantil como política de Estado, buscando atender as necessidades dos estudantes na esfera biopsicossocial, pedagógica, de inclusão digital, desportiva, de acesso à cultura, dentre outras.

É destinado a estudantes provenientes de instituições públicas de ensino e que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Tem por objetivo contribuir para a democratização do ensino superior, e direciona as ações a serem desenvolvidas pelas IFES - Instituições Federais de Ensino Superior, buscando

minimizar as desigualdades e favorecer a permanência e êxito dos estudantes, e promover condições de inclusão social nestas instituições. São conquistas que devem ser compreendidas paralelamente às lutas pelo direito à educação, que dentre outros fatores, desencadearam na construção das políticas educacionais no Brasil. É necessário destacar que no nosso país as universidades foram implantadas mais tardiamente, a partir da década de 1930 do século XX, sendo caracterizadas por serem espaços privilegiados e, conseqüentemente excludentes (Fávero, 2006).

Durante todo o século XX estes espaços educacionais de prestígio social - universidades públicas e os colégios e escolas federais - representaram espaços segregados e ocupados, em sua maioria, pelas classes médias altas ou pelas elites. (Dagnino, 2015).

Constata-se que estas características sempre dificultaram as possibilidades concretas de acesso das camadas mais populares evidenciado nas formas de admissão das instituições de ensino federais por meio dos vestibulares, tanto por questões geográficas, por serem realizadas nos grandes centros urbanos onde estavam instaladas as universidades, quanto por serem conteudistas, distante da formação das escolas públicas em geral, e atrelado a vagas limitadas. Assim, se evidencia um processo de produção e reprodução de exclusão social que impactam tanto os projetos individuais de ascensão e inclusão qualificada na sociedade brasileira, quanto o projeto coletivo de uma sociedade mais justa e igualitária que, visando crescimento, promova igualmente desenvolvimento humano, com equidade de raça, gênero e gerações. (Jesus; Mereiles, 2021, p. 21).

Portanto, quando estudantes oriundos de famílias das classes trabalhadoras adentravam nestes espaços, o desafio que se colocava era o da permanência. Mesmo alcançado o acesso, muitas vezes o indivíduo não tinha condições de moradia, de transporte, de alimentação ou mesmo, sua trajetória escolar não dava suporte para que ele desenvolvesse as habilidades que eram valorizadas no espaço acadêmico, dessa forma a exclusão também acontecia durante o processo educativo.

Estas duas formas de exclusão, tanto a do acesso como a da permanência, historicamente se retroalimentam por uma perspectiva ideológica meritocrática. As pessoas que entravam na universidade e se mantinham seriam, nesta perspectiva, as mais dedicadas e que mais se esforçaram, apagando toda a dimensão social que estava por trás da dinâmica da exclusão (Sawaia, 1999).

As ações de assistência aos educandos se fizeram presentes de maneira tímida e localizada, em que a primeira intervenção pública que se tem registro data de 1928, “quando foi estabelecida a Casa do Estudante Brasileiro em Paris. Tratava-se de uma residência universitária destinada a jovens que se dirigiam à França para estudar” (Dutra; Santos, 2017, p.150), época em que os filhos da elite nacional buscavam ensino universitário fora do país. Outro exemplo, foi a Casa dos Estudantes do Brasil, “a qual se estabeleceu no Rio de Janeiro no início dos anos 30, com o objetivo de auxiliar os estudantes com maiores dificuldades econômicas” (Dutra; Santos, 2017, p.150), veio a ser o embrião para a criação da UNE - União Nacional dos Estudantes em congresso realizado em 1937.

As lutas pela universalização da educação e popularização da universidade pública estão associadas à trajetória dos movimentos estudantis, de dirigentes e sindicais que se estruturaram para reivindicar as pautas por reformas de base (Fávero, 1995). Este processo não é compreendido, portanto, como iníquo, uma vez que a educação brasileira é extremamente excludente desde sua origem.

No início da segunda metade do Século XX, houve uma relativa expansão com implantação de universidades e escolas federais, concomitantemente nos anos de 1970, a reboque do processo de redemocratização, uma estruturação muito forte das lutas pela educação através da União Nacional dos Estudantes (UNE), Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), Fórum Nacional dos Pró Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), e sindicatos de servidores. Esses movimentos passaram a reverberar nas reivindicações para além do direito à educação, incluindo o

direito à efetivação de assistência estudantil, na direção da construção de condições de permanência e êxito nas instituições.

Mas, é “no período pós-LDB (Lei nº 9.394/1996) que se observa forte expansão da Educação Superior no Brasil, principalmente no nível de graduação.” (Maciel; Lima; Gimenez, 2016, p.774). Nos anos 2000 com o processo de expansão e interiorização das Universidades Federais, o REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o PROUNI - Programa Universidade Para Todos, o FIES - Fundo de Financiamento Estudantil, a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica pela Lei nº 11.892 (Brasil, 2008), somados a Lei nº 12.711, (Brasil, 2012), a lei de cotas, e a ampla adesão ao SISU - Sistema de Seleção Unificada - em que os estudantes são selecionados mediante ENEM - Exame Nacional do Ensino Superior, ocorre uma expansão considerável na oferta de vagas nas IFES e o perfil dos ingressantes se torna mais heterogêneo se comparado ao perfil elitista historicamente observado. Claramente houve um alargamento das possibilidades de inclusão social e racial, mesmo que ainda longe do que seria necessário, mas que tem se materializado no ingresso de grupos sociais que não estavam inseridos massivamente na rede de ensino superior, antes a eles renegado.

Na mesma direção, para os processos excludentes que se desenrolam ao longo do processo formativo, as ações de assistência estudantil que vinham sendo executadas passaram a se valer dos artifícios legais presentes no decreto que instituiu o PNAES. O programa compreende ações a serem desenvolvidas no âmbito da assistência estudantil referentes às necessidades dos estudantes por moradia, alimentação, transporte, creche para filhos, atenção na compreensão biopsicossocial, pedagógica, inclusão digital e de acesso ao esporte e cultura, cabendo a cada instituição com respeito a sua autonomia e de acordo com suas especificidades, elaborar suas políticas e estratégias para implementar o PNAES.

É preciso reforçar que, mesmo com o PNAES, o campo da assistência estudantil não está dissociado das disputas por modelos de concepção de educação e sua implementação enquanto política

social pública emerge nas contradições do sistema social vigente, nas ofensivas neoliberais para a educação em contraposição às correntes de resistência:

A política de assistência estudantil no panorama brasileiro foi se construindo, como visto anteriormente, em meio a cenários sociopolíticos e econômicos diversos, a partir de diferentes atores sociais. Nesse processo de construção, as discussões acerca do tema foram ao longo do tempo sendo fundamentadas em bases distintas, a depender do lugar/posição a partir do qual se era discutido. Esse contexto favoreceu a proposição de concepções diversas, havendo de certo modo uma disputa de perspectivas em torno do que seria considerada uma AE ideal. Dentre os argumentos que circulam nos discursos construídos no decurso da história da assistência ao estudante universitário é possível identificar-se alguns pares de oposição, tais como: gasto x investimento, concessão (favor) x direito, universalidade x seletividade, recursos mínimos (necessidades básicas) x integralidade etc. (Dutra; Santos, 2017, p.161).

Apesar da retórica neoliberal, que se esforça para deslocar a educação do campo sociopolítico para o do mercado (Dutra; Santos, 2017), há de se destacar que na perspectiva do orçamento público, existe a possibilidade de operacionalizar a assistência estudantil de forma diferenciada. As IFES preponderantemente definem os modelos a serem seguidos de acordo com sua autonomia, o que, apesar dos avanços trazidos a partir do PNAES, não asseguram, no entanto, que exista uma assistência estudantil entendida numa mesma direção de concepção em todo território nacional, isso se dá em razão do respeito à autonomia institucional.

Entretanto, ao passo que o programa delimita um público-alvo por um recorte de renda per capita de 1 (um) salário-mínimo e meio e a precedência de escola pública como condição para atendimento prioritário da assistência estudantil nas IFES, tais norteadores reportam ao programa também um caráter reparador e compensatório.

Essa concepção busca equalizar a condição de permanência, as quais sabemos que diante das desigualdades sociais em que vivemos, nos conduz a entender que esta atenção prioritária é necessária, mesmo que o caráter seletivo deixe a desejar, uma vez que tende a se dissociar do princípio da universalidade ao direito à educação. Nessa direção:

Destarte, a Lei de Cotas e o PNAES guardam uma razoável sintonia. Primeiramente, a análise que se empreende sobre a demanda potencial da assistência estudantil deve chamar mais a atenção por se tratar neste momento de um público cotista que, de partida, já traz consigo uma das condições de prioridade. No entanto, a coincidência entre os critérios de ingresso e os critérios de acesso à proteção social tornam inofensivos alguns cruzamentos. (Barbosa; Silva, 2021, p.52)

O público-alvo da assistência estudantil se aparelha ao público-alvo que tem o seu ingresso pela Lei de Cotas. Todavia, para que este público potencial em ambas as ações tenha ao ingressar a garantia do acesso a proteção social advinda das políticas do PAE, decorrerá das condições que cada IFES, em sua autonomia, estabelece na concepção de assistência estudantil, a qual irá tendenciar os critérios, os procedimentos, as áreas prioritárias de atendimento e que irão efetivamente conduzir o estabelecido no PNAES localmente.

Portanto, as condições de acesso à assistência estudantil é uma questão relevante a ser considerada. Castel destaca que “o conjunto dos dispositivos da proteção social parece hoje atravessada por uma tendência da individualização ou a personificação” (Castel, 2005, p.80) em que:

[...] coloca o beneficiário de uma prestação em situação de solicitante, agindo como se ele dispusesse do poder de negociação necessário para travar uma relação de reciprocidade com a instância que dispensa as proteções. Raramente é este o caso. O indivíduo tem necessidade de proteções precisamente porque, como indivíduo, ele

não dispõe por si mesmo dos recursos necessários para garantir sua independência. (Castel, 2005, p. 80).

O caráter seletivo de atendimento prioritário das ações do PNAES estabelece processos de seleção de público-alvo cujo acesso tende a ser regido por inscrições em editais específicos que também podem se constituir como elementos que burocratizam o acesso dos estudantes em vulnerabilidade, já que estes são advindos de percursos de vida precarizados e tendem a ter maiores dificuldades para acessar estes instrumentos burocráticos mediados por comprovação documental, critérios e avaliações.

1.1. A Política de Assistência Estudantil no IFSULDEMINAS

O IFSULDEMINAS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais se formou a partir das Escolas Agrotécnicas Federais de Inconfidentes, Machado e Muzambinho e em 2021 conta com 8 campi. Embora a sua primeira Política de Assistência Estudantil tenha sido oficializada em 2013 (Política de Assistência Estudantil – Resolução n. 101/2013 do Conselho Superior), algumas ações já aconteciam anteriormente a resolução:

No IFSULDEMINAS, a implantação do PNAES data de janeiro de 2011, quando o governo federal deu início ao repasse de recursos específicos do programa ao Instituto. A face local do PNAES no IFSULDEMINAS recebeu a denominação de Programa de Assistência Estudantil (PAE). A reitoria lançou o edital 01/2011, destinado a identificar e selecionar alunos regularmente matriculados em cursos de ensino profissional técnico de nível médio e de graduação, tanto nas modalidades presencial e a distância, em situação de vulnerabilidade socioeconômica. (Pereira Júnior, 2012, p.75).

O edital citado no excerto acima destinava-se a selecionar estudantes, por análise socioeconômica conduzida por Assistentes Sociais, para o recebimento de auxílios estudantis, transferência de

renda feita diretamente nas contas dos alunos, e constituiu-se como marco da implementação do PNAES na Instituição.

Isso não significa que os campi originários das Escolas Fazendas Federais não desenvolviam ações de acolhimento e acompanhamento aos seus educandos. Eles já possuíam equipamentos públicos para atendimento de segmentos de seus alunos, como restaurantes, lavanderias e alojamentos. Assim, além da estrutura de atendimento no acompanhamento ao educando, os campi fazendas também continham servidores, em especial, das áreas de saúde e pedagógica para acolher, em certa medida, as demandas dos estudantes. Já os campi instalados durante a expansão, são unidades desprovidas de estrutura de moradia estudantil, possuindo apenas restaurantes em suas dependências (Pereira Junior, 2012, p.77).

No decorrer dos anos, foram se estruturando em todos os campi equipes multidisciplinares formadas por assistentes sociais, enfermeiros, pedagogos, psicólogos, técnicos em assuntos educacionais dentre outros, que se alocaram em setores/ coordenadorias de acompanhamento ao educando dos campi e reitoria.

Em 2020, visando melhor atender as demandas socioeconômicas dos alunos do IFSULDEMINAS, foi elaborada uma revisão na Política de Assistência Estudantil, regulamentada pela Resolução nr. 38 de setembro de 2020 do CONSUP - Conselho Superior (IFSULDEMINAS, 2020).

1.2. A pandemia COVID-19 e seus desdobramentos na Política de Assistência Estudantil do IFSULDEMINAS

Quando nos deparamos com os desafios impostos pelo estado de calamidade pública no país devido à pandemia COVID-19, situação que foi regulamentada pelo Decreto Legislativo n. 06/2020 (Brasil, 2020), no âmbito da Política de Educação, as orientações vindas do Ministério da Educação abriram a possibilidade de

suspensão das atividades presenciais, conforme a Portaria n. 343 de 17/03/2020 (Brasil, 2020).

No IFSULDEMINAS, consoante com sua autonomia, através da Portaria n. 438 de 16/03/2020 (IFSULDEMINAS, 2020) determinou a suspensão das atividades acadêmicas presenciais e a sua substituição por atividades remotas a serem reiniciadas imediatamente a partir da reorganização das atividades.

Diante da excepcionalidade imposta pela conjuntura pandêmica, o que nos preocupou num primeiro momento foi a manutenção das garantias mínimas aos estudantes, visando a permanência no processo educacional advindas das adaptações que surgiram na transição para o ensino remoto. Adaptações que dizem respeito ao acesso à internet, apropriação das tecnologias digitais de comunicação e informação, participação nos processos decisórios etc.

No que tange ao Programa Auxílio Estudantil (PAE), dada a sua finalidade e particularidade do público prioritário atendido, direcionado a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica foi imprescindível a defesa pela manutenção das condições básicas de subsistência dos estudantes assistidos no IFSULDEMINAS.

Considerando sua importância, particularidade e finalidade, defendemos nos meios institucionais a garantia da continuidade dos pagamentos dos auxílios estudantis a todos os discentes contemplados, bem como a manutenção e ampliação de todos os mecanismos de acesso ao programa e aos aparatos que viabilizassem a permanência estudantil.

O Programa Auxílio Estudantil (PAE) passou a ser regido por Instrução Normativa 11 de 30 de junho de 2020¹ (IFSULDEMINAS,

¹ A nova normatização se fazia necessária, visto que, pela Instrução Normativa IN 4/2018 - PROEN (Brasil, 2018) que vigorava, em seu art 20 previa: “§3º- Em caso de paralisação das atividades letivas, os auxílios concedidos serão suspensos até o retorno dessas”. Considerando o cenário de excepcionalidade, de calamidade pública e de incertezas que ainda permeavam as condições sanitárias para uma volta a presencialidade, a gestão do IFSULDEMINAS agiu considerando os

2020), emitida pela Pró Reitoria de Ensino estabeleceu a manutenção de programas e ações vigentes em situações excepcionais e deu orientações para a operacionalização das políticas de assistência estudantil e regulação dos auxílios estudantis na situação de calamidade pública causada pela pandemia de COVID-19, bem como outros programas que viessem a serem criados.

1.3. Reorganizando processos na direção de um efetivo acompanhamento dos estudantes assistidos pelo PAE

No Campus Poços de Caldas do IFSULDEMINAS a CPAE - Coordenadoria Pedagógica e de Assistência Estudantil é responsável pela operacionalização do PAE. A Instrução Normativa 11/2020 PROEN e a Política de Assistência Estudantil vigentes no IFSULDEMINAS (IFSULDEMINAS,2020), são documentos institucionais e não contemplam as peculiaridades que ocorrem em cada um dos 8 campi do IFSULDEMINAS, que possuem organogramas distintos e disposição de lotação de servidores também diversificada. Vale ressaltar a generalidade da referida IN que trata do acompanhamento, da gestão e execução do PAE.

Fica, portanto, de acordo com a estrutura de cada campus, as coordenadorias ou setores responsáveis pelo acompanhamento ao educando por gestão, execução e acompanhamento do programa localmente.

No IFSULDEMINAS constituiu-se atribuição dos Assistentes Sociais as atividades relacionadas ao PAE. Este processo se deu pela introdução destes profissionais no Instituto concomitantemente a implementação do PNAES, em que foram diretamente ligados a

auxílios estudantis como indispensáveis para a política de permanência e êxito dos estudantes no processo formativo, reconhecendo que todas as dimensões da vida social se mostravam afetadas. Coube a análise técnica de todos os que estavam envolvidos e se responsabilizavam por esta ação. Questão colocada em pauta que se concretizou nesta Instrução Normativa 11/2020 PROEN.

operacionalizar os Editais de auxílios estudantis por terem a análise socioeconômica como uma competência deste profissional (Pereira Junior, 2012, p.73). Esta tendência é identificada também em outros Institutos Federais em que:

[...] 52,6% usam o estudo socioeconômico como análise para inserção nos programas e 55,3% estabelecem como atribuição privativa do assistente social a realização das seleções socioeconômicas. Além disso, não há determinação normativa de outro profissional para a sua execução. Em estudo anterior, Prada (2015) identificou que 88% das profissionais dos IFs trabalham no atendimento aos estudantes e para 85% dos AS, a finalidade do seu trabalho é a execução do Pnaes. Netto (1991) já apontava a necessidade de superar o serviço social como executor terminal de políticas sociais, buscando uma prática crítica e propositiva para que as respostas profissionais sejam com ações qualificadas e que superem atividades rotineiras e burocráticas. Prática essa que não pode estar comprometida apenas com o trabalho de seleção e execução de programas. (Prada; Surdine, 2018, p.279).

Por sua vez, consecutivamente, fez-se reduzir a dimensão do PAE a esfera de concessão e controle dos pagamentos aos discentes, visto que, diante da demanda dos processos de análise socioeconômica dirigidos pelos Assistentes Sociais, limitou a atuação profissional desses servidores a execução do programa, direção esta que tendenciou a uma associação do atendimento aos alunos apenas na esfera econômica com os repasses financeiros, distanciando de uma atenção prioritária a eles que contemplasse os programas previstos na Política de Assistência Estudantil, da atenção dos atores institucionais envolvidos no processo educativo e que direta ou indiretamente são fundamentais para fomentar as ações que visam potencializar as condições de permanência e êxito do educando.

O acompanhamento integrado e contínuo dos assistidos sempre esteve no radar das pretensões da equipe, em especial do serviço social. A integração de informações geradas por

coordenadores de cursos, pela secretaria acadêmica e pela equipe multidisciplinar nos seus atendimentos aos discentes são componentes essenciais para se compreender as necessidades dos assistidos numa perspectiva de totalidade e assim, atender as diretrizes da Política de Assistência Estudantil da Instituição.

E nesta perspectiva buscamos condições para que se pudesse abarcar este atendimento e atenção prioritária dos assistidos pelo PAE no cotidiano do processo educativo. O serviço social do campus já vinha realizando desde 2018 levantamentos com os assistidos pelo PAE através de formulário eletrônico, buscando dessa forma interativa, entender as demandas dos assistidos.

Entretanto, os estudos realizados em 2018 e 2019 subsidiaram apenas a percepção do serviço social, não sendo possível, naquele momento, uma articulação que possibilitasse sistematizar e socializar os dados com os demais servidores da assistência estudantil e coordenações de cursos. Outrossim, demais servidores da CPAE possuíam informações de seus atendimentos a estudantes assistidos pelo PAE que careciam de uma sistematização na direção da construção de um acompanhamento articulado e continuado.

Com a efetivação de equipe de apoio ao PAE, que veio posteriormente a se consolidar como equipe de auxílios estudantis do câmpus em 2020, pode-se, o serviço social conjuntamente com estes atores, sistematizar as demandas, os atendimentos, os registros de conselho de classe e de curso, e produzir relatórios consubstanciados. As informações referentes aos alunos assistidos pelo PAE no processo educativo passaram a ser reunidas, sistematizadas e problematizadas.

A partir das informações trazidas no Relatório Semestral do PAE realizado em 2020, observou-se que os estudantes apresentaram queixas relacionadas a condições inadequadas no meio ambiente para estudo em suas residências, nas relações interpessoais, tanto relações familiares quanto institucionais.

Na análise foi possível identificar potenciais riscos para a saúde emocional e física no cotidiano em que estavam vivenciando, simultaneamente ao momento pandêmico e a implementação do

ensino remoto emergencial. As condições socioeconômicas também indicavam perda de renda familiar. No entanto, nos dados acadêmicos dos estudantes assistidos, estes majoritariamente apresentaram bom desempenho, mas com um alto percentual de sofrimento psíquico e emocional.

Assim, em razão da contradição que se estabeleceu da necessidade de se manter as aulas pelo ensino remoto emergencial em face das limitações sanitárias do cenário epidêmico, a CPAE encontrou condições para reorganizar os ritos processuais do PAE no campus Poços de Caldas do IFSULDEMINAS, estabelecendo uma direção estratégica para subsidiar intervenção com ações preventivas e corretivas e atender as demandas dos estudantes, visando dirimir os impactos que estavam sendo identificados.

Neste contexto, os procedimentos previstos genericamente como gestão, execução e acompanhamento na IN 11/2020 PROEN (IFSULDEMINAS, 2020) ganharam contornos operacionais sistematizados visando acompanhamento integrado contínuo dos assistidos:

A concessão dos auxílios estudantis contribui para a permanência e êxito do discente na instituição de ensino - prioritariamente aqueles em vulnerabilidade socioeconômica - auxiliando no custeio das suas despesas no percurso acadêmico. A manutenção do auxílio estudantil ao discente requer acompanhamento, que possibilite apoiá-lo em suas necessidades para além de auxiliar nos custos financeiros deste percurso. Assim, entende-se por acompanhamento dos estudantes assistidos pelo PAE – IFSULDEMINAS todas as ações que visem contribuir para a permanência e êxito, perpassando por todo o processo educacional, da qual o estudante é indissociável (IFSULDEMINAS/CPAE, 2021).

Assim, passamos a compreender o fluxo de execução do PAE em 3 etapas: concessão, manutenção e acompanhamento. Como concessão, compreendemos o processo de seleção dos estudantes via edital em sistema informatizado tendo como instrumento

principal a análise socioeconômica realizada por Assistente Social com auxílio em divulgação e orientação da equipe de apoio.

Introduzimos a ideia da manutenção dos auxílios como processo de conservação da condição de assistido na perspectiva da garantia do direito que se concretiza na efetivação dos pagamentos mensais dos auxílios. A ideia da manutenção ampliou nossa atuação para além de verificações da situação acadêmica momentânea registrada no sistema acadêmico da Instituição, para um monitoramento amplo e constante da situação de cada assistido.

Para aqueles que apresentavam resultados acadêmicos desfavoráveis ou indicativos para intervenção, passou-se a proceder um acompanhamento sistemático para análise singular de cada situação, buscando acionar a coordenação de curso e o contato com o estudante, visando a compreensão e efetivo encaminhamento à equipe multidisciplinar para a discussão do caso, e enfim, os procedimentos que se fizessem necessários na busca da reversão da situação identificada.

Observou-se que o controle de frequência não se resume a monitoramento de diários e matrículas em sistemas. É muito mais amplo e nos remete a uma postura ativa. A reiterada ausência do aluno, ou seu baixo rendimento, podem ser indícios de que ele possa estar passando por algum tipo de dificuldade, e que, a depender da natureza, possa ser minimizada e/ou superada através da intervenção da equipe de auxílio.

Identificar essas situações e agir proativamente por meio de: troca de emails, telefonemas, atendimento via aplicativos e redes sociais se fizeram necessários na realidade do ensino emergencial remoto. A utilização destes canais para acompanhamento, escuta e compreensão da situação dos estudantes assistidos acerca dos seus problemas, das vivências e as suas colocações, e a intervenção da equipe de auxílios no tratamento e processamento dessas informações, juntamente com as demais que já chegam a CPAE sistematizando-as e proporcionando a discussão dos casos com coordenadores de cursos e equipe multidisciplinar, promoveu um amadurecimento nas ações do PAE.

O trabalho implementado de sistematização das informações para um acompanhamento contínuo e integrado, nos coloca numa direção de contribuir efetivamente com a permanência e êxito dos estudantes assistidos pelo PAE com a garantia de seu direito de permanecer no processo educativo, de ter suas demandas singulares alcançadas pelos programas da Política de Assistência Estudantil, e a possibilidade de alcançar os resultados de acordo com suas necessidades e no seu tempo.

Por outro lado, não seria razoável manter os auxílios estudantis aos assistidos sem que estes estejam efetivamente engajados ou que estejam em acompanhamento pela equipe multidisciplinar de assistência estudantil, e ainda, sem que haja um registro sistematizado destes acompanhamentos de forma a evidenciar a vida acadêmica e os desafios enfrentados pelos estudantes nesta trajetória.

Vale ressaltar que a assistência estudantil é prática de natureza acadêmica, voltada para permanência e êxito, e não uma simples prática social com viés assistencial. Entretanto, sem monitoramento e apoio ao estudante, um dos seus pilares encontra-se seriamente comprometido. Mais uma vez, a questão central não é a frequência do estudante e nem tampouco o seu rendimento escolar, mas o controle e o atendimento às suas necessidades e a atenção ao contexto que envolve a sua trajetória acadêmica.

Não se trata, portanto, de promover uma medida meramente punitiva ao cessar a assistência do PAE sem que se tenha clareza das condições em que o estudante se encontra no processo educativo como um todo, mas de intervir com medidas de apoio que sejam conduzidas como preventivas e corretivas no percurso destes estudantes.

Dessa forma, o acompanhamento, compreendido como gerencial do programa na IN 11 (IFSULDEMINAS, 2020), passou a ser difundido pela equipe de auxílios da CPAE no Campus Poços de Caldas no fazer cotidiano e nos documentos produzidos, como acompanhamento continuado e integrado produzido e reproduzido no cotidiano acadêmico pelos diversos atores

envolvidos no processo educativo, de forma multidisciplinar, a partir do atendimento às demandas identificadas e indicadas pelos assistidos nos monitoramentos e na vivência do percurso acadêmico.

Esta atenção a ser conferida no processo formativo dos discentes assistidos se configura na compreensão de que as coordenadorias e setores responsáveis pelo acompanhamento ao educando - no caso do campus Poços de Caldas a CPAE - sejam ativamente as/os que têm condições, por meio das informações e levantamentos que a ela chegam, que ela produz e que por lá se conduz nos estudos de casos de estudantes que apresentam dificuldades durante o processo educativo, venham a alcançar efetivamente a demanda dos estudantes assistidos pelos auxílios estudantis, que são como já elencado, público que estão mais suscetíveis por sua condição, a dependerem do suporte que a Política de Assistência Estudantil prevê e a eles dá primazia.

O fluxo construído na dinâmica cotidiana processual do PAE no Campus Poços de Caldas do IFSULDEMINAS, implementada pelas circunstâncias desencadeadas pelo ensino remoto emergencial, nos demandou reflexões sobre a concepção de assistência estudantil que desenvolvemos. Possibilitou, também, a reorganização de nossas práticas, ao nos associarmos ao princípio da equidade na direção da inclusão social, acima de uma contumaz meritocracia. Buscou, ainda, expandir esta compreensão para outros envolvidos no processo educativo através da prática cotidiana embasada na realidade monitorada, sistematizada, compartilhada no processo formativo dos estudantes assistidos pelo PAE, com os demais atores institucionais envolvidos neste processo.

Considerações finais

Nestas circunstâncias, o princípio da equidade é aqui projetado em contraposição aos processos históricos de exclusão social que permeiam o acesso, a permanência e o êxito de estudantes nas IFES, e sua amplitude como norteador não só das

condições técnicas de concessão aos auxílios estudantis, mas de acessos prioritários a todas as necessidades educacionais que estes estudantes venham a apresentar em sua singularidade, no processo formativo.

Os enfrentamentos que emergiram durante a pandemia COVID-19, período de excepcionalidade no processo educativo, contribuíram para o fortalecimento das ações no âmbito da assistência estudantil para além dos repasses financeiros aos estudantes, corroborando para a identificação das necessidades decorrentes da formação que os alunos assistidos pelos auxílios estudantis apresentavam, favorecendo o atendimento destas demandas e um monitoramento da situação acadêmica de cada um deles, na perspectiva da manutenção da condição de assistido, e da garantia do direito.

Ao se evidenciar a necessidade de enfrentar os desafios do cenário epidêmico com a implementação do ensino emergencial remoto, percebemos que o espaço de diálogo institucional se ampliou na direção de maior sensibilidade para compreensão dos impactos de fatores biopsicossociais no processo formativo, o que tem desencadeado na construção de possibilidades de atenção ao acompanhamento dos estudantes e ao monitoramento e produção de dados para uma análise qualitativa, problematizada por uma equipe multidisciplinar integrada ao corpo docente, um incremento gerencial considerável para contribuir tecnicamente com uma avaliação para além de dados quantitativos que as avaliações e acompanhamentos tradicionais tendem a alcançar.

À guisa de conclusão, este trabalho destacou o direcionamento no entendimento de que a manutenção dos auxílios não se resume a uma verificação no sistema acadêmico dos registros, frequências e notas, mas ela deve ser desenvolvida numa perspectiva ampla de garantia de direitos.

Referências

BARBOSA E SILVA, L. **A demanda potencial e o público-alvo da assistência estudantil**. Brasília, DF: ANDIFES, 2021. (Caderno temático III). Disponível em: [https://www.dropbox.com/sh/qm1rfc4i3o2teeh/AAAL9A-Gw957i3sgM1IkpNQfa?dl=0&preview=Caderno+tematico+Andifes+ASSISTENCIA+ESTUDANTIL_ebook+\(1\).pdf](https://www.dropbox.com/sh/qm1rfc4i3o2teeh/AAAL9A-Gw957i3sgM1IkpNQfa?dl=0&preview=Caderno+tematico+Andifes+ASSISTENCIA+ESTUDANTIL_ebook+(1).pdf). Acesso em: 31 mai. 2024.

BRASIL. Congresso Nacional do Brasil. **Decreto Legislativo nº 6/2020, de 20 de março de 2020**. Reconhece para fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 04 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Publicado no DOU de 20.3.2020 - Edição extra C. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm. Acesso em: 31 mai. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Publicado no DOU de 20.7.2010 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 31 mai. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 30 mai. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 29 mai. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da

República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 mai. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 31 mai. 2024.

CASTEL, R. **A insegurança social. O que é ser protegido?** Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

DAGNINO, R. Como é a universidade de que o Brasil precisa? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 20, n.2, p. 293-333, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772015000200293. Acesso em: 28 mai. 2024.

DUTRA, N. G. dos R; SANTOS, M. de F. de S.. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, p. 148-181, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/63KjnRwHdxVTTxKwdSmvbwx/?format=html> Acesso em: 28 mai. 2024.

FÁVERO, M. de L. de A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, p. 17-36, 2006.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A UNE em tempos de autoritarismo**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1995.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS (IFSULDEMINAS). Conselho Superior. **Resolução nº 101/2013, de 30 de setembro de 2020**. Dispõe sobre a aprovação das Políticas de Assistência Estudantil do IFSULDEMINAS. Pouso Alegre: Conselho Superior, 2020. Disponível em: <https://portal.poa.ifsuldeminas.edu.br/images/2018/Julho/03/resolucao101.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS (IFSULDEMINAS). PROEN. **Instrução normativa nº 04/2018, de 06 de dezembro de 2018**. Dispõe sobre as Políticas de Assistência Estudantil do IFSULDEMINAS e sobre o Regulamento dos Auxílios Estudantis.

Pouso Alegre: Pró-Reitoria de Ensino, 2018. Disponível em: https://portal.ifsuldeminas.edu.br/images/PDFs/proen/instrucao_normativa/2018/IN_04_-_Instru%C3%A7%C3%A3o_Normativa_Pol%C3%ADtica_de_Assist%C3%A2ncia_Estudantil.pdf. Acesso em: 31 mai. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS (IFSULDEMINAS). Gabinete do Reitor. **Portaria nº 438/2020, de 16 de março de 2020**. Determina, no âmbito do IFSULDEMINAS, orientações para a interrupção, por prazo indeterminado, das atividades acadêmicas presenciais e sua substituição por atividades remotas, garantindo-se o suporte tecnológico - digital ou não - e pedagógico apropriados, de acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a Resolução CNE/CEB nº 03, de 21 de novembro de 2018, a Resolução CNE/CEB nº 06, de 20 de setembro de 2012, a Portaria MEC nº 2.117, de 6 de setembro de 2019, a Resolução CNE/CES nº 1, de 6 de abril de 2018, a Portaria CAPES nº 90, de 24 de abril de 2019 e demais atos normativos infralegais do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Ministério da Educação (MEC). Pouso Alegre: Gabinete do Reitor, 2020. Disponível em: https://portal.ifsuldeminas.edu.br/images/PDFs/Gabinete/Atos_Normativos_-_Portarias/11_PORTARIA_438_2020_-_GAB_RET_IFSULDEMINAS.pdf. Acesso em: 31 mai. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS (IFSULDEMINAS). PROEN. **Instrução normativa nº 11/2020, de 30 de julho de 2020**. Dispõe sobre as Políticas de Assistência Estudantil do IFSULDEMINAS e sobre o Regulamento dos Auxílios Estudantis e estabelece orientações quanto a operacionalização das ações da Assistência Estudantil em períodos de pandemia e calamidade pública e situações de suspensão das atividades acadêmicas Pouso Alegre: Pró-Reitoria de Ensino, 2020. Disponível em: https://portal.ifsuldeminas.edu.br/images/conteudo/2020/Coronav%C3%ADrus/regulamenta%C3%A7%C3%A3o/Instrucoes_Normativas/I

NSTRUCAONO_11-2020_-_PROEN_RET_IFSULDEMINAS-Pol%
C3%ADtica_de_Assist%C3%AAncia_Estudantil.pdf. Acesso em:
31 mai. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS (IFSULDEMINAS).
Conselho Superior. **Resolução nº 38/2020, de 30 de setembro de
2020**. Dispõe sobre a aprovação da Política de Assistência
Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
do Sul de Minas Gerais – IFSULDEMINAS. Pouso Alegre:
Conselho Superior, 2020. Disponível em: https://portal.ifsuldeminas.edu.br/images/PDFs/Conselho_Superior_/resolucoes/2020/038.2020.pdf. Acesso em: 31 mai. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS (IFSULDEMINAS).
Coordenadoria Pedagógica e de Assistência Estudantil (CPAE).
**Relatório semestral do PAE-Programa Auxílio Estudantil
Campus Poços de Caldas - IFSULDEMINAS**, semestre 2020/2.
Poços de Caldas: IFSULDEMINAS, 2021.

JESUS, R. de C. D. P. de; MEIRELES, E. **Políticas afirmativas no
ensino superior**. Brasília, DF: ANDIFES, 2021. (Caderno temático
IV). Disponível em: https://www.dropbox.com/sh/qm1rfc4i3o2teeh/AAAL9A-Gw957i3sgM1IkpNQfa?dl=0&preview=Caderno+Fonaprace+-+versao+de+15.03+VF_ebook.pdf Acesso em: 31 mai. 2024.

MACIEL, C. E; LIMA, E. G. dos S; GIMENEZ, F. V. Políticas e
permanência para estudantes na educação superior. **Revista
Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico
científico editado pela ANPAE**, v. 32, n. 3, p. 759-781, 2016

PEREIRA JUNIOR, A. B. **Assistência estudantil como política
pública na rede federal de educação profissional: o caso do
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de
Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Política Social) -
Universidade Federal Fluminense, Escola de Serviço Social.
Niterói-RJ, p 119. 2012. Disponível em <https://app.uff.br/riuffhandle/1/8337> Acesso em: 28 mai. 2024.

PRADA, T; SURDINE, M. C da C. A assistência estudantil nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **SER Social**, [S. l.], v. 20, n. 43, p. 268–289, 2018. DOI: 10.26512/ser_social.v20i43.18860. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/18860. Acesso em: 28 mai. 2024.

SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1999. Disponível em <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=HY5ODgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=As+artimanhas+da+exclus%C3%A3o:+an%C3%A1lise+psicossocial+e+%C3%A9tica+da+desigualdade+social&ots=JbAXIbFLbz&sig=JWKAIGneYPxyYzozwWYgLS1FQfc#v=onepage&q=As%20artimanhas%20da%20exclus%C3%A3o%3A%20an%C3%A1lise%20psicossocial%20e%20%C3%A9tica%20da%20desigualdade%20social&f=false> Acesso em: 31 mai. 2024.

Qual o valor de um diploma?

Um estudo sobre as universidades brasileiras

What is the value of a diploma? A study on brazilian universities

Francisco Evangelista ¹
Marcelo Augusto Scudeler²
Roberta Cortez Gaio ³

Resumo: Qual o valor educacional e profissional da certificação? Qual o valor do diploma para as mudanças sociais, principalmente seu impacto para as camadas mais vulneráveis da população? Essas são questões que este artigo procura investigar a partir de uma reflexão sobre a origem do conhecimento científico e a relação com a educação, passando por um resgate histórico das primeiras universidades no mundo até chegar ao contexto atual no Brasil, que vivencia há três décadas um processo de expansão, a massificação e a diversificação da educação superior. Trata-se de um estudo de cunho qualitativo, bibliográfico e documental, no qual as reflexões teóricas são o alicerce para a interpretação crítica a importância do acesso à educação superior especialmente para as camadas mais vulneráveis da população.

Palavras-chave: ensino superior, diploma, história das universidades.

Abstract: What is the educational and professional value of certification? What is the value of the diploma for social changes, especially its impact

¹ Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade (PPGEduCS) da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS). franciscoe@univas.edu.br. <http://lattes.cnpq.br/3365546609543722>.

² Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade (PPGEduCS) da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS). marceloscudeler@univas.edu.br. <http://lattes.cnpq.br/8716043497593327>.

³ Doutora em Educação. Professorado Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade (PPGEduCS) da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS). robertagaio@univas.edu.br. <https://lattes.cnpq.br/2410231315930325>

on the most vulnerable sections of the population? These are questions that this article seeks to investigate based on a reflection on the origin of scientific knowledge and the relationship with education, going through a historical review of the first universities in the world until reaching the current context in Brazil, which has been experiencing for three decades a process of expansion, massification and diversification of higher education. This is a qualitative, bibliographic and documentary study, in which theoretical reflections are the foundation for a critical interpretation of the importance of access to higher education, especially for the most vulnerable sections of the population.

Keywords: university education, university degree, history of universities.

Introdução

Para quem ocupa, há muitos anos, os espaços universitários, é fundamental que reflexões sejam, constantemente, materializadas com o objetivo de contribuir com a melhoria da qualidade do ensino superior, ao mesmo tempo que possa ser agente de transformações e mudanças e, às vezes, propulsor de resistência às políticas de destruição.

Da universidade dos tempos medievais até os dias atuais, mudanças e constâncias se revezaram. Bianchetti e Sguissardi (2017, p 13) afirmam que a universidade “veio sendo tutelada, desrespeitada em sua proclamada autonomia, até chegar ao extremo de sua completa regulação heterônoma.

Assim, com um olhar para a realidade presente nas universidades brasileiras, este estudo parte das seguintes questões geradoras: qual é o panorama da universidade brasileira em tempos de transição da modernidade para a pós-modernidade? O diploma universitário ainda tem algum valor, enquanto certificação da formação pessoal e profissional? Ou, atualmente é o conhecimento como produto, com a desvalorização do espaço universitário (enquanto tripé ensino-pesquisa-extensão)?

É um estudo de cunho qualitativo, bibliográfico e documental, no qual as reflexões teóricas são o alicerce para a interpretação dos dados presentes em documentos que regem a educação, em especial, o ensino superior no Brasil. É uma pesquisa baseada em fontes documentais, como dados de análise (Salge; Oliveira; Silva, 2021). Em outras palavras:

A pesquisa documental é um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação. Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação ou se constituir como instrumento metodológico complementar. Apresenta-se como um método de escolha e de verificação de dados; visa o acesso às fontes pertinentes, e, a esse título, faz parte integrante da heurística de investigação. (...) Portanto, a pesquisa documental, bem como outros tipos de pesquisa, propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p.14)

O texto está organizado em quatro partes. Em uma primeira, realiza-se uma reflexão sobre a origem do conhecimento científico e a relação com a educação, valores e vida social; no segundo tópico é feito um breve resgate histórico sobre a origem da universidade no mundo e no Brasil; no terceiro tópico, o foco é a expansão, a massificação e a diversificação da educação superior brasileira a partir da Constituição Federal (Brasil, 1988); finalmente, no último, discute-se qual o valor do diploma no mercado de trabalho e na vida pessoal.

1. Origem do conhecimento científico e a educação

A origem do conhecimento científico está, intrinsecamente, ligada à história da educação e ao desenvolvimento da história da ciência, sobretudo na construção de uma metodologia científica

que pudesse garantir o conhecimento seguro e sua validação ao longo da cultura ocidental.

A proposta de transmissão do conhecimento no ocidente foi, inicialmente, pautada na formação educacional do homem grego na Paideia. Na proposta concretizada pelos gregos, o conhecimento da totalidade era frequentemente transmitido através de discípulos e professores em escolas filosóficas e academias, tendo como foco uma episteme segura em torno da verdade.

É importante lembrar que uma grande contribuição dada pela cultura grega para a civilização foi sua compreensão e construção da organização social, política e econômica, numa interface entre o universo político e ético a partir de uma racionalidade marcante, que passa a prevalecer na vida social, delimitando as interferências das narrativas míticas e religiosas de sua história. Esta racionalidade encaminha a sociedade a buscar a compreensão das coisas na sua totalidade de forma reflexiva, colocando o ser humano como elemento central e sujeito de sua existência.

Sendo assim, algumas características da realidade social do mundo grego podem nos servir de referência para pensar nossa sociedade: a importância dada à cidade e ao cidadão; o ser humano existe num todo e só se realiza, se este se realizar; a participação direta do cidadão no encaminhamento político da cidade; a importância dada à educação, como forma de construção da virtude de cada um e do todo; a profunda ligação e dependência entre o ético e o político, na busca do bem comum, visualizada no encontro da felicidade; a racionalidade como critério maior e luz que encaminha o pensar e o agir humano.

Seguindo a Paideia grega, a educação e a busca pelo conhecimento ocupavam um lugar central na sociedade e na formação dos cidadãos. A formação do homem grego referia-se ao processo educacional que visava o desenvolvimento integral do indivíduo, incluindo aspectos intelectuais, físicos, morais e cívicos. Princípios que a sociedade segue até hoje, como a formação integral, educação para a vida social, relação mestre e discípulo e a busca pela excelência.

A Paideia grega representava um ideal educacional que visava formar cidadãos virtuosos, críticos e ativos na sociedade. Essa abordagem educacional influenciou profundamente a tradição ocidental de educação e ainda é estudada e vista como referência para a educação atual. Nela se afirma que “antes de tudo, a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade” (Jaeger, 1995, p. 4).

Conclui-se, então, que os conceitos de cidadania e ética não são recentes, mas têm sua origem em um passado que, de tempo em tempo, se atualiza e muito tem a dizer, já que os povos latinos foram colonizados tendo como parâmetro a chamada cultura ocidental/eurocêntrica. Desde Sócrates, tenta-se seguir valores e princípios em torno da concepção de que o conhecimento é virtude e todo aquele que passa pelo processo educativo tem o dever moral de ser uma pessoa melhor para si e para a sociedade. Em contraposição com os sofistas, Sócrates estava preocupado com a busca pela verdade objetiva e a compreensão do conhecimento genuíno. Ele defendia que o verdadeiro conhecimento só poderia ser alcançado por meio do exame crítico e da investigação racional. Uma das contribuições mais importantes de Sócrates para a filosofia foi a ênfase na importância da ética e da virtude. Ele argumentava que a verdadeira sabedoria estava intrinsecamente ligada à virtude moral e que a busca pelo conhecimento deveria ser acompanhada pela busca pela excelência moral.

Do mesmo período histórico, mas tendo posições opostas aos filósofos clássicos, ocorre a atuação dos sofistas que foram professores e oradores itinerantes que viajavam pelas cidades gregas, oferecendo ensinamentos sobre diversos assuntos, incluindo retórica, ética, política e epistemologia (teoria do conhecimento). Em relação ao conhecimento, os sofistas geralmente tinham uma abordagem relativista. Eles argumentavam que o conhecimento é subjetivo e relativo às percepções individuais e às circunstâncias culturais e sociais. Isso significa que não há uma verdade absoluta ou objetiva; em vez disso, o que é considerado verdadeiro ou correto pode variar de

acordo com o ponto de vista de cada pessoa ou da sociedade em que vivem.

Essa perspectiva relativista dos sofistas levou muitos deles a se concentrarem no estudo da retórica e da persuasão. Eles ensinavam técnicas de argumentação e debate que poderiam ser usadas para convencer os outros, independentemente da verdade objetiva de uma afirmação. Isso gerava críticas de que os sofistas estavam mais interessados na vitória no debate do que na busca pela verdade.

Na proposta de formação do homem grego, a educação e a areté (excelência moral e virtude) estavam intrinsecamente ligadas, refletindo a visão de que a educação não deveria apenas fornecer conhecimento intelectual, mas também moldar o caráter e as virtudes dos indivíduos. Isso envolvia ensinar virtudes como coragem, justiça, sabedoria e autocontrole, além de fornecer conhecimento intelectual e habilidades práticas para a vida em sociedade.

Para os filósofos clássicos, a educação deveria promover a virtude e o conhecimento genuíno, não apenas habilidades retóricas e de persuasão. Eles acreditavam que a verdadeira educação deveria capacitar os indivíduos a pensar criticamente, questionar suas crenças e buscar o conhecimento autêntico, em vez de apenas aprender a argumentar de forma convincente.

Apesar das críticas, a presença dos sofistas na ágora desempenhou um papel significativo na formação da cultura intelectual e política da Grécia Antiga. Eles contribuíram para a democratização do conhecimento, tornando a educação e a filosofia mais acessíveis às massas e estimulando o debate público sobre questões importantes para a vida nas cidades (Marcondes, 1997).

Historicamente, o modelo grego em torno da arte do discurso e da argumentação racional para explicar os fenômenos naturais vai prevalecer até a transição entre o período medieval e o moderno, onde a busca de um modelo de educação em torno da busca da verdade, vai possibilitar com a mudança na cosmologia, a criação e o desenvolvimento da metodologia científica no período

moderno, isto é, por meio de uma nova proposta de produção e validação do conhecimento foi possível construir um modelo seguro para a ciência como se conhece e pratica até hoje. Como se sabe, à medida em que as universidades (instituições educacionais) se desenvolviam e se formalizavam, os investigadores eram treinados nos novos métodos de observação, experimentação, formulação de hipóteses e análise crítica, todos fundamentais para o avanço da ciência.

O mundo construído pela ciência moderna aspira à objetividade onde as conclusões podem ser verificadas por qualquer outro membro competente da comunidade científica, pois a racionalidade desse conhecimento procura despojar-se do emotivo, tornando-se racional e impessoal na medida do observado, experimentado e explicado.

A institucionalização da ciência, que inclui a fundação das universidades, sociedades científicas e laboratórios de pesquisa, foi facilitada pela educação. Essas instituições forneciam um ambiente estruturado para a educação científica, permitindo que os investigadores se envolvessem em pesquisas e estudos experimentais com uma nossa visão e estrutura física para as investigações. A educação proposta pela modernidade desempenha um papel fundamental na formação do cientista, pois só será considerado conhecimento científico, aquilo que for observado, experimentado e explicado. Desta forma, os futuros cientistas adquirem conhecimentos teóricos, habilidades práticas e uma compreensão profunda dos princípios científicos. Isso prepara os cientistas para contribuir com novas descobertas e avanços em suas respectivas áreas de investigação.

O caminho construído pela ciência moderna está baseado na observação científica que procura o rigor, sendo necessário o uso de instrumentos de precisão (microscópio, telescópio, sismógrafo, balança, termômetro); na hipótese que é a explicação provisória dos fenômenos observados, a interpretação antecipada deverá ser ou não confirmada; na experimentação, que é o estudo dos fenômenos em condições que foram determinadas pelo experimentador, a

observação tem por fim o controle da hipótese; na generalização, que parte da relação constante entre os fenômenos observados e experimentados, do que foi testado no singular para o plural. Como exemplo, o processo de fabricação de vacinas que começa com experiências em pequenos grupos de animais, passando por pequenos grupos de humanos, até que se aplique a um número maior de seres humanos ou animais. Segundo Marcondes (1997, p.185), “a concepção de conhecimento do empirismo tem como ponto de partida o método indutivo, a probabilidade, sendo que a ciência se baseia no método empírico e experimental, isto é, na formulação de hipóteses, na observação, na verificação e teste de hipóteses com base em experimentos”.

O resultado da pesquisa científica que ocorre por meio da generalização, ou seja, a aplicação dos resultados particulares com número controlado de objetos pesquisados com sucesso e aplicados para o geral, começa a depender da comunicação e disseminação do conhecimento experimental testado e comprovado pela experiência. Em outras palavras: a verificabilidade passa a ser considerada um conceito fundamental na ciência e na pesquisa, pois ela garante que as afirmações e hipóteses sejam testadas e comprovadas por meio de evidências empíricas e métodos controlados.

Por isso, a formação é essencial para a comunicação e disseminação do conhecimento científico, já que os cientistas preparados, que participam desta comunidade de investigação, são capazes de comunicar eficazmente suas descobertas para seus pares, como também, para públicos diversos, e o público em geral. Isso foi fundamental para o progresso da ciência e para sua aplicação na sociedade.

Na cultura ocidental, verifica-se que a origem do conhecimento científico e a educação estão entrelaçadas de várias maneiras. A educação desempenha um papel fundamental na transmissão do conhecimento científico, no desenvolvimento da metodologia científica, na formação de cientistas e na comunicação do conhecimento científico para a humanidade.

No mundo contemporâneo, a educação e o conhecimento científico desempenham papéis fundamentais no avanço da sociedade, na inovação trazida pela tecnologia e no desenvolvimento humano, possibilitando novas formas de acesso à educação. Com o avanço da tecnologia e da globalização, o acesso à educação tornou-se mais amplo: plataformas online, cursos à distância e recursos educacionais abertos proporcionam oportunidades de aprendizado para pessoas em todo o mundo, independentemente de sua localização geográfica ou condição socioeconômica. A questão é verificar como ocorre este processo de expansão, massificação e democratização da informação e do conhecimento. É realmente inclusivo e democrático?

Neste artigo, indaga-se sobre o valor educacional e profissional da certificação, isto é, se um diploma geralmente representa a conclusão bem-sucedida de um programa educacional de nível superior. O valor educacional de um diploma é frequentemente medido pela qualidade do ensino recebido e pela preparação para uma carreira específica. A posse de um diploma implica que o titular adquiriu certo conhecimento e habilidades dentro de uma determinada área de estudo. Portanto, há uma responsabilidade moral em representar esse conhecimento de forma precisa e honesta, especialmente ao aplicá-lo em contextos profissionais onde a segurança e o bem-estar de outras pessoas podem estar em jogo. A discussão sobre o valor de um diploma está diretamente relacionada com as implicações morais da representação social do conhecimento.

2. O surgimento das universidades: do mundo para o Brasil

As universidades se propagaram pela Europa e pelo mundo a partir da Idade Média. São entidades “herdeiras das instituições do mundo greco-romano” (Wanderley, 2003, 15) e surgiram dos “chamados *studia generalia*, lugares frequentados por estudantes vindos de todas as partes” (Wanderley, 2003, 15), pois “para terem

direito de ensinar ou de conferir graus, eles precisavam uma licença do papa, do rei ou do imperador” (Wanderley, 2003, 15).

Entre as primeiras universidades estão Bolonha (1108), Paris (1211), Oxford (1249), Cambridge (1224), entre outras. Na época, “três traços marcaram a ideia da universidade: comunidade, imunidade e universalidade” (Wanderley, 2003, 18).

Eram comunidades de professores e estudantes ávidos pelo “saber como um fim em si mesmo, o saber desinteressado (Wanderley, 2003, p.17), que na época “desfrutavam de privilégios e imunidades, tais como proteção contra prisão injusta” (Wanderley, 2003, 15) e “cuja existência corporativa houvesse sido reconhecida e sancionada pela autoridade eclesiástica ou civil” (Wanderley, 2003, 16).

As primeiras universidades não nasceram a partir de um único modelo. Segundo Charle e Verger (1996, p. 18), “desde o início, estamos diante de dois sistemas pedagógicos e institucionais bastante distintos”, a saber:

Na região norte da Europa (Paris, Oxford), as universidades eram antes de tudo associações de mestres ou, se quisermos, federações de escolas. As disciplinas dominantes eram as Artes Liberais e a Teologia, e a marca eclesiástica continuava forte. (...) Nas regiões mediterrâneas, as universidades foram antes de tudo associações de estudantes, das quais os mestres eram mais ou menos excluídos. A disciplina mestra era o Direito, secundariamente, a Medicina. (...) E se também aqui um controle eclesiástico conseguiu se impor, este permanecia, apesar de tudo, exterior à própria instituição (Charle; Verger, 1996, p. 18)

Apesar de formas diferentes ou alternativas de ensino superior (escolas isoladas e faculdades), “esse modelo, pelas vicissitudes múltiplas, perdurou até hoje” (Charle; Verger, 1996, p.06) e, “tornou-se o elemento central dos sistemas de ensino superior e mesmo as instituições não universitárias situam-se, em certa medida, em relação a ele, em situação de complementaridade ou de concorrência mais ou menos notória” (Charle; Verger, 1996, p.06)

A partir do século XVI, houve a multiplicação das universidades para além da Europa, em especial nas colônias americanas, com exceção do Brasil. São Domingos (1538), a de Lina (1551) e a do México (1551) foram as mais antigas fundações na América Latina; quase sempre instituídas e controladas por ordens religiosas. Já nas colônias inglesas, as pioneiras foram Harvard (1636), Williamsburg (1693) e Yale (1701), fruto de interesses locais, focado na formação de pastores e administradores (Charle; Verger, 1996).

No Brasil, “é com a chegada da Corte Portuguesa, em 1808, que se inicia a história da educação superior” (Bianchetti; Sguissardi, 2017, p.33), desprovido de características nacionais, sob a tutela dos interesses colonialista. Nesse sentido:

Foi já nos estertores da república velha que começaram a se consolidar as primeiras ideias de universidade no Brasil, sendo a criação em 7 de setembro de 1920 da Universidade do Rio de Janeiro (URJ) apenas um exemplo ainda bastante pálido desta mudança, pela forma como foi constituída e implementada em seus primeiros anos de existência. Será a Revolução de Trinta que começará, de fato, a desamarrar esse nó que teimara em não se desatar nos cem anos anteriores de tentativas frustradas, ainda que quase tão somente no nível legislativo. (Sguissardi, 2011, p.277)

A bem da verdade, não havia interesse por parte de Portugal a constituição de universidades no período colonial, pois os jovens brasileiros de nível social mais elevado iam estudar nas universidades portuguesas (Charle; Verger, 1996). Como afirma Trindade (2000, p.128), “preferimos cultivar o gosto pelo bacharelismo de nossas elites imperiais em Coimbra e, apenas na década de 30, fundou-se a Universidade de São Paulo que se tornou o paradigma da universidade brasileira”.

Assim, no Brasil, a modernização aconteceu a partir de 1930, de maneira autoritária, “quando são criadas universidades no Rio de Janeiro e em São Paulo com professores vindos da Europa, particularmente da França” (Charle; Verger, 1996, p. 124).

Mas, como pontua Sguissardi (2011, p. 278) “a universidade é filha de seu tempo” e a educação superior no Brasil, bem como as universidades na contemporaneidade, têm outra configuração. Há uma busca pela expansão, pela massificação e pela diversificação dos modelos universitários (e para além deles). Atualmente, a universidade, bem como todo o sistema de ensino superior brasileiro estão em crise, fruto das características e exigências por parte da sociedade e do Estado, “a universidade não parece preparada para defrontar os desafios, tanto mais que estes apontam para transformações profundas e não para simples reformas parcelares” (Santos, 2008, p. 187).

Segundo Santos (2008), a universidade brasileira sofre o que chamou de crises, sendo elas: de hegemonia; de legitimidade e institucional. Segundo o autor, a crise de hegemonia é “a mais ampla, porque nela está em causa a exclusividade dos conhecimentos que a universidade produz e transmite”(Santos, 2008, p. 192); já em relação a crise de legitimidade “está em causa o espectro social dos destinatários dos conhecimentos produzidos, e, portanto, a democraticidade da transmissão destes” (Santos, 2008, p. 192) e “na crise institucional está em causa a autonomia e a especificidade organizacional da instituição universitária” (Santos, 2008, 192).

3. A expansão, a massificação e a diversificação da Educação Superior brasileira

O atual modelo de educação superior brasileiro teve suas bases definidas pelos parâmetros da Constituição Federal (Brasil, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (Brasil, 1996), a partir da qual, segundo Garcia et al. (2021, p. 6), a educação superior passou a experimentar “um novo ciclo de transformações normativas que deram consequência a significativas mudanças morfológicas em sua forma institucional, em um processo que acentuou a diversificação e a diferenciação do sistema.”

As políticas de ampliação do ingresso à educação superior se tornam mais assertivas a partir dos anos 2000, com o início do processo de massificação, vez que, até então, o ingresso e a permanência na educação superior brasileira era privilégio para poucos. O termo massificação, segundo Almeida (2014), indica que a educação superior se abre, paulatinamente, às várias camadas da população, deixando de ser um campo restrito para uma elite social.

O aumento do número de matrículas foi viabilizado pelo proporcional crescimento do número de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas: em 1980 eram apenas 882 instituições e cinco mil cursos; em 2021, esse número saltou para 2.574 (Inep, 2023), que também indica que essa expansão ocorreu de maneira mais efetiva no setor privado.

A característica de ampliação do número de IES do setor privado foi favorecida na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), período no qual o número de instituições privadas mais que dobrou, enquanto o número de instituições públicas foi reduzido de 211 para 195 instituições (Inep, 2023). A rápida expansão foi viabilizada por arranjos legislativos que permitiram a existência de IES privadas com finalidade lucrativa (até então, todas as IES privadas eram no modelo de pessoas jurídicas sem finalidade lucrativa).

Na gestão dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) manteve-se o ritmo de ampliação do setor privado da educação, mas também há um importante processo de crescimento das instituições públicas, com a criação de novas universidades federais e a transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologias. Também foi neste período em que grandes grupos empresariais do setor educacional se organizaram para a obtenção de alta lucratividade, iniciando fusões e incorporações, bem como a primeira abertura do capital na bolsa de valores (Anhanguera Educacional), em 2007 (Lima et al., 2019) e a entrada do capital internacional no mercado brasileiro de educação superior (Jardim; Almeida, 2016).

Paralelamente ao processo de massificação da educação superior vivenciado no Brasil a partir do final do século passado, o poder público adotou uma série de políticas com o papel de viabilizar o acesso de estudantes até então excluídos, “por suas desvantagens relacionadas às características não controláveis” (Rossetto; Gonçalves, 2015, p. 793) como, por exemplo, gênero, origem étnica ou status socioeconômico que, em uma política de igualdade de oportunidades, não podem representar elemento limitador ou dificultador do acesso, na medida em que este é considerado um facilitador de mobilidade social (Souza, 2018). Com isso, não houve apenas o alargamento da base de acesso à educação superior (massificação), mas diversificação do perfil do alunado, atingindo percentual da população mais vulnerável. Para além da massificação, isto é, a ampliação da base com o crescimento de vagas ofertadas na educação superior, políticas públicas permitiram a diversificação do acesso, tornando-o possível para estudantes advindos de famílias mais vulneráveis.

A existência de políticas públicas de massificação e diversificação do ingresso à educação superior é questão de imposição constitucional, na medida em que o acesso a ela é um dos direitos sociais fundamentais garantidos na Constituição (Brasil, 1988). Também é, ao mesmo tempo, estratégia e ferramenta para diminuir desigualdades para aqueles provenientes de grupos menos favorecidos: “a educação superior pode não ser só um caminho para empregos com melhores salários, mas também pode empoderar indivíduos e transformar a sociedade” (Oliveira, 2019, p. 51).

As políticas públicas de diversificação podem ser sistematizadas em quatro grupos: a) políticas de ações afirmativas; b) políticas de concessão de bolsas de estudos para alunos pelo perfil socioeconômico; c) políticas de concessão de empréstimo público para custeio de mensalidades; e d) políticas de permanência.

No primeiro grupo, verifica-se a adoção de ações afirmativas variadas que promovem a inclusão de grupos até então excluídos da educação superior, por questões de etnia, raça ou gênero, como

a Lei de Cotas (Brasil, 2012). No segundo, o Programa Universidade para Todos (Prouni) é protagonista como política pública que garantiu o acesso gratuito à educação superior privada de estudantes egressos do ensino médio, pertencentes a famílias com renda per capita não superior a 1,5 salário-mínimo, com a contrapartida de concessão de isenções fiscais às IES que aderiram ao Programa. Com o foco de atingir camada de estudantes que não se enquadra no perfil do “prounista”, o terceiro grupo destaca a política de concessão de empréstimo público para o custeio de mensalidades em IES privadas, como ocorre com o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Por fim, no quarto e último grupo, focaliza-se políticas e ações de permanência do estudante, para a redução da evasão universitária, como as ações instituídas pelo Reuni e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes).

A adoção de políticas públicas que promoveram a diversificação do acesso à educação superior, como a adoção de cotas raciais, aumentou consideravelmente a participação de pretos, pardos e indígenas na educação superior (Scudeler; Tassoni, 2023), assim como o Prouni – certamente um dos principais programas de inclusão social da história recente do Brasil – ainda que tenha sido moldado na perspectiva dos interesses do setor educacional privado, teve o mérito de oportunizar acesso à educação superior privada para estudantes oriundos de famílias de baixa renda que, sem ele, permaneceriam à margem deste nível de formação. Essas políticas, aliadas a outros fatores socioeconômicos, como estabilidade econômica a partir do Plano Real e a expansão do ensino básico, viabilizaram um expressivo aumento do acesso à educação superior pela população brasileira.

Tendo como principal marco temporal a atual LDB, em pouco menos de trinta anos, a educação superior passou de um sistema tipicamente de elite, em que apenas uma fatia privilegiada da população tinha acesso, para um sistema de massa, no qual a base de matrículas é fortemente alargada, com a adoção de políticas públicas equitativas. Ainda que este sistema não se qualifique como democrático, em que todas as classes sociais têm as mesmas

possibilidades de ingresso à educação superior, concorrendo em igualdade de condições, é certo que o processo também produziu a diversificação do acesso, beneficiando alunos de classes sociais mais vulneráveis.

4. Qual o valor do diploma no mercado de trabalho e na vida pessoal?

O mercado de trabalho no Brasil tem uma estrutura credencialista, em que o diploma, como capital cultural institucionalizado (Bourdieu, 2019), tem um peso relevante nas diferenças remuneratórias. No Brasil é possível afirmar, com base em dados estatísticos, que o trabalhador portador de diploma de educação superior é mais bem remunerado, quando comparado com trabalhador que possui, no máximo, ensino médio. Nesse sentido, para Souza (2018), o ganho de rendimento do trabalhador com educação superior é histórico no Brasil:

A tendência se manifesta desde a primeira metade da década de 1990, acelerando-se nos anos 2000, em especial para os retornos ao Ensino Superior. No longo prazo, a compreensão foi mais aguda até o Ensino Médio, de modo que atualmente a grande clivagem se dá entre portadores de diploma universitário e os demais trabalhadores. De acordo com a interpretação prevalecente nos últimos tempos, essa compressão salarial pode ser entendida em termos da ‘corrida entre educação e tecnologia’ (Goldin & Katz, 2008), ou seja, decorreria de uma expansão da oferta de trabalho qualificado mais rápida do que o aumento da demanda por mais qualificações (Souza, 2018, p. 342).

No mesmo sentido, em pesquisa realizada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) no ano de 2020, constatou-se que os trabalhadores com curso superior nos 37 países mais ricos do mundo ganham, em média, apenas 54% mais que os demais empregados. Nesta pesquisa, contudo, o Brasil despontou como aquele em que o curso superior proporciona

maiores ganhos, comparativamente com os trabalhadores com apenas formação secundária: 144% acima (OECD, 2020).

Nos Estados Unidos da América, Markovits (2021) também identifica diferenças salariais substanciais entre trabalhadores apenas com ensino médio e aqueles com mais níveis de formação:

O trabalhador médio do gênero masculino com apenas ensino médio ganha cerca de 1,5 milhão de dólares ao longo da vida; o trabalhador médio do gênero masculino com diploma universitário ganha cerca de 2,6 milhões; e o trabalhador médio do gênero masculino com especialização ganha mais de 4 milhões de dólares ao longo da vida. Para as mulheres, os números correspondentes são de 1,1 milhão, 1,9 milhão e pouco mais de 3 milhões de dólares, respectivamente (Markovits, 2021, p. 232).

Há, no Brasil, uma cultura do bacharelismo iniciada no século XIX, época em que a educação ganha importância como investimento para a manutenção ou, em alguns casos, diferenciação social das famílias aristocráticas. Nesta época, como já afirmado, na ausência de universidades no Brasil, a formação era realizada em Portugal e o diploma, como capital cultural institucionalizado, é percebido quase como um título nobiliário.

Ainda que não se reconheça que o diploma superior, por si só, representa um passaporte para ascensão na mobilidade social, até porque há uma estratificação horizontal na educação superior e, portanto, diferenciações salariais entre as diversas carreiras, é fato que a graduação provoca natural atração no imaginário popular, diretamente relacionado com sucesso e melhoria de vida. E, neste contexto, a expansão, a massificação e a diversificação da educação superior vivenciada nos últimos 30 anos no Brasil contribuem para proporcionar melhores oportunidades de acesso profissional e ganhos remuneratórios que, até então, eram privativos às classes sociais mais privilegiadas com acesso a este nível de ensino.

Conclusão

Germén dos primeiros modelos de universidade surgidos na Europa durante a Idade Média, a Grécia Antiga valorizava a educação e a busca pelo conhecimento na formação de seus cidadãos. Na Paideia grega, a formação humana era integral, incluindo aspectos técnicos, mas também, intelectuais e éticos, para formar cidadãos virtuosos. Na mesma época, mas com posição divergente aos filósofos clássicos, os sofistas eram professores itinerantes que ofereciam ensinamentos mediante pagamento, mas com um enfoque relativista, valorizando a retórica e persuasão.

Em tempos atuais, a educação superior apresenta-se como um negócio e, para alguns, altamente lucrativo. No Brasil, a justa busca pela expansão, pela massificação e pela diversificação dos modelos universitários (e para além deles) foi direcionado para o setor privado (em detrimento do público), tanto é que, atualmente, 75% dos alunos estão matriculados no setor privado (Inep, 2023).

A Constituição Federal (Brasil, 1988) e atual LDB (Brasil, 1996) foram os marcos iniciais do processo expansionista da educação superior brasileira que, principalmente a partir dos primeiros anos do século XXI, iniciou um processo de massificação e diversificação, com a adoção de políticas públicas que proporcionaram o acesso à educação superior a várias camadas da população, até então excluídas deste nível de formação, alargando e diversificando o acesso.

Ainda que não se tenha, no Brasil, uma efetiva democratização da educação superior, os últimos 30 anos foram exitosos no movimento de diversificação, colocando nos bancos universitários alunos que eram até então excluídos por questões de etnia, raça e, principalmente, condição financeira.

Trata-se de uma mudança necessária, vez que no Brasil, em virtude de uma estrutura credencialista, o diploma tem um peso relevante nos ganhos remuneratórios nas diferenças remuneratórias. O trabalhador portador de diploma de educação superior é mais bem remunerado, quando comparado com

trabalhador que possui, no máximo, ensino médio. E, neste contexto, ainda que não se possa afirmar que a educação superior proporciona uma formação integral, para além da vida profissional, mas também para a cidadania e a construção dos valores éticos, nos termos Paidéia grega, é certo que esse processo é bem-vindo, vez que amplia as possibilidades de crescimento profissional, salarial e, quiçá, mudanças nos estratos sociais para a camada da população que, até então, estava excluída do acesso a este nível de formação.

Referências

- ALMEIDA, Wilson Mesquita. **Prouni e o ensino superior privado lucrativo em São Paulo: uma análise sociológica**. São Paulo: Musa, 2014.
- BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. **Da Universidade à Commoditycidade**. Campinas: Mercado das Letras, 2017.
- BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Florianópolis: Edufsc, 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União de 05 out. 1988.
- BRASIL. **Lei n. 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Diário Oficial da União de 29 ago. 2012.
- BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União de 20 dez. 1996.
- CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. **História das Universidades**. Tradução Elcio Fernandes, São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1996.
- GARCIA, Sylvia Gemignani; BRITO, Murilo Marschner Alves; HEY, Ana Paula. Transformações recentes na educação superior brasileira. **Plural**, v. 29, jan./jun. 2022, p. 5-13. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/199320>. Acesso em 30.03.2024.

http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/334186/1/Oliveira_AnaLuizaMatosDe_D.pdf. Acesso em 29.03.2024.

<https://www.scielo.br/j/ea/a/RsqMPF7jYzNvT46WjhK8tJR/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em 01.04.2024.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em 04.03.2024.

JAEGER, Werner. **Paidéia: a Formação do Homem Grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JARDIM, Fabiana Augusta Alves. ALMEIDA, Wilson Mesquita. Expansão recente do ensino superior brasileiro: (novo) elos entre educação, juventudes, trabalho? **Linhas Críticas**, vol. 22, n. 47, jan./abr. 2016, p. 63-85. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/lc/v22n47/1981-0431-lc-22-47-00063.pdf>. Acesso em 29.03.2024.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**, v. 10, 2007, n. esp., p. 37-45. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/abstract/?lang=pt>. Acesso em 30.03.2024.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à História da Filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

MARKOVITS, Daniel. **A cilada da meritocracia**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development. **Education at a glance 2020: OECD indicators**. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>. Acesso em 07.04.2024.

OLIVEIRA, Ana Luíza Matos. **Educação superior brasileira no início do século XXI: inclusão interrompida?** Tese de doutoramento na UNICAMP, 2019. Disponível em:

ROSSETTO, Cristina B. de Souza; GONÇALVES, Flávio de Oliveira. Equidade na educação superior no Brasil: uma análise multinomial das políticas públicas de acesso. **Dados – Revista de Ciências Sociais**, v. 58, n. 3, jul./set. 2015, p. 791-824. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/KRjfSnXV87vpjDcGd8dtPDy/abstract/?lang=pt>. Acesso em 28.03.2024.

SALGE, Eliana Helena C. Neves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; SILVA, Lorrane Stefâne. Saberes para a construção da Pesquisa Documental. **Revista PRISMA**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 123-139, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristovão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, ano 1, n. 1, p. 1-14, jul. 2009.

SCUDELER, Marcelo Augusto; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A educação a distância como estratégia de captação de alunos após a redução da oferta do Fies. **Avaliação**, Campinas, n. 28, 2023, p. 1-22. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/HB77JwX6yxHqGM4LR5mW9Db/abstract/?lang=pt#>. Acesso em 08.04.2024.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In MOROSINI, Marília (Org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: INEP, 2011.

SOUZA, Pedro H. G. Ferreira. **Uma história de desigualdade: a concentração de renda entre os ricos no Brasil, 1926 – 2013**. São Paulo: Hucitec; Anpocs, 2018.

TRINDADE, Hégio. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. **Estudos Avançados** 14 (40), 2000. Disponível em:

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **O que é universidade**. 9ª Edição, São Paulo: Brasiliense, 2003.

Massificação e diversificação da educação superior a partir de 1996

Massification and diversification of higher education from 1996

Ferdinando Eleny da Rosa¹

Marcelo Augusto Scudeler²

Resumo: Trata-se de uma análise dos movimentos do sistema de educação superior brasileiros nas últimas três décadas, destacando a massificação e diversificação do acesso. Por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, são exploradas as políticas públicas que possibilitaram a ampliação do sistema, especialmente a partir das atuais Constituição e Lei de Diretrizes e Bases da Educação. O Objetivo é discutir os desafios para alcançar as metas de expansão e diversificação do sistema e a recente expansão da oferta de cursos na modalidade a distância.

Palavras-chave: educação superior, políticas públicas, educação a distância.

Abstract: This is an analysis of the movements in the Brazilian higher education system over the last three decades, highlighting the massification and diversification of access. Through bibliographical and documentary research, the public policies that enabled the expansion of the system are explored, especially based on the current Constitution and Law of Guidelines and Bases of Education. The objective is to discuss the challenges in achieving the system's expansion and diversification goals and the recent expansion of distance learning course offerings.

Keywords: high education, public policy, distance education.

¹ Mestrando em Educação. Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS). ferdinando.rosa@educacao.mg.gov.br. <http://lattes.cnpq.br/6468168689125482>

² Doutor em Educação. Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS). marceloscudeler@univas.edu.br. <http://lattes.cnpq.br/8716043497593327>

Introdução

Nas últimas três décadas, a educação superior tem vivenciado um processo de metamorfose, expandindo-se, massificando-se e diversificando-se de maneiras até então jamais vivenciadas no Brasil. Neste período, o setor privado cresceu exponencialmente, quando comparado com o público; o alunado mudou e o sistema passou a receber estudantes de baixa renda; finalmente, especialmente nos últimos anos, verificou-se um crescimento expressivo de cursos ofertados na modalidade a distância.

Trata-se de um artigo com o propósito analisar o conjunto de políticas públicas que possibilitaram, especialmente a partir da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasi, 1996), a ampliação diversificada do acesso à educação superior no Brasil.

É uma pesquisa bibliográfica que analisou obras e trabalhos científicos, selecionados com base em critérios de relevância, qualidade e aderência à temática. Mas também é uma pesquisa documental, com consulta à base normativa que materializou as políticas públicas estudadas, bem como com a apresentação de dados quantitativos que sustentam as inferências feitas.

O artigo está organizado em quatro tópicos, complementados por esta introdução e pelas considerações finais. No primeiro, é feito um resgate histórico a partir de marcos normativos da década de 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (Brasil, 1961) e a Reforma Universitária de 1968 (Brasil, 1968), que definiram as bases do atual sistema de educação superior brasileiro. Na segunda parte, são abordadas a expansão da educação superior a partir da promulgação da atual Constituição (Brasil, 1988) e, em especial, da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que introduziu mudanças significativas, incluindo a concessão de autonomia às universidades públicas; também são destacados o aumento no número de matrículas na educação superior e o crescimento proporcional do número de instituições entre 1980 e 2022. No terceiro tópico, são discutidas a massificação e a diversificação da educação superior, a partir de políticas de

ações afirmativas, visando incluir grupos historicamente excluídos da educação superior devido a questões étnicas, raciais ou de gênero. No último tópico, é feita uma análise detalhada da expansão dos cursos na modalidade a distância, a partir de 2018.

2. A primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional, de 1961, e a reforma universitária, de 1968

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 findou uma importante missão na história da legislação brasileira. Até esta lei, o Brasil não possuía uma legislação educacional unificada e abrangente. Segundo Marchelli (2014, p. 1480), “a elaboração e a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/61) ocorreram em meio a uma ampla discussão teórica sobre as mudanças necessárias para que a educação brasileira se modernizasse”. Em um contexto histórico, meados da década de 1960, o Brasil passava por transformações significativas, era um período marcado pela industrialização acelerada, urbanização crescente e movimentos sociais em prol de mudanças estruturais.

As leis educacionais anteriores eram fragmentadas e descentralizadas, o que resultava em disparidades entre os diferentes estados e municípios em termos de currículos, qualidade de ensino e acesso à educação.

A implementação da LDB possibilitou uma maior democratização do ensino secundário, com um foco particular no ciclo ginasial, fortaleceu a centralização do sistema de educação superior e, adicionalmente, foi integrada ao contexto de crescimento industrial e urbano da época. Seu objetivo era proporcionar uma educação especializada para estudantes provenientes de grupos economicamente desfavorecidos (Marchelli, 2014).

Neste contexto, o governo reconheceu a necessidade de uma legislação nacional que garantisse padrões mínimos de qualidade, promovesse a universalização do ensino e estabelecesse direitos e

deveres para todos os envolvidos no processo educacional, incluindo alunos, professores, gestores e comunidade escolar, conforme o artigo 2º do título II do parágrafo único da LDB de 1961, em que estabelece que a educação é um direito de todos e será dada tanto na escola quanto no lar, sendo este assegurado pelo estado e pela iniciativa privada.

A partir das aspirações pela modernidade e do ímpeto por progresso e desenvolvimento, uma nação comprometida com o avanço não poderia ignorar a importância da educação para sua população. Nesse sentido, era dever do estado garantir a oferta da educação, mas também cabia à iniciativa privada contribuir nesse esforço. A LDB de 1961 estabeleceu princípios de equidade entre as esferas pública e privada em todos os níveis de ensino, além disso, reconhecia que, em situações nas quais os indivíduos não dispusessem dos recursos necessários para custear sua própria educação, cabia exclusivamente ao estado prover o financiamento necessário. Isso garantiria que toda a sociedade pudesse desfrutar desse direito fundamental (Silva, 2021).

Portanto, ao analisar a LDB de 1961, é essencial destacar o direito à educação, pois levanta questões cruciais sobre os métodos e os responsáveis pela sua disponibilização. Como se busca fortalecer o acesso à educação, é imprescindível que a sua oferta esteja alinhada a esse propósito, garantindo igualdade de oportunidades para todos (Silva, 2021).

Embora a LDB de 1961 tenha desempenhado um papel crucial na estruturação e normatização do sistema educacional brasileiro, trazendo à tona diversos aspectos de destaque que merecem ser ressaltados, também estabeleceu as bases para a organização do ensino no Brasil, definindo as etapas da educação básica, que compreendiam primário (hoje ensino fundamental) e ginásio (hoje ensino médio). Também estabeleceu os conteúdos mínimos que deveriam ser ensinados em cada etapa da educação básica, assim como as diretrizes curriculares para o ensino superior. Além disso, definiu diretrizes para o financiamento da educação pública, incluindo as fontes de recursos para o setor educacional. Definiu as

atribuições das autoridades educacionais e das escolas em relação à gestão administrativa e pedagógica, e estabeleceu as diretrizes para a formação de professores, incluindo a criação de instituições de formação de docentes. Garantiu autonomia às universidades para definir seus currículos e organizar suas atividades acadêmicas, respeitando os princípios gerais da educação nacional. Reconheceu a importância da educação técnica e profissional, incentivando o desenvolvimento de cursos nessa área e criou o Ensino Supletivo, destinado a oferecer oportunidades de estudo para aqueles que não concluíram a educação básica na idade regular.

A LDB de 1961, juntamente com a Reforma Universitária de 1968, representou marcos importantes em diversos aspectos, como mencionado anteriormente. Um destes aspectos tem se destacado significativamente no crescimento e na modernização do Ensino Superior.

As primeiras tentativas de estabelecer um sistema de educação superior no Brasil ocorreram durante o período imperial, na primeira metade do século XIX. No entanto, essas iniciativas foram limitadas e não resultaram na criação de um sistema consolidado. Apenas mais tarde, após a Proclamação da República em 1889, é que o Brasil começou a desenvolver um sistema de ensino superior mais organizado. Até o final do período imperial, em 1889, o país tinha apenas sete instituições de ensino superior e nenhuma universidade (Scudeler, 2022). Isso mostra um panorama inicial da educação superior no Brasil e ressalta a escassez e a precariedade das instituições nesse período histórico.

Nesse período, a educação predominava um enfoque humanista e conservador, o que perpetuava relações de dominação ao nos limitar a meros reprodutores de conhecimento desconectados da realidade. Este cenário desfavorecia o avanço em ciência e tecnologia. A falta de um sistema escolar estruturado resultava em aulas ministradas de forma desorganizada, conforme a autonomia de cada instituição. A escassez de professores qualificados levava, muitas vezes, à instrução por parte de alunos mais experientes. As condições de ensino eram precárias, com

poucas escolas, escassez de material didático, baixos salários para os professores e instalações inadequadas (Melo, 2012).

Nesse período, muitos estudantes enfrentavam dificuldades para ingressar em uma Instituição de Ensino Superior (IES) devido à falta de vagas. Era perceptível a ausência de uma organização adequada ou de um critério classificatório para disputar as vagas oferecidas nas universidades. Nesta mesma época, também ocorria uma significativa exclusão de negros, pessoas de baixa renda e outros grupos, os quais encontravam-se distantes de qualquer oportunidade de avançar nos estudos e de ingressar na universidade. Saviani (2011, p. 269) afirma essa ideia com as seguintes palavras:

O conjunto das reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado: dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e aos ofícios requeridos pela organização social.

Após sete anos da promulgação da LDB de 1961, o Congresso Nacional aprovou legislação que se tornou conhecida como reforma universitária, que introduziu os departamentos, o sistema de créditos, o vestibular classificatório, os cursos de curta duração, o ciclo básico e outras inovações. A partir desse marco, os departamentos substituíram as antigas cátedras, e as chefias passaram a ter um caráter rotativo. Quanto ao exame vestibular, este deixou de ser eliminatório, assumindo uma função classificatória, com o decreto nº 68.908, de 13 de junho de 1971 (Brasil, 1971).

Esta reforma representou um marco importante no cenário educacional do país, promovendo mudanças substanciais no sistema universitário brasileiro: “Parte-se do pressuposto de que a reforma de 1968 visou fundamentalmente a modernização e

expansão das instituições públicas destacadamente das universidades federais” (Martins, 2009, p.15). A reforma promoveu, entre outras medidas cruciais, a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão (artigo 2º), a estrutura da carreira acadêmica (artigo 31 e seguintes) e uma política nacional de pós-graduação (artigo 24). Além disso, ratificou os termos da LDB de 1961, mantendo a autorização para a criação de IES na forma de faculdades isoladas (art. 4º), muitas vezes sem nenhum compromisso com a pesquisa científica.

A LDB de 1961 e a reforma universitária de 1968 foram marcos significativos em diversas esferas. A primeira estabeleceu as bases para a organização do sistema educacional do país, delineando diretrizes para os diferentes níveis de ensino, desde o primário até o superior. A segunda, por sua vez, trouxe mudanças profundas no ensino superior, promovendo a democratização do acesso, a autonomia universitária e a valorização da pesquisa e extensão. Juntas, essas legislações contribuíram para moldar o cenário educacional do Brasil, influenciando não apenas o acesso à educação, mas também a qualidade e o papel das instituições de ensino no desenvolvimento do país.

2. A expansão da educação superior a partir da Constituição Federal de 1988

A Constituição Federal (CF) de 1988, conhecida como "Constituição Cidadã", foi elaborada em um momento de transição política, pós-ditadura militar, e reflete os anseios da sociedade por um país mais justo e igualitário. Saviani (2010, p.10) explica que a Constituição foi um importante marco que “consagrou a autonomia universitária, estabeleceu a indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão, garantiu a gratuidade nos estabelecimentos oficiais, assegurou o ingresso por concurso público e o regime jurídico único”.

Foi um documento de extrema importância para o Brasil, um marco histórico na consolidação da democracia e na garantia dos

direitos fundamentais dos cidadãos (artigo 5º) e sociais (artigo 6º), e dentre eles a educação, pela primeira vez é tratada como um direito em um texto educacional.

Após oito anos da promulgação da atual Constituição Federal, uma nova LDB foi aprovada em 1996, marcando o início da implementação de políticas para expandir o acesso à educação superior. Trouxe mudanças significativas, incluindo a autonomia para as universidades públicas, antes não existente. Desencadeou um ciclo de transformações na educação superior, diversificando e diferenciando o sistema educacional. A redação final da LDB foi fortemente influenciada por pressões de vários setores que viam o sistema educacional anterior como um obstáculo para ampliar a demanda, especialmente no que se refere à participação do setor privado. Segundo Silva Júnior e Sguissardi (2020, p. 62):

O sistema federal de ensino superior estaria em crise, por não absorver toda a crescente demanda e por não preparar adequadamente universitários para o mercado. Por outro lado, isto se deveria ao elitismo que marca toda a história da universidade brasileira e ao modelo universitário das universidades de pesquisa (modelo humboldtiano), excessivamente unificado, caro e insustentável no médio prazo pelo poder público (...).

Desde então, a educação superior no Brasil iniciou um processo de mudanças profundas e foi o marco inicial de um processo de expansão único na história nacional. Em 1900, havia apenas 10 mil estudantes; em 1945, cerca de 45 mil; já em 1980, o Brasil possuía apenas 1,38 milhão (Barbosa, 2019). Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a partir do ano 2000, as taxas médias anuais de crescimento foram expressivas, as matrículas passaram de 2,69 milhões em 2000 para 6,4 milhões em 2010 e 8,68 milhões em 2020, como mostra a tabela 1.

Tabela 1: Número de matrículas na Educação Superior, em milhões (1980-2022)

ANO	Categoria Administrativa		
	Pública	Privada	TOTAL
1980	0,49	0,89	1,38
1996	0,74	1,13	1,87
2000	1,01	2,2	3,21
2010	1,64	4,76	6,4
2011	1,77	4,99	6,76
2012	1,89	5,16	7,05
2013	1,94	5,38	7,32
2014	1,96	5,87	7,83
2015	1,95	6,08	8,03
2016	1,99	6,06	8,05
2017	2,05	6,24	8,29
2018	2,07	6,37	8,44
2019	2,08	6,52	8,6
2020	1,96	6,72	8,68
2021	2,07	6,9	8,9
2022	2,07	7,36	9,4

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Inep (2023).

A tabela 1 demonstra o sistema de educação superior cresceu praticamente três vezes, entre 2000 e 2022; partindo de 3,21 milhões de alunos em 2000, vinte e dois anos depois, o país registra a expressa quantidade de 9,4 milhões de alunos. Viabilizando esse crescimento, no mesmo período também houve um expressivo aumento de número de instituições de ensino superior.

De acordo com Saviani (2010), na década de 1990 observou-se uma mudança significativa no ensino superior brasileiro, com uma transição em direção ao modelo anglo-saxônico, particularmente o modelo norte-americano. Isso resultou em uma desaceleração no crescimento das universidades públicas, especialmente as federais, enquanto as instituições privadas, com ou sem fins lucrativos, foram encorajadas a expandir-se. Essa política foi implementada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso e refletida na proposta do Ministério da Educação para o Plano Nacional de Educação em 1997.

Durante o período de 2003-2010, sob a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, o setor privado manteve um ritmo constante de crescimento, alcançando o número de 2.100 instituições no ano de 2010 (Scudeler, 2022). Além disso, houve um significativo aumento no número de instituições públicas, devido à criação de novas universidades federais e à transformação dos centros federais de Educação Tecnológica em Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia. O setor público também foi favorecido pelo Programa "REUNI" que acelerou o processo de expansão de vagas, especialmente no período noturno. O setor privado contou com os incentivos fiscais do Programa Universidade para Todos (PROUNI), que visava adquirir vagas em instituições de ensino superior privadas. Isso foi particularmente relevante diante do desafio de vagas ociosas enfrentado por muitas dessas instituições (Saviani, 2010).

Durante o mandato de Dilma Rousseff, entre 2011 e 2016, observou-se uma desaceleração no crescimento. Uma série de eventos econômicos impactou a continuidade da expansão. A economia brasileira enfrentou uma desaceleração significativa durante seu mandato, acompanhada por um aumento do desemprego e uma queda nos investimentos privados. Nesse sentido, Ristoff (2014, p. 724) resume:

Nas duas últimas décadas, a educação superior brasileira foi marcada por forte expansão sob todos os aspectos: cresceu o número de instituições, de cursos, de vagas, de ingressantes, de matrículas e de concluintes. Foi um crescimento constante e significativo, com marcada aceleração de ritmo de 1999 a 2003, durante o segundo mandato do governo Fernando Henrique Cardoso – período em que observamos altas taxas de crescimento da educação superior, notadamente em função da proliferação de instituições privadas, muitas delas, e.g. Centros Universitários e Universidades, dotados de autonomia para criar novos cursos e aumentar o número de vagas ofertadas. Nos doze anos dos governos Lula-Dilma, o crescimento se manteve constante, embora em ritmo mais moderado, e mais em sintonia com as políticas globais de inclusão social, passando a

expansão a estar visceralmente associada à democratização do campus brasileiro e orientada por um conjunto de políticas estruturantes implantadas nos últimos anos.

Ainda em seu governo, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE/2014), instituído pela Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014 (Brasil, 2014), que estabeleceu diretrizes, metas e estratégias para o progresso da educação ao longo de um período de 10 anos, entre 2014 e 2024. A meta 12 é uma das mais importantes para a educação superior, estabelecendo a elevação da taxa bruta de matrícula (TBM) na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida de matrícula (TLM) para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. E, para alcançar esse objetivo, era fundamental expandir a oferta de vagas, promovendo a expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e do sistema Universidade Aberta do Brasil.

De acordo com o INEP (2020), o conceito de TLM refere-se à proporção de jovens entre 18 e 24 anos matriculados no ensino superior em relação à totalidade da população nessa faixa etária. A TBM, por sua vez, diz respeito à proporção de matrículas no ensino superior, independentemente da faixa etária, em relação à população correspondente à faixa etária de 18 a 24 anos. A TLA é a razão entre a quantidade da população de 18 a 24 anos que frequenta ou já concluiu a educação superior com a população correspondente à faixa etária de 18 a 24 anos.

Os relatórios dos ciclos de monitoramento das metas estabelecidas pelo PNE, entre 2012 e 2022, indicam que até 2016 as taxas de crescimento estavam em ascensão. No entanto, em 2017 houve uma pequena retração, seguida por outra queda em 2018. Em 2021, houve uma nova recaída, mas em 2022 a taxa voltou a se recuperar, retomando a fase de crescimento conforme mostra a tabela 2.

Tabela 2: Taxa Bruta de Matrícula (TBM) e Taxa Líquida de Escolarização (TLE) na Graduação no Brasil, por ano (2012-2022)

	TBM %	TLM%
2012	30	19,5
2013	30,5	19,9
2014	31,8	21,2
2015	33,5	21,9
2016	34,6	23,1
2017	33,6	22,4
2018	36,3	24,3
2019	36,2	24,7
2020	38,7	26,6
2021	37,4	25,5
2022	38,6	24,2

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Inep (2022, 2023).

Para alcançar os índices previstos para o final do ciclo do PNE/2014, que consiste em elevar a TBM para 50% até o ano de 2024, seria necessário um crescimento adicional de 11,4 pontos percentuais para atingir a meta desejada. “Trata-se de um salto de crescimento bem expressivo e, na perspectiva histórica, bastante improvável” (Scudeler, 2020, p. 66).

Observa-se um comportamento semelhante na TLM: entre 2012 e 2016, a taxa líquida estava em fase de crescimento, porém recuou no ano de 2017. Nos anos de 2018 e 2019, houve novamente um crescimento perceptível, mas o índice voltou a cair novamente entre 2021 e 2022 conforme observamos na tabela 2. Para que esse índice de crescimento atinja a meta estabelecida de 33% até o ano de 2024, essa taxa precisa ainda de uma elevação de 8 pontos percentuais, o que também parece muito improvável de ocorrer. É bastante provável que para alcançar a meta estabelecida no PNE/2014, seja necessária uma significativa organização e esforço, especialmente por parte do setor público.

3. A massificação e a diversificação da Educação Superior brasileira a partir da Constituição Federal de 1988

A massificação e diversificação do acesso à educação superior no Brasil, especialmente após a promulgação da Constituição de 1988, representam um avanço significativo na redução das desigualdades educacionais e socioeconômicas no país. A Constituição estabeleceu a educação como um direito de todos e um dever do Estado, determinando que o acesso ao ensino superior deveria ser promovido para democratizar o conhecimento e reduzir disparidades históricas.

O acesso à educação superior no Brasil era extremamente restrito e elitizado, com a maioria das vagas concentradas em instituições públicas de ensino, acessíveis principalmente pela elite econômica e social do país. Após a promulgação da LDB, estimulou-se o aumento do número de vagas, concedendo à iniciativa privada uma liberdade inédita para explorar o mercado educacional, alinhando-se a uma política econômica neoliberal. Diversos programas e iniciativas foram implementados com o objetivo de ampliar o acesso, especialmente para grupos menos favorecidos econômica e socialmente. No governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), as políticas públicas de diversificação tornaram-se mais evidentes, incluindo políticas de ações afirmativas, concessão de bolsas de estudos com base no perfil socioeconômico dos alunos e programas de empréstimo público para custeio de mensalidades.

As políticas de ações afirmativas implementaram, por exemplo, cotas raciais e sociais para estudantes de escolas públicas; também foram instituídos os mecanismos de financiamento, tanto por meio de bolsas não-reembolsáveis, como PROUNI, como por empréstimo subsidiado (Fundo de Financiamento Estudantil, FIES), além de financiamentos oferecidos pelas próprias instituições privadas (Barbosa, 2019). Essas políticas, segundo Neves e Anhaia (2014, p. 384):

[...] como ações voltadas à inclusão de camadas populacionais no sistema educacional, buscam garantir a equidade – ou seja, garantir que todos tenham oportunidades adequadas, guiadas no sentido de uma diminuição ou abrandamento das desigualdades socioeconômicas e raciais que determinam e diferenciam as oportunidades de acesso à educação superior.

Os contrastes históricos no Brasil continuam a se refletir na vida diária das pessoas. A implementação de ações afirmativas é uma das políticas públicas destinadas a reduzir as diferenças sociais propiciando “privilégios de acesso a meios fundamentais às minorias étnica, racial ou sexual que, de outro modo, estariam deles excluídas” (Santana, 2010, p. 740). As oportunidades educacionais e de emprego também permanecem profundamente desiguais, afetando grupos étnicos minoritários e pessoas de baixa renda de forma desproporcional.

O PROUNI desempenha um papel importante na massificação e na diversificação do acesso à educação superior no Brasil. O programa concede bolsas integrais e parciais para alunos provenientes de baixa renda. Também reserva vagas para estudantes que se autodeclararam negros, pardos ou indígenas, com base na proporção desses grupos na população do estado onde está situada a instituição de ensino superior. Essa iniciativa tem o propósito de fomentar a inclusão e a diversidade étnico-racial no ambiente acadêmico, promovendo oportunidades de acesso mais equitativas à educação superior para comunidades historicamente sub-representadas.

O PROUNI experimentou um aumento significativo no número de bolsas concedidas entre o período de 2006 e 2022. As bolsas integrais são direcionadas a estudantes cuja renda familiar bruta mensal por pessoa não ultrapassa um salário mínimo e meio, enquanto as bolsas parciais são destinadas àqueles com renda familiar bruta mensal por pessoa de até três salários mínimos (Brasil, 2005). Durante os 17 anos do programa, foram concedidas mais de 5 milhões de bolsas, como evidenciado pela Tabela 3. Esse

número expressivo reflete o impacto significativo do Prouni na democratização do acesso ao ensino superior no Brasil.

Tabela 3: Número de bolsas integrais e parciais do Prouni para alunos da Educação Superior brasileira, por ano (2006-2022) – em milhares

PROUNI			
ANO	NÚMERO DE BOLSAS		
	Integrais	Parciais	TOTAL
2006	99	40	139
2007	98	66	164
2008	99	126	225
2009	153	95	248
2010	126	115	241
2011	130	125	255
2012	151	134	285
2013	164	88	252
2014	205	101	306
2015	205	125	330
2016	167	163	330
2017	172	190	362
2018	183	235	418
2019	185	288	473
2020	183	237	420
2021	146	150	296
2022	295	173	468

Fonte: Elaboração Própria, com base nos dados do SEMESP (2021, 2022).

Em agosto de 2012, foi promulgado o decreto que regulamenta a Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012), mais conhecida como Lei de Cotas. Este marco legislativo desempenhou um papel crucial, contribuindo significativamente para ampliar o acesso de estudantes negros e indígenas às instituições públicas federais, promovendo assim a diversidade e a inclusão no ensino superior. Este decreto determina que as universidades públicas federais e os institutos técnicos federais reservem, no mínimo, 50% das vagas para estudantes que tenham concluído todo o ensino médio em escolas da rede pública. Essas vagas devem ser distribuídas de

forma proporcional entre pretos, pardos e indígenas, levando em consideração também o critério de renda familiar per capita de até 1,5 salários mínimos (parágrafo único do art.1º).

Considerando o percentual do ano 2010 e de 2022, durante o qual os estudantes frequentaram presencialmente as instituições de ensino superior no Brasil, observa-se uma clara tendência de diminuição nos percentuais de alunos autodeclarados como brancos e amarelos. Em contrapartida, o grupo de alunos autodeclarados como pardos registrou um aumento modesto de apenas 11,7%. Além disso, ao longo desse mesmo período, o percentual de alunos pretos e indígenas teve uma representação pouca expressiva em um intervalo de doze anos, conforme a Tabela 4. Essas mudanças demográficas refletem transformações significativas na composição étnica dos estudantes universitários brasileiros ao longo desses anos.

Tabela 4: Percentual de alunos que se declararam branco, pretos, pardos, amarelos ou indígenas em cursos presenciais de Instituição de Educação Superior públicas brasileiras em 2010 e 2022.

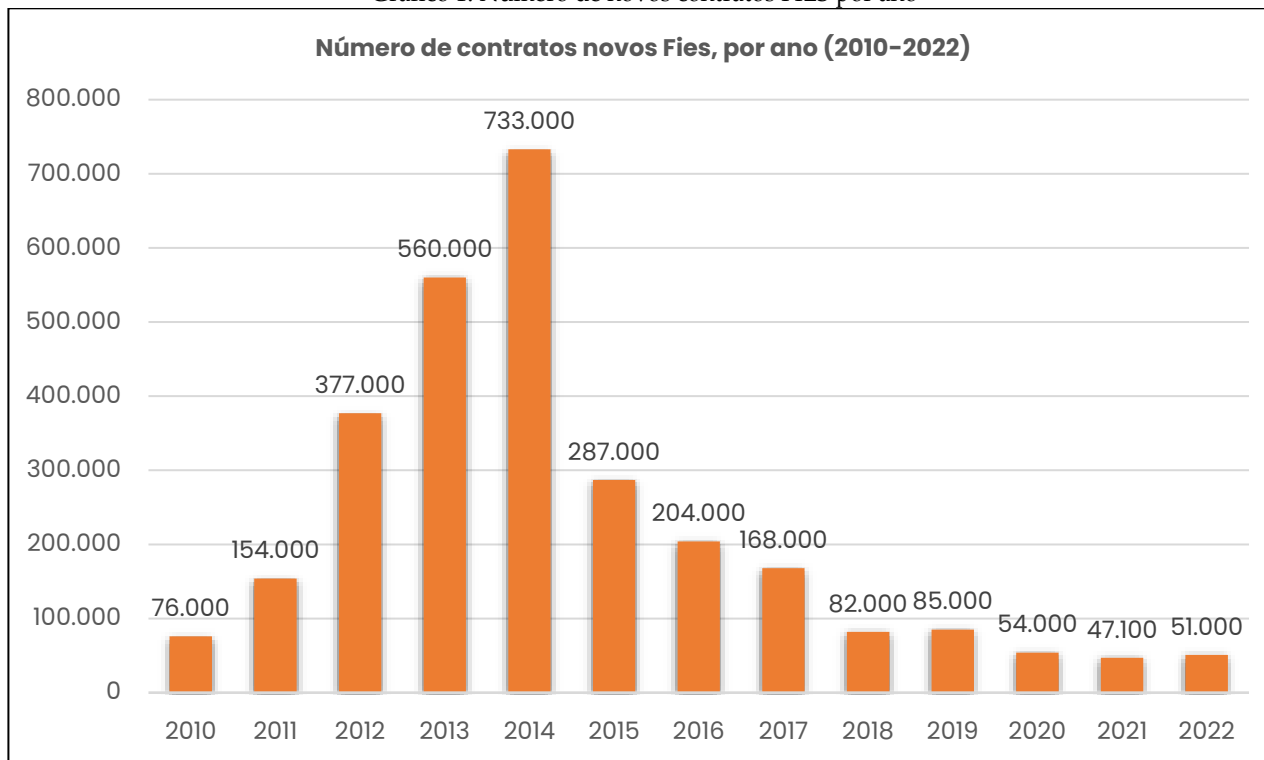
PERCENTUAL DE ALUNOS DE IES PÚBLICAS		
Cor/Raça Declarada	Ano	
	2010	2022
Branca	57,10%	46,4%
Preta	11,00%	11,6%
Parda	27,60%	39,3%
Amarela	3,80%	1,90%
Indígena	0,50%	0,90%

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados no SEMESP (2020, 2024).

As ações afirmativas no Brasil representam uma experiência notavelmente bem-sucedida, mostrando uma trajetória contínua de consolidação e expansão ao longo dos anos. A necessidade de preservar e fortalecer essas iniciativas reflete o compromisso contínuo em promover a equidade e a inclusão, reafirmando a importância de políticas públicas sensíveis às disparidades sociais e étnico-raciais existentes.

O FIES é um mecanismo de apoio reembolsável que desempenhou um papel crucial na promoção do acesso e da permanência de estudantes de baixa renda no ensino superior brasileiro durante a primeira metade da década de 2010, conforme evidenciado por Scudeler e Tassoni (2023). Em 2007, o programa de crédito educativo passou por ajustes significativos, delineando sua forma atual. Ao longo do tempo, sua estrutura financeira foi progressivamente refinada, tornando-se mais atraente para os estudantes. Em 2009, entrou em vigor a Lei n. 11.941 (Brasil, 2009), que ampliou o período de carência antes do início do pagamento do empréstimo educacional para dezoito meses, em comparação aos anteriores seis meses. Esta legislação também estabeleceu que as IES beneficiárias devem contribuir com uma parcela do financiamento, correspondente a 30% nos casos em que possuem pendências tributárias e 15% nos casos em que não possuem. As mudanças implementadas no FIES em 2010, juntamente com o aumento contínuo dos recursos destinados a esse programa, prepararam o terreno para um crescimento rápido no número de contratos firmados a partir de 2011. Essas alterações contribuíram para facilitar o acesso ao financiamento estudantil e aumentar sua popularidade entre os estudantes brasileiros, impulsionando assim o crescimento significativo na participação do programa como se observa no gráfico 1.

Gráfico 1: Número de novos contratos FIES por ano



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Inep.

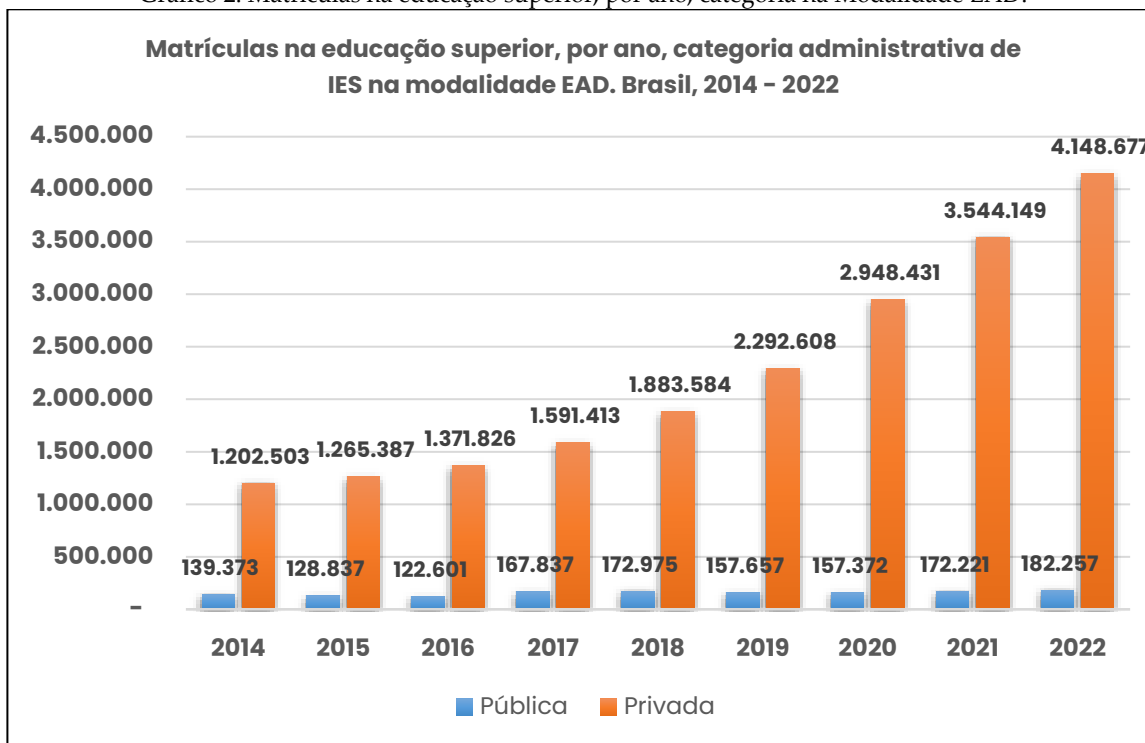
Em 2014, o número de novos contratos do FIES atingiu seu ápice. No entanto, a partir de 2015, uma significativa redução foi registrada, amortizando para 287 mil novos contratos. Esse decréscimo provocou a interrupção abrupta dos investimentos do Governo Federal nos anos seguintes, impondo ajustes estruturais nas regras para alinhá-las ao período de ajuste fiscal, iniciado na segunda metade da gestão da Presidente Dilma Rousseff (2011-2016). Durante o governo do Presidente Michel Temer (2016-2018) foi constitucionalizado a Emenda n. 95 (Brasil, 2016), que congelou os gastos primários por 20 anos, gastos estes que eram destinados ao custeio de serviços públicos. Essa queda acentuada marcou uma mudança drástica na dinâmica do programa e teve repercussões significativas no acesso dos estudantes ao financiamento educacional.

Em seu auge, o FIES desempenhou um papel crucial ao promover a igualdade de oportunidades educacionais, ao possibilitar que estudantes de diversas origens socioeconômicas acessem as mesmas instituições e cursos. Isso não apenas ajuda a diminuir as disparidades sociais, mas também fortalece a inclusão social.

4. A expansão da educação a distância a partir de 2018

Nos últimos anos, a oferta de cursos superiores na modalidade de Educação a Distância (EaD) tem tido um crescimento exponencial. Esse crescimento foi impulsionado por diversos fatores e, certamente, um dos mais relevantes é a oferta desses cursos com baixo custo de mensalidade, quando comparada com os presenciais (Scudeler, Tassoni, 2023). Até 2017, a oferta e o número de matrículas em cursos de EaD era limitada e vivencia um ciclo de crescimento lento. Contudo, a partir de 2018, com a edição de uma série de normativas que facilitaram a ampliação da oferta, essa modalidade de curso um ciclo de crescimento significativo, até atingir, em 2022, mais de 4 milhões de alunos, como se verifica no gráfico 2.

Gráfico 2: Matrículas na educação superior, por ano, categoria na Modalidade EAD.



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Inep (2023).

Nos últimos anos, contudo, o crescimento das matrículas na modalidade de EaD seguiu uma trajetória de desaceleração similar à queda observada no ensino presencial. Após registrar um aumento de 26,8% em 2020 e de 19,7% em 2021, o índice de crescimento em 2022 diminuiu para 16,5%. Este aumento foi distribuído de forma desigual, com um crescimento de 17,1% na rede privada e de 5,8% na pública. Essa desaceleração pode ser atribuída tanto ao controle gradual da pandemia quanto ao possível esgotamento do potencial de expansão dessa modalidade, especialmente considerando a dominância da rede privada, responsável por 95,8% das matrículas. A EaD atrai predominantemente um público mais maduro, fora da idade considerada ideal para ingressar no ensino superior (entre 18 e 24 anos), representando 45,9% do total de estudantes do ensino superior no país. Na rede privada, esse grupo já constitui a maioria, com uma parcela de 56,3% (SEMESP, 2024). Diante destes dados, Scudeler, Flores e Pires (2020) relatam que o crescimento não ocorreu apenas no setor privado, como se poderia imaginar, teve forte iniciativas do poder público, como a criação do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2006.

De acordo com o Censo da Educação Superior 2021, a modalidade de EaD abrange uma parcela significativa dos estudantes brasileiros. Dos alunos matriculados em cursos de licenciatura, 61% estão inseridos nessa modalidade. Considerando o total de novas matrículas na educação superior em 2021, que foi de 3,94 milhões, observa-se que 62,8% desses estudantes optaram por cursos EaD, totalizando 2,47 milhões de matrículas. Em contrapartida, apenas pouco mais de um terço dos novos universitários, ou seja, 1,46 milhões, são alunos de cursos presenciais. Ainda é relevante observar que 64,4% dos estudantes matriculados em cursos de licenciatura estão frequentando instituições de ensino superior privadas.

Azevedo, Moraes, Catani (2023) afirmam que o crescimento da EaD no Brasil foi impulsionado por uma série de fatores. A pandemia da COVID-19 desencadeou uma rápida transição para o

ensino remoto como medida de segurança, levando muitas instituições a adotarem esse sistema de ensino como alternativa viável. Além disso, os avanços tecnológicos, especialmente nas áreas de informação e comunicação, permitiram o desenvolvimento de plataformas digitais mais robustas e acessíveis, facilitando o acesso ao ensino a distância. A constituição de plataformas digitais de negócios também desempenhou um papel fundamental, oferecendo infraestrutura e suporte para instituições educacionais implementarem programas de ensino de forma eficaz. Por fim, a desregulação da educação superior, favorecendo o domínio privado mercantil, incentivou o crescimento da EaD como uma alternativa lucrativa para as instituições de ensino, ampliando assim sua oferta e alcance no mercado educacional brasileiro. Complementando, Scudeler e Tassoni (2023) também sustentam que este crescimento acelerado é uma estratégia das empresas educacionais, para compensar as perdas sentidas pelo encolhimento do Fies, especialmente a partir de 2015, na medida em que este Programa (assim como a EaD) atinge um alunado com perfil socioeconômico mais carente.

Conclusão

A proposta desta pesquisa foi traçar a trajetória recente da educação superior no Brasil, ressaltando a significância de diversos marcos normativos, partindo-se da LDB de 1961, da reforma universitária de 1968, a Constituição Federal de 1988 e, finalmente, da atual LDB. Verificou-se que nas últimas 3 décadas houve um aumento expressivo no número de matrículas no sistema, que se tornou massificado e diversificado, vez que, neste aspecto, a adoção de um conjunto de políticas públicas e ações afirmativas viabilizou o ingresso e a permanência de alunos com perfil socioeconômico mais vulnerável.

Contudo, mesmo com o aumento expressivo das matrículas, não será suficiente para alcançar a meta 12 do PNE/2014, que visa elevar a taxa líquida e bruta de matrícula no setor.

Dentre as políticas públicas de ampliação e diversificação do acesso, o PROUNI foi apresentado como um dos principais programas de inclusão, desempenhando um papel crucial na democratização do acesso à educação superior, assim como o FIES.

Com esse conjunto de políticas públicas, grupos sociais tradicionalmente excluídos do sistema, como negros e pessoas de baixa renda, tiveram mais oportunidade de ingresso e permanência na educação superior, com indicativos que demonstram a diminuição nos percentuais de alunos autodeclarados como brancos e o crescimento dos pretos e pardos.

De maneira mais recente, demonstrou-se o acelerado crescimento dos cursos na modalidade de EaD, especialmente no segmento privado. Impulsionado por mensalidades mais baratas, quando comparadas com os cursos presenciais, e os efeitos da virtualização provocados pela pandemia, de tal forma que, atualmente, atrai mais alunos ingressantes que os cursos presenciais.

Demonstrou-se que LDB de 1996 viabilizou a diversificação das instituições de ensino superior e a expansão do ensino à distância, refletindo um cenário de crescimento tanto no setor privado quanto no público. Essas legislações e reformas contribuíram para moldar o cenário educacional brasileiro, influenciando o acesso, a qualidade e o papel das instituições de ensino no desenvolvimento do país.

Referências

AZEVEDO, M. L. N. de, MORAES, K. N. de, & CATANI, A. M. (2023). Determinantes da expansão da EaD em cursos de licenciatura de instituições privadas no Brasil. **RTPS - Revista Trabalho, Política E Sociedade**, vol. 8 n.13, dez. de 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrrj.br/index.php/rtps/article/view/855/804>. Acesso em 23/01/2024

BARBOSA, M. L. O. **Democratização ou massificação do ensino superior no Brasil?** Ver. Educ. PUC-Camp., Campinas, mai./ago. 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edpuc/v24n2/2318-0870-edpuc-24-2-240.pdf>. Acesso em 27.02.2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988**, Diário Oficial da União de 05 out. 1988.

BRASIL. **Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007**. Diário Oficial da União 25 abril de 2007.

BRASIL. **Decreto nº 68.908, de 13 de julho de 1971**, diário Oficial da União de 14 de jul. 1971.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016**. Diário Oficial da União de 15 dez. 2016.

BRASIL. **Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005**, Diário Oficial da União de 13 jan. 2005.

BRASIL. **Lei n. 11.941, de 27 de maio de 2009**, Diário Oficial da União de 28 mai. 2009.

BRASIL. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012**, Diário Oficial da União de 30 ago. 2012.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**, Diário Oficial da União de 28 dez. 1961.

BRASIL. **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968**, Diário Oficial da União de 03 dez. 1968.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, Diário Oficial da União de 20 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, Diário Oficial da União de 25 jun. 2014.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação - 2022**. Brasília: INEP, 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022**. Brasília: INEP, 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2023**. Brasília: INEP, 2023.

MARCHELLI, P. S. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **Revista e-Curriculum, São Paulo**, v. 12, n. 03 p. 1480 - 1511 out./dez. 2014. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21665> . Acesso em 15.02.2024.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, volume 30, n. 106, Campinas Jan./Abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02.pdf>. Acesso em 21.02.2024.

MELO, J. M. S. **História da Educação no Brasil**. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.

NEVES, C.E.B.; ANHAIA, B. Políticas de inclusão social no Ensino Superior no Brasil: políticas de redistribuição de oportunidades? Reflexões a partir das experiências em IES do Rio Grande do Sul. In: Barbosa, M.L. (Org.). **Ensino Superior: expansão e democratização**. Rio de Janeiro: Editora 7Letras, 2014. p.371-402.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, vol.19, n.3, Campinas nov. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v19n3/10.pdf>. Acesso em 14.03.2024.

SAMPAIO, H. Novas dinâmicas do ensino superior no Brasil: o público e o privado. **Caderno do GEA**, n. 7, jan./jun. 2015. Disponível em <http://flacso.org.br/?publication=caderno-gea-n7-democratizacao-da-educacaosuperior-no-brasil-novas-dinamicas-dilemas-e-aprendizados>. Acesso em 21/02/2024.

SANTANA, E. B. As políticas públicas de ação afirmativa na educação e sua compatibilidade com o princípio da isonomia: acesso às universidades por meio de cotas para afrodescendentes. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, vol. 18, n. 69. Rio de Janeiro, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n69/v18n69a05.pdf>. Acesso em 09.04.2024.

SAVIANI, D. A Expansão do Ensino Superior no Brasil: Mudanças e Continuidades. **Poésis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 4-17, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/32>

25146/mod_resource/content/1/SAVIANI%202010.pdf. Acesso em: 12 mar. 2024.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCUDELER, M. A. **O FIES e as estratégias dos grupos empresariais da educação superior frente à redução dos contratos de financiamento público**. Campinas: PUC-Campinas, 2022.

SCUDELER, M. A.; FLORES, A. I. C.; PIRES, A. O desafio da educação a distância no ensino superior brasileiro: a expansão dos cursos de pedagogia à luz do ENADE como referencial de qualidade. **Jornal de Políticas Públicas**, v. 14, n. 7, jan. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/70138>. Acesso em 15.01.2024.

SCUDELER, M. A.; TASSONI, E. C. M. A influência do Fies na política de precificação de cursos superiores presenciais. **Revista de Políticas Públicas**, v. 27, n. 2, p. 816-830, 19 dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2178-2865.v27n2.2023.46>. Acesso em: 17 abr. 2024.

SEMESP. Sindicato das Entidades Mantenedoras do Ensino Superior de São Paulo. **Mapa do ensino superior no Brasil**. 11ª ed., São Paulo: SEMESP, 2021.

SEMESP. Sindicato das Entidades Mantenedoras do Ensino Superior de São Paulo. **Mapa do ensino superior no Brasil**. 12ª ed., São Paulo: SEMESP, 2022.

SEMESP. Sindicato das Entidades Mantenedoras do Ensino Superior de São Paulo. **Mapa do ensino superior no Brasil**. 13ª ed., São Paulo: SEMESP, 2023.

SILVA JÚNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

SILVA, T. A. A. **De um ideal à legislação: o ensino público e privado no Manifesto dos Educadores de 1959 e na LDB de 1961**. 2021. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2021.

Qualidade de vida no trabalho docente, instrumentos e fatores determinantes: uma revisão sistemática demonstrativa da literatura

*Quality of life in teaching work, instruments and determining
factors: A systematic review of the literature*

Karin Verônica Freitas Grillo¹

Vanna Coelho Cabral²

Alberto de Vitta³

Resumo: O bem-estar do professor desempenha um papel fundamental no andamento do ensino e aprendizado acadêmico. O objetivo é a revisão da produção científica dos conceitos de valorização docente articulada à qualidade de vida geral e no trabalho dos docentes, enfatizando instrumentos e os fatores determinantes. O estudo foi uma revisão sistemática da literatura entre os anos de 2019 e 2023. Os resultados demonstram uma preocupação com o adoecimento do docente em diversos aspectos. Entender os desafios específicos enfrentados pelos professores em relação a saúde física e mental, é desenvolver estratégias direcionadas para mitigar esses problemas. Isso pode incluir a implementação de programas de saúde e bem-estar mais assertivos e práticas saudáveis em todos os aspectos.

¹ Discente do programa de pós-graduação Doutorado em educação, conhecimento e sociedade na Universidade do Vale do Sapucaí UNIVÁS. Docente Instituto Federal do Sul de Minas, Campus Poços de Caldas. <http://lattes.cnpq.br/4604952406723046>

² Discente do programa de pós-graduação Doutorado em educação, conhecimento e sociedade na Universidade do Vale do Sapucaí UNIVÁS. Avenida Prof. Tuany Toledo, 470 - CEP 37554-210 - Pouso Alegre, MG. <http://lattes.cnpq.br/9688600047845333>

³ Docente do programa de pós-graduação em educação, conhecimento e sociedade na Universidade do Vale do Sapucaí UNIVÁS. Avenida Prof. Tuany Toledo, 470 - CEP 37554-210 - Pouso Alegre, MG. <http://lattes.cnpq.br/5818644935995541>

Palavras-chave: docente, qualidade de vida, instrumentos e fatores determinantes.

Abstract: Teacher well-being plays a fundamental role in the progress of academic teaching and learning. The objective is to review the scientific production of the concepts of teacher appreciation linked to the general quality of life and work of teachers, emphasizing instruments and determining factors. The study was a systematic review of the literature between the years 2019 and 2023. The results demonstrate a concern about teacher illness in several aspects. Understanding the specific challenges faced by teachers in relation to physical and mental health is to develop targeted strategies to mitigate these problems. This may include implementing more assertive health and wellness programs and healthy practices in all aspects.

Keywords: teacher, quality of life, instruments and determining factors.

1. Introdução

A promoção de saúde (PS) passou a ganhar destaque no campo da Saúde Pública e Educação a partir da década de 1980. Seu marco conceitual e sua prática foram desenvolvidos predominantemente por Organizações Internacionais e por estudiosos da Europa Ocidental, Canadá e Estados Unidos. A Carta de Ottawa foi um marco importante, inspirada pelos princípios da Declaração de Alma Ata (1978) e pela meta “Saúde para todos no ano 2000”, instituída na 1ª Conferência Internacional sobre Promoção de Saúde, realizada em 1986. Em um dos primeiros documentos fundadores da promoção da saúde atual, a Carta de Ottawa, a expressão promoção de saúde está associada a um conjunto de valores: saúde, solidariedade, equidade, democracia, cidadania, desenvolvimento, participação, parceria e qualidade de vida, entre outros (Campos & Neto, 2008).

O Ministério da Saúde preconiza que a PS se apresenta como mecanismo de fortalecimento e implantação de uma política transversal, integrada e intersetorial. A Política Nacional de PS tem

como objetivo promover a qualidade de vida e reduzir a vulnerabilidade e riscos à saúde relacionados a seus determinantes e condicionantes — modos de viver, condições de trabalho, habitação, ambiente, educação, lazer, cultura, acesso a bens e serviços essenciais. Proporcionar saúde significa, além de evitar doenças e prolongar a vida, assegurar meios e situações que ampliem a QV “vivida” (Campos & Neto, 2008).

Qualidade de vida (QV) é uma medida de desfecho que tem sido entusiasticamente utilizada por clínicos, pesquisadores, economistas, administradores e políticos. Não é um conceito novo, mas tem crescido sua importância por uma série de razões.

Na conceituação recente adotada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), a QV foi definida como “[...] a percepção do indivíduo sobre a sua posição na vida, no contexto da cultura e dos sistemas de valores nos quais ele vive, e em relação a seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações”. Um aspecto importante que caracteriza estudos que partem de uma definição genérica do termo QV é que as amostras estudadas incluem pessoas saudáveis da população, nunca se restringindo a amostras de pessoas portadoras de agravos específicos (THE WHOQOL Group, 1995 e FLECK et al., 2000).

Apesar da sua concepção subjetiva e de difícil quantificação, variando suas definições de acordo com os interesses do indivíduo, de seu grupo cultural e de seus próprios valores, a avaliação da QV é, na maioria das vezes, mensurada por questionários (CICONELLI et al., 1999). Diversos instrumentos estão descritos na literatura para avaliar a qualidade de vida tais como: SF-36 (Medical Outcomes Study 36-Item Short-Form Health Survey); WHOQOL-BREF (World Health Organization Quality of Life – BREF; WHOQOL-OLD (World Health Organization Quality of Life - OLD); EuroQol-5D (EQ-5D dentre outros.

A qualidade de vida dos indivíduos está intrinsecamente ligada à sua capacidade de fazer escolhas autônomas, as quais são moldadas pelo contexto em que vivem. Um vasto leque de fatores influencia diretamente essa qualidade, abrangendo desde aspectos

psicológicos, como o grau de satisfação e bem-estar, até questões físicas, como a percepção da saúde e qualidade do sono. Além disso, fatores como a prática religiosa, a gestão da dor, a saúde mental, hábitos como fumar e níveis de atividade física, bem como o suporte social e estilo de vida, desempenham papéis cruciais. Condições de trabalho inadequadas, como carga excessiva, ambientes estressantes e falta de equilíbrio entre vida profissional e pessoal, também são determinantes importantes para se considerar.

Esta revisão sistemática demonstrativa teve como objetivo identificar os instrumentos e os fatores determinantes da qualidade de vida dos docentes.

A busca por artigos sobre a qualidade de vida do profissional docente é considerada um tema relevante para sociedade pela complexidade e relevância da docência, bem como seus desafios cotidianos agravados pelas condições precárias de trabalho, geradoras de adoecimento físico e mental (Barros et. al., 2022). Também, fornecerá informações importantes para que as instituições de ensino possam identificar como melhorar a qualidade de vida docente além da possibilidade de redução dos custos de saúde com tratamentos dos profissionais de instituições de ensino e afastamento para tratamentos médicos.

Um outro ponto importante a se destacar é que a medida de qualidade de vida pode subsidiar a promoção da saúde pelo fato de que geraria informações que poderiam ser usadas para rastreamento e identificação das necessidades de saúde da população, decisão sobre as prioridades em assistir determinados setores, alocação de recursos e comparar estados de saúde de diferentes tipos de tratamentos realizados. Além disso, no Brasil, o uso de instrumentos de medida de qualidade de vida no campo da saúde o colocaria em consonância com pesquisas internacionais para o avanço teórico e metodológico na área. Sendo o país marcado por diferenças regionais e culturais, o uso disseminado e sistemático de versões brasileiras validadas, de instrumentos genéricos e específicos facilitaria a compreensão da QV em âmbito nacional.

2. Materiais e métodos

Este estudo, de natureza aplicada é de forma prática para responder as questões relacionadas ao tema e com finalidade exploratória, com busca em diversas bases de dados. Utilizou-se a técnica de revisão sistemática demonstrativa da literatura, método de pesquisa que envolve a coleta e análise de buscando reunir evidência empírica que se ajusta em critérios de elegibilidade pré-determinados para responder a uma pergunta específica de pesquisa, seus procedimentos são explícitos e reproduzíveis para identificar, selecionar, e avaliar trabalhos relevantes. Através da análise de dados qualitativos e quantitativos coletados ao longo de um determinado período chegou-se nas respostas do objetivo deste trabalho e são demonstrados nos resultados.

Estratégia de busca e fonte bibliográfica

A pesquisa foi conduzida, nos meses de julho e setembro de 2023, uma pesquisa eletrônica nas seguintes bases de dados: SciELO, Biblioteca Virtual em Saúde (BVS): - LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde), Science Direct - Elsevier, Periódicos-capes com a base PubMed. A pesquisa na literatura científica publicada corresponde ao período de 2019 a 2023 e as bases foram escolhidas por serem empregadas na avaliação do Qualis da Educação para classificação dos periódicos em estratos A1 a B2, proposto pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

As áreas temáticas/assunto selecionadas nas bases de indexação foram: qualidade de vida docente; fatores determinantes para ter qualidade de vida no trabalho docente; instrumentos da qualidade de vida docente. No que se refere às equações de pesquisa (combinação de descritores), foram utilizados os operadores booleanos *AND* e *OR* para formar os conjuntos de descritores que compuseram as equações de pesquisa, bem como os facilitadores *e para a obtenção mais objetiva das informações de pesquisa.

A busca resultou em 228 artigos que apresentaram os descritores inseridos no título ou resumo, contextualizando-os de forma pertinente ao objetivo dessa pesquisa.

Crítérios de seleção e identificação dos estudos

Como critérios de inclusão, delimitaram-se o ano de publicação, a partir de 2019 até setembro de 2023 e o formato da publicação, artigos em periódicos e revisões e as publicações nas diversas línguas. A primeira consulta retornou no total de 201 artigos, sendo: SciELO: 20 artigos, na base Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde: LILACS 46 artigos, Science Direct – Elsevier: 19 resultados, Us National Library of Medicine National Institutes of Health (PUBMED); apresentaram 116 artigos.

Como primeiro procedimento de exclusão, foram descartadas as publicações que estavam duplicadas, fruto da indexação do periódico em mais de uma base de dados e, após a aplicação desse filtro, foram excluídos artigos educação médica, isolamento social sem estar relacionado a qualidade de vida docente, educação em crianças, desenvolvimento dos professores e estudos sobre a aprendizagem docente.

Na sequência, realizou-se a primeira triagem subjetiva, caracterizada pela adequação do título com o objetivo da pesquisa. Como resultado desta etapa, foram selecionados 70 trabalhos, que tratavam de estudos em ambientes de ensino ou com professores/docentes resultantes dos trabalhos que envolvem a qualidade de vida dos docentes, sendo eles: SciELO: 11 artigos, Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) na base LILACS 36 artigos, Science Direct/Elsevier: 6 resultados, periódicos Capes apresentou 17 artigos.

Procedeu-se então à leitura da metodologia dos 70 artigos alinhados com o objeto da pesquisa e foi realizado o último processo de exclusão. Como o objetivo do artigo é o estudo dos instrumentos e quais os fatores determinantes da qualidade de vida dos docentes, os trabalhos de revisão sistemática da literatura foram excluídos por apresentar múltiplos artigos e como consequência o não detalhamento do objetivo deste artigo. Após a

leitura completa de todos dos 29 artigos, foram abertas categorias na planilha sistêmica referentes aos tópicos. As categorias foram; nome do artigo, autor, relacionado ao período pandêmico e pós-período, revista, palavras-chaves, instrumentos, objetivo, metodologia, fatores determinantes da qualidade de vida, nível de ensino que foi aplicada a pesquisa, limitação do estudo, sugestões de ações e resultados.

2. Resultado e discussão

A elaboração deste trabalho, desde a definição de palavras-chave, busca em bases de dados, adoção de filtros, aplicação de critérios de inclusão e exclusão e leitura de títulos, resumos e textos completos, resultou na seleção dos 29 artigos para as análises. Escolheu-se para esta análise os itens: período de publicação relacionado com a revista, modalidade de ensino, artigos publicados com as situações da crise pandêmica Covid-19, relação das publicações com as regiões e quais os instrumentos para medição da QV das publicações.

Atualmente, *Ciência & Saúde Coletiva* está classificada com a categoria A1 no Qualis/Capes e foi interessante notar que a *Revista Ciência & Saúde Coletiva* teve um papel proeminente na publicação de artigos sobre a qualidade de vida dos professores, com um total de 3 artigos publicados entre os anos de 2019 e 2023. Esses artigos demonstraram tópicos importantes sobre os instrumentos utilizados para avaliar a qualidade de vida docente, bem como os fatores determinantes que influenciam esse aspecto importante da vida profissional dos educadores.

A escolha da *Revista Ciência & Saúde Coletiva* como veículo para essas publicações sugere que a comunidade acadêmica reconhece a importância de abordar a qualidade de vida dos professores dentro do contexto mais amplo da saúde coletiva. Isso destaca a interseção entre a saúde ocupacional, bem-estar psicossocial e qualidade de vida, e destaca a necessidade de

políticas e práticas que promovam ambientes de trabalho saudáveis e satisfatórios para os profissionais da educação.

As informações revelaram que os estudos analisaram a qualidade de vida de professores de todas as modalidades de ensino; 6 artigos com os estudos nos professores da educação básica, 2 artigos com os professores do ensino infantil, 2 artigos com professores do fundamental, publicaram 9 artigos com os professores de vários níveis. O que obteve mais estudos, foi no ensino superior com o total de 10 artigos e em segundo lugar foi no ensino da educação básica com 6 artigos.

Essas informações revelam que há um interesse significativo na análise da qualidade de vida dos professores, com um foco particular nos níveis de ensino superior e educação básica. O ensino superior foi o tema mais abordado nos estudos, com um total de 10 artigos publicados, enquanto o ensino da educação básica foi o segundo mais estudado, com 6 artigos, enquanto as outras modalidades de ensino não foram citadas.

Essa disparidade pode refletir uma variedade de fatores, incluindo a complexidade e diversidade das questões enfrentadas pelos professores em diferentes níveis de ensino, bem como os desafios específicos associados a cada ambiente educacional. O interesse em compreender e melhorar a qualidade de vida dos professores é crucial, pois isso pode afetar diretamente seu desempenho, satisfação profissional e, conseqüentemente, a qualidade da educação oferecida aos alunos.

É interessante notar que houve um aumento significativo no interesse pela qualidade de vida dos professores no momento pós-pandêmico, conforme refletido pelo número de cinco artigos relacionados a esse período específico. Isso sugere um reconhecimento crescente dos desafios únicos enfrentados pelos professores durante a pandemia do COVID-19, especialmente devido à transição abrupta para o ensino remoto e suas conseqüências físicas e emocionais.

Os autores dos artigos publicados no período de estudo deste artigo, identificaram uma série de fatores que contribuem para a

falta de qualidade no ensino durante esse período desafiador. Esses fatores podem incluir questões relacionadas à falta de preparação para o ensino remoto, dificuldades na adaptação a novas tecnologias, limitações de acesso à internet e dispositivos digitais, bem como questões de saúde mental decorrentes do estresse e isolamento social.

Uma variedade de fatores pode desempenhar um papel significativo na qualidade de vida dos professores, abrangendo desde as condições ergonômicas do local de trabalho e a segurança ocupacional até as dinâmicas das relações interpessoais, o engajamento em atividades físicas, bem como a presença de planos de carreira estruturados e transparentes, entre outros aspectos. (GROCHOSKA; GOUVEIA, 2020).

É fundamental reconhecer e abordar esses desafios para garantir que os professores possam desempenhar efetivamente seu papel na educação, mesmo diante de circunstâncias adversas. Isso pode envolver o fornecimento de apoio adequado, recursos e capacitação para os professores, bem como políticas educacionais que levem em consideração as lições aprendidas durante a pandemia para melhorar a resiliência do sistema educacional como um todo.

Quando há investimentos nos diversos fatores determinantes de qualidade de vida há um aumento da sua satisfação, a redução do absenteísmo e da substituição de pessoal, diminuição dos custos médicos, redução de lesões e acidentes ocupacionais e um incremento no estilo de vida em geral.

Apenas cinco artigos relacionados ao momento pós pandêmico observaram-se a baixa publicação na temática, considerando que ensino remoto durante a pandemia do COVID-19 impactou alterações físicas e emocionais nos professores. ALFAIA et al. (2023), afirma vários fatores para a não qualidade de ensino:

Os profissionais perceberam que seu mobiliário não era o mais adequado para a alta permanência de tempo que tiveram de trabalhar em atividades acadêmicas pelo computador (em geral, acima de 40 horas semanais), relataram aumento da dor, em especial

na coluna lombar e no pescoço, apresentaram maiores níveis de sensibilização central à dor, que foi influenciado por baixa renda salarial e, de maneira somatória, professores com maior sensação de desconforto, com prejuízos físicos e emocionais que a dor pode causar. (ALFAIA, 2023)

Todos estes acometimentos tendem a reduzir a qualidade de vida do professor e, conseqüentemente, afetar o processo de ensino e aprendizagem com os alunos.

A qualidade de vida docente é um tema de interesse crescente na literatura acadêmica, refletindo a preocupação com o bem-estar e o desenvolvimento profissional dos educadores de diversas regiões.

A crescente atenção à qualidade de vida dos professores reflete uma compreensão mais ampla da importância do bem-estar não apenas para os indivíduos, mas também para o funcionamento eficaz dos sistemas educacionais como um todo.

Nesse contexto, ROBAZZI et al., (2019) afirma que a qualidade de vida docente aborda uma série de dimensões, incluindo aspectos físicos, emocionais, sociais e profissionais do trabalho dos educadores.

No âmbito físico, a qualidade de vida docente considera questões como carga de trabalho, ambiente de trabalho seguro e saudável, condições de trabalho adequadas e acesso a recursos e apoios que promovam a saúde e o bem-estar físico dos professores.

Em termos emocionais, a qualidade de vida docente refere-se ao apoio emocional disponível para os educadores, a capacidade de lidar com o estresse e a pressão associados ao trabalho, bem como a importância do reconhecimento e valorização do seu trabalho por parte da sociedade e das instituições educacionais.

No aspecto social, a qualidade de vida docente envolve a qualidade das relações interpessoais no ambiente de trabalho, a colaboração entre colegas, o apoio da comunidade escolar e a integração dos professores na comunidade mais ampla.

Profissionalmente, a qualidade de vida docente está relacionada ao desenvolvimento profissional contínuo, oportunidades de crescimento na carreira, reconhecimento do trabalho realizado e autonomia para tomar decisões relacionadas ao ensino e à aprendizagem. (GALDINO et al., 2021).

A preocupação com a qualidade de vida dos professores está diretamente ligada à sua capacidade de desempenhar efetivamente suas funções e de promover um ambiente de aprendizagem positivo e enriquecedor para os alunos. Além disso, reconhece-se que investir no bem-estar e no desenvolvimento profissional dos educadores é fundamental para atrair e reter talentos no campo da educação e para garantir a qualidade e a equidade do sistema educacional como um todo.

Os investimentos no bem-estar e desenvolvimento dos profissionais podem estar relacionados com as regiões que mais enfatizam a importância da qualidade de vida.

A Figura 1 ilustra a relação entre a quantidade de publicações e a região de origem dos artigos selecionados para esta revisão.

Figura 1: Relação das quantidades de publicações com as regiões publicadas.



Fonte: Autores.

Uma análise da distribuição geográfica dos estudos sobre qualidade de vida docente revela padrões distintos em relação às

regiões estudadas e à localização dos pesquisadores. Dos 29 artigos selecionados para esta pesquisa, a distribuição geográfica é a seguinte; na região Sudeste do Brasil, especificamente nas cidades de São Paulo e Campinas, foram realizados 8 estudos, demonstrando um forte interesse nessa área por parte de pesquisadores e instituições acadêmicas.

A região Sul também se destaca, com 7 estudos conduzidos em diferentes localidades, indicando uma preocupação significativa com a qualidade de vida dos professores. Na região Nordeste, foram realizados 4 estudos, refletindo o crescente interesse nesse tema em uma região historicamente marcada por desafios socioeconômicos e educacionais.

A região Centro-Oeste contribuiu com 3 estudos, enquanto na região Norte apenas 1 estudo foi identificado, sugerindo uma menor representatividade nesses contextos geográficos.

Além dos estudos conduzidos em regiões específicas do Brasil, também foram identificados 4 artigos que abordaram a qualidade de vida docente em várias instituições de ensino em diferentes estados do país. Um estudo internacional, conduzido no Chile, também foi incluído na análise, destacando a relevância global desse tema.

Existem vários instrumentos disponíveis para medir a qualidade de vida em diferentes contextos e populações. Estes instrumentos e métodos que podem ser utilizados para avaliar a qualidade de vida docente incluem; questionários específicos desenvolvidos especificamente para avaliar a qualidade de vida docente, geralmente incluem perguntas sobre vários aspectos da vida profissional e pessoal do docente, como carga de trabalho, relacionamentos interpessoais, saúde física e mental, equilíbrio entre trabalho e vida pessoal, entre outros.

Entrevistas individuais ou em grupo, observação direta e indicadores quantitativos. Avaliações de saúde física e mental: como exames médicos, avaliações psicológicas e pesquisas sobre saúde ocupacional, podem fornecer informações importantes sobre

o bem-estar dos professores e identificar áreas de preocupação que podem impactar sua qualidade de vida.

Alguns dos instrumentos mais comuns na área da saúde que incluem; SF-36 (Medical Outcomes Study 36-Item Short-Form Health Survey); WHOQOL-BREF (World Health Organization Quality of Life – BREF; WHOQOL-OLD (World Health Organization Quality of Life - OLD): EuroQol-5D (EQ-5D dentre outros.

A qualidade de vida avaliada pelo WHOQOL-Bref, versão resumida e validada em português do Instrumento de Avaliação da Qualidade de Vida da OMS é constituído de 26 perguntas, sendo duas sobre a qualidade de vida geral e as outras 24 compõem quatro domínios: físico, psicológico, de relações sociais e meio ambiente. Quanto maior o escore do domínio, melhor a qualidade de vida do indivíduo. (The WHOQOL Group (1995)

Escala de Avaliação da QVT (EAQVT) foi o instrumento utilizado por um artigo, é composta por um conjunto de questões que abordam diferentes aspectos da qualidade de vida no trabalho, essa escala é especialmente relevante para profissionais que passam grande parte do seu tempo no trabalho, como é o caso dos professores. (RUEDA, 2013)

O SF-36 é um instrumento amplamente utilizado para medir a qualidade de vida relacionada à saúde em diferentes populações, incluindo professores. Ele consiste em um questionário que avalia diversos aspectos da saúde física e mental percebida pelos indivíduos. O SF-36 fornece uma visão abrangente da qualidade de vida percebida pelo indivíduo e é uma ferramenta valiosa para entender como diferentes aspectos da saúde afetam os professores em seu ambiente de trabalho. Seus resultados podem ser usados para orientar intervenções e políticas destinadas a melhorar a qualidade de vida e o bem-estar dos docentes, porém pelos artigos publicados não foi o que teve maior score.

As entrevistas semiestruturadas permitem uma abordagem flexível, na qual os entrevistadores têm a liberdade de explorar questões de interesse de forma mais profunda, enquanto ao mesmo

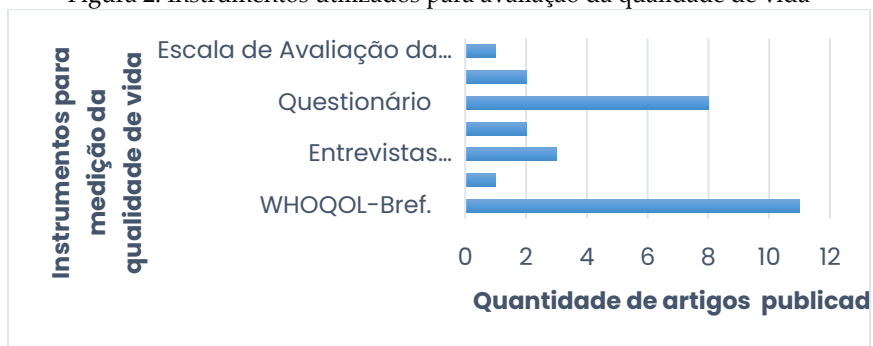
tempo mantêm uma estrutura geral para garantir consistência entre as entrevistas.

E finalizando esta análise, o CSI - Central Sensitization Inventory que é composto por um questionário que aborda uma variedade de sintomas associados à sensibilização central, como dor crônica, fadiga, distúrbios do sono, problemas cognitivos e sintomas emocionais.

A figura 2, ilustra os instrumentos utilizados para a medição da qualidade de vida dos docentes através dos artigos publicados.

Analizando o gráfico abaixo, no que se refere aos resultados obtidos pelos instrumentos utilizados para a avaliação da qualidade de vida, o método WHOQOL-Bref foi o mais utilizado com 11 artigos no total. Escala de Avaliação da QVT (EAQVT) foi o instrumento utilizado por um artigo. Oito artigos escolheram o formato de questionário para a avaliação da qualidade de vida, e dois artigos utilizaram o SF36 e o círculos de cultura. A escolha de entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados foram escolhidos por três artigos. A escolha de entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados em três artigos sobre a qualidade de vida dos professores.

Figura 2: Instrumentos utilizados para avaliação da qualidade de vida



Fonte: Autores.

O WHOQOL-Bref foi desenvolvido de forma a ser aplicável em diferentes culturas e países, o que permite comparações internacionais da qualidade de vida. Os questionários elaborados

pelos autores não apresentam tanto essas abrangências, apesar de sido o segundo instrumento mais utilizado nesta revisão bibliográfica. A escolha entre os dois dependerá dos objetivos da avaliação, dos domínios de interesse e da disponibilidade de instrumentos válidos.

Isso oferece uma visão da qualidade de vida de uma pessoa, o que pode ser valioso em diversas áreas, como saúde pública, psicologia clínica, medicina e pesquisa social e ainda foi desenvolvido de forma a ser aplicável em diferentes culturas e países, o que permite comparações internacionais da qualidade de vida. (ROSSI-BARBODA et al. 2023).

Conclusões

A escolha editorial reflete um reconhecimento crescente da importância de abordar a qualidade de vida dos professores como parte integrante de esforços mais amplos de promoção da saúde coletiva e do bem-estar da sociedade como um todo.

Os resultados indicam um interesse crescente na análise da qualidade de vida dos professores em diferentes níveis de ensino, refletindo uma preocupação com o bem-estar desses profissionais em diversos contextos educacionais. A concentração de estudos no ensino superior sugere uma maior atenção para as demandas e desafios enfrentados pelos educadores nesse nível, possivelmente devido à complexidade das funções acadêmicas, pressões institucionais e exigências de pesquisa, entre outros fatores.

A análise dos dados revela um aumento significativo no interesse pela qualidade de vida dos professores no período pós-pandêmico. Este aumento pode ser atribuído à crescente conscientização sobre os desafios únicos enfrentados pelos educadores durante a pandemia de COVID-19, que amplificou questões como estresse, sobrecarga de trabalho, preocupações com saúde mental e adaptação às novas modalidades de ensino remoto, porém pode representar uma oportunidade de promover mudanças positivas no campo da educação.

A distribuição geográfica diversificada reflete a complexidade e a variedade de contextos em que os professores trabalham e vivem, destacando a importância de considerar as especificidades regionais ao analisar a qualidade de vida docente e propor políticas e práticas que promovam o bem-estar desses profissionais.

A variedade dos instrumentos para medição da qualidade de vida reflete o reconhecimento da complexidade desse conceito e a sua utilização possui suas próprias características, pontos fortes e limitações. Portanto, a escolha do instrumento mais adequado deve levar em consideração o contexto específico da pesquisa ou intervenção. Analisando os dados, pode-se perceber que o WHOQOL-Bref, foi a ferramenta mais utilizada, devido ao fato de ser uma medida de qualidade de vida desenvolvida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) apresentando mais uma abrangência maior e avaliando múltiplos domínios da qualidade de vida, incluindo aspectos físicos, psicológicos, sociais e ambientais.

Dentre os fatores determinantes da qualidade de vida, os programas de promoção da saúde desempenham um papel crucial na melhoria do bem-estar dos indivíduos, focando na prevenção de doenças e na promoção de estilos de vida saudáveis. O envolvimento das políticas de saúde e educação é fundamental para o sucesso desses programas, pois permite uma abordagem integrada e holística para alcançar os objetivos e assim, melhorar a qualidade de vida do docente.

Buscar pelo equilíbrio entre trabalho e vida pessoal, além da ajuda mútua e troca de conhecimento no ambiente de trabalho favorece o bom relacionamento social, evitando o estresse. Regularidade na prática de exercícios, com isso podemos reduzir os níveis de estresse e ansiedade, melhorar o humor e a autoestima, e promover uma sensação geral de bem-estar. No geral, percebe-se pelos artigos que a relação entre condições de trabalho e saúde é uma área de interesse crescente, especialmente nas visões clássicas da medicina social e nas discussões contemporâneas sobre promoção da saúde, e nestes casos independe do instrumento utilizado para medir a qualidade de vida dos docentes.

Referências

- ABREU R.M., ELERES F.B., MAGALHÃES F.J., ROLIM K.M., CESTARI V.R., MOREIRA T.M. **Professor em tempos de pandemia: emoções e sentimentos do enfermeiro-professor.** *Enferm Foco.* 2021;12(6):1124-8. acessos em 15 junho. 2023. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.21675/2357-707X.2021.V12.N6.4903](https://doi.org/10.21675/2357-707X.2021.v12.N6.4903)
- ALENCAR, G. P. de, FERREIRA, J. S., RABACOW, F. M., CURY, E. R. J., CARVALHO, A. M. A. (2022). **Comportamento sedentário e qualidade de vida de professores da Educação Básica. Perspectivas.** Em *Diálogo: Revista De Educação E Sociedade*, 9(20), 339-359. <https://doi.org/10.55028/pdres.v9i20.15515>
- ALFAIA, F. A., RIBEIRO, V. B., SILVA, A. S. F. da ., LEITE, W. B., SILVA, S. C. da ., REIS, R. de M.. **Assessment of behavior-related pain in school teachers during emergency remote teaching: cross-sectional study.** *Brjp*, 5(4), (2022). 375–381. <https://doi.org/10.5935/2595-0118.20220064-en>
- ALFAIA, F. A., RIBEIRO, V. B., SILVA, A. S. F. da. **Avaliação de dor relacionada ao comportamento de professores durante o ensino remoto emergencial: ESTUDO OBSERVACIONAL TRANSVERSAL.** *BRJP* 5 (2023): 375-381. <https://doi.org/10.5656/1233-0118.202264-en>
- Antonini FO, Heidemann IT, Durand MK, Souza JB, Manfrini GC, Rocha CG, et al. **Reflexões sobre a saúde mental do professor: possibilidades para promover a saúde do trabalhador.** *Enferm Foco.* 2023;14:e-202354. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.21675/2357-707X.2023.V14.E-202354](https://doi.org/10.21675/2357-707X.2023.v14.E-202354)
- ANTONINI, F. O., HEIDEMANN, I. T. S. B., SOUZA, J. B. DE B. DE., DURAND, M. K., BELAUNDE, A. M. A., & DAZA, P. M. O. (2022). **Práticas de promoção da saúde no trabalho do professor.** *Acta Paulista De Enfermagem*, 35, EAPE02761. <https://doi.org/10.37689/acta-ape/2022AO02761>
- ARANTES, A. E. da S., & LOPES, S. R. de A. (2019). **Sintomatologia depressiva em docentes e suas possíveis consequências no tocante à qualidade de vida.** *Psicologia E Saúde Em Debate*, 5(2), 24–42. <https://doi.org/10.22289/2446-922X.V5N2A2>

- BARROS, C. C. A. ., SEIXAS, M. F. ., & CARDOSO, B. L. C. (2022). **Qualidade de vida do profissional docente: aspectos relacionados à saúde física e mental.** CENAS EDUCACIONAIS, 5, e15336. RECUPERADO DE [HTTPS://REVISTAS.UNEB.BR/INDEX.PHP/CENASEDUCACIONAIS/ARTICLE/VIEW/15336](https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/15336)
- BROCH C., Both J., TEIXEIRA F.C., PIZANI J., BARBOSA-RINALDI I.P. **A satisfação no trabalho docente em educação física: um diagnóstico do perfil de professores universitários.** J Phys Educ [Internet]. 2020;31:e3179. Available from: [HTTPS://DOI.ORG/10.4025/JPHYSEDOC.V31I1.3179](https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v31i1.3179)
- CAMPOS M.C.; NETO J.F.R. **Qualidade de vida: um instrumento para promoção da saúde.** Revista Baiana de Saúde Pública. v.32, n.2, p.232-240 maio/ago. 2008.
- CICONELLI R.M, FERRAZ M.B., SANTOS W., **Tradução para a língua portuguesa e validação do questionário genérico de avaliação de qualidade de vida sf 36.** REV BRAS REUM 1999; 39:143–50
- COUTINHO, F., COSTA JÚNIOR, L. **Fatores que influenciam o stress dos professores da educação infantil da cidade de Buriticupu/MA.** Competência, Porto Alegre, v. 13, n. 2, dez. 2020.
- CUQUETTO, E. B., PORTELA E. M. S., VIEIRA, Y. A. de C. A. **Ensino remoto e qualidade de vida docente em cenário de pandemia.** Temas em Educ. e Saúde, Araraquara, v. 18, n. 00, jan./dez. 2022 DOI: <https://doi.org/10.26673/tes.v18i00.15883>
- DA SILVA, J. C., DA SILVA CARVALHO, C. A. **Qualidade de vida entre docentes do ensino superior: contribuições para a promoção da saúde do trabalhador.** Revista Brasileira de Administração Científica, v. 12, n. 2, p. 39-54, 2021.
- FERREIRA, L. P., PAES, J. C., TOZZO, A. P. da S., LATORRE, M. do R. D. de O., & GIANNINI, S. P. P. (2022). **Distúrbio de voz e qualidade de vida em professores: um estudo caso-control.** *Distúrbios Da Comunicação*, 34(2), e54095. <https://doi.org/10.23925/2176-2724.2022v34i2e54095>
- FLECK M.P.A., LOUZADA S., XAVIER M., CHACHAMOVICH E., VIEIRA G., SANTOS L. **APLICAÇÃO DA VERSÃO EM PORTUGUÊS DO**

INSTRUMENTO ABREVIADO DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA “WHOQOL-BREF”. REV SAÚDE PÚBLICA 2000;34(2):178-83.

GALDINO, Maria José Quina; MARTINS, JÚLIA Trevisan; ROBAZZI, Maria Lúcia do Carmo Cruz; PELLOSO, Sandra Marisa; BARRETO, Maynara Fernanda Carvalho; HADDAD, Maria do Carmo Fernandez Lourenço. **Burnout, workaholism e qualidade de vida entre docentes de programas de pós-graduação em enfermagem**. Acta Paul Enferm., v. 34, eAPE00451, mar. 2021.

GIMENEZ L.B.H., FERNANDES M..N de F., ESPER L..H, MORAES V.S. de, ZANETTI ACG, GHERARDI-DONATO E.C. da S. PERCEIVED. **Stress Associated Factors in Workers at a Public University**. Rev esc enferm USP [Internet]. 2022;56:e20220219. Available from: [HTTPS://DOI.ORG/10.1590/1980-220X-REEUSP-2022-0219EN](https://doi.org/10.1590/1980-220X-REEUSP-2022-0219EN)

GROCHOSKA, M. A., & GOUVEIA, A. B.. (2020). **Professores e qualidade de vida: reflexões sobre valorização do magistério na educação básica** . Educação E Pesquisa, 46, e219060. <https://doi.org/10.1590/S1678-463420204621906>

GUTHS, H. ., & FOSSATTI, P. (2023). **Gestão da qualidade de vida no trabalho docente**. Perspectiva, 41(1). <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2023.e85292>

LOPES-PEREIRA, A. P. **Preditores Associados À Qualidade De Vida No Trabalho De Docentes Da Universidade Pública**. REVISTA DE SALUD PÚBLICA [ONLINE]. v. 22, N. 5 [ACESSADO 7 NOVEMBRO 2023] PP. 544-551. DISPONÍVEL EM: <[HTTPS://DOI.ORG/10.15446/RSAP.V22N5.75923](https://doi.org/10.15446/rsap.V22n5.75923)>. ISSN 0124-0064. <https://doi.org/10.15446/rsap.V22n5.75923>.

MACHADO, T. R.; ALMEIDA, L. M. da S.; DUMITH, Samuel C. **Depressão e qualidade de vida em docentes de uma universidade federal do sul do país**. Revista Baiana de Saúde Pública, v. 44.2020 Disponível em <https://rbsp.sesab.ba.gov.br/index.php/rbsp/article/view/2804/2951DOI:10.22278/2318-2660>.

MARÇAL, C. C. B., HEIDEMANN, I. T. S. B., DURAND, M. K., RUMOR, P. C. F., ARAKAWA-BELAUNDE, A. M., & SOUZA, J. M. de .. (2021). **Salutogenic resources for promoting teachers'**

vocal health. Revista CEFAC, 23(3), e10320. <https://doi.org/10.1590/1982-0216/202123310320>

PARRA-GIORDANO, Denisse et al **Qualidade de vida no trabalho e estratégias para melhorar o trabalho do enfermeiro docente.** *Ciência Doente, Concepción*, v. 26, 17, 2020 . Disponível em <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95532020000100212&lng=es&nrm=iso>. Acessado a partir de 15 de abril de 2023. EPub 2020-Nov-16. <http://dx.doi.org/10.29393/ce26-9cvdv50009>.

REZENDE, B. A., ASSUNÇÃO, N. S. A., MEDEIROS A. M. **Fatores associados à limitação no trabalho por causa da voz: estudo com professores da educação básica no Brasil.** *Jornal da Voz* Volume 37, Número 1, janeiro de 2023, páginas 79-91 <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2020.11.003>

ROBAZZI, M. L. do C. C., DOS SANTOS S. V. M., DALRI, R. C. de M. B., BARDAQUIM V. A. , XAVIER J. J. da S. X., SILVA, L A da S, VICHNEWSKI, F. C. **Bem-estar no ambiente de trabalho em escolas de enfermagem brasileiras.** *Rev. Cienc. Cidade.* 2019; 16(2):8-2 DOI: <https://doi.org/10.22463/17949831.1611>

ROSSI-BARBOSA L.A.R, SILVA R.R.V., HORA S.L.F. da, FERREIRA ED, Haikal DS. **Prevalência de problemas vocais entre professores da educação básica e sua relação com o nível de atividade física.** *Cad saúde colet* [Internet]. 2023;31(1):e31010106. Available from: <https://doi.org/10.1590/1414-462X202331010106>

RUEDA, Fabián Javier Marín et al. **Construção e Validação de uma Escala de Avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho.** *Aval. psicol.* [online]. 2013, vol.12, n.1, pp. 43-50.

SANCHEZ H.M., SANCHEZ E.G. de M, Barbosa MA, GUIMARÃES E.C., PORTO C.C. **Impacto da saúde na qualidade de vida e trabalho de docentes universitários de diferentes áreas de conhecimento.** *Ciênc saúde coletiva* [Internet]. 2019Nov;24(11):4111–23. Available from: [HTTPS://DOI.ORG/10.1590/1413-812320182411.28712017](https://doi.org/10.1590/1413-812320182411.28712017)

SANTANA, L. de L., RAMOS, T. H., ZIESEMER, N. D. B., CARVALHO EDIVANE Pedrolo, T. P. de, & Pedrolo, E. (2022).

Fatores que interferem na qualidade de vida docente durante a pandemia da COVID-19. Notícias de Pesquisa em Educação, 2022(1), 1–32. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i1.47441>

SANTOS, E. C.; ESPINOSA, M. M.; MARCON, S. R.. SOUSA, A. A. S. de, SANTIAGO, S. A. e, Carvalho, R. S., Araújo, M. C., Melo, E. R., & Roscoche, K. G. C. (2020). **Avaliação da qualidade de vida no trabalho de Docentes de Graduação em Enfermagem.** Archives of health investigation, 9(6), 601–608. [HTTPS://DOI.ORG/10.21270/ARCHI.V9I6.4975](https://doi.org/10.21270/ARCHI.V9I6.4975)

SANTOS, R. J. DE A., MARINHO A. DOS. **Avaliação das ações para promoção da qualidade de vida no trabalho a partir do olhar dos stakeholders: o caso do ifpe–campus recife.** MS THESIS. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2020.

The whoqol group. **The world health organization quality of life assessment (whoqol): position paper from the world health organization.** Soc sci med, 1995; 41:1403-10.

Educação anti tabaco e prevenção de câncer de bexiga no Brasil

Anti-tobacco education and bladder cancer prevention in Brazil

Gutemberg Adrian Oliveira¹

José Dias da Silva Neto²

Yara Souza Oliveira³

Resumo: A neoplasia de bexiga é uma condição maligna comum, predominante em homens e em indivíduos acima de 70 anos, apresentando alto risco de recorrência e mortalidade. O tabagismo é um dos principais fatores de risco, relacionado a cerca de 50% dos casos. Este estudo analisou 52 prontuários de pacientes com neoplasia vesical primária atendidos na Santa Casa de São João da Boa Vista - SP, entre 2015 e 2021, focando na relação entre tabagismo e recidiva tumoral. A maioria dos pacientes era do sexo masculino (65%) e 88,5% eram tabagistas ativos. Todos os pacientes tinham carcinoma de célula urotelial, com recidiva em 23%, especialmente entre os que continuaram fumando após o tratamento. A pesquisa ressalta a urgência de políticas educativas sobre os riscos do tabagismo e a importância de hábitos saudáveis na prevenção do câncer de bexiga, além da promoção da saúde e acesso a serviços de saúde de qualidade para detecção precoce e acompanhamento da doença.

Palavras-chave: neoplasia de bexiga, recidiva tumoral, tabagismo.

Abstract: Bladder neoplasia is a common malignant condition, predominant in men and individuals over 70 years of age, with a high risk of recurrence and mortality. Smoking is one of the main risk factors, related to around 50% of cases.

¹ Doutor em Educação, Conhecimento e Sociedade. Centro Universitário das Faculdades Associadas – UNIFAE. gutembergpps@hotmail.com. <http://lattes.cnpq.br/8268428601996597>

² Doutor em Cirurgia Translacional. Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS. jdendod@univas.edu.br. <http://lattes.cnpq.br/7846860234083476>

³ Médica. Universidade Anhembi Morumbi. yarasoliveira1@hotmail.com. <http://lattes.cnpq.br/1621082209574470>

This study analyzed 52 medical records of patients with primary bladder cancer treated at Santa Casa de São João da Boa Vista - SP, between 2015 and 2021, focusing on the relationship between smoking and tumor recurrence. The majority of patients were male (65%) and 88.5% were active smokers. All patients had urothelial cell carcinoma, with recurrence in 23%, especially among those who continued smoking after treatment. The research highlights the urgency of educational policies on the risks of smoking and the importance of healthy habits in preventing bladder cancer, in addition to promoting health and access to quality health services for early detection and monitoring of the disease.

Keywords: bladder neoplasm, tumor recurrence, smoking.

Introdução

A neoplasia da bexiga é uma condição maligna prevalente que afeta o sistema urinário, conhecida por seu elevado risco de recorrência e mortalidade (YONG; DAIHUI, 2017). Considerado o tumor urinário mais comum, o câncer de bexiga apresenta maior incidência em homens e é frequentemente diagnosticado em pessoas com idade entre 70 e 84 anos (CONTE, 2021; INCA, 2023). A busca pela compreensão dos fatores de risco associados ao desenvolvimento dessa neoplasia é essencial para a sua prevenção e tratamento eficaz.

Diversos fatores estão implicados no desenvolvimento do câncer de bexiga, sendo o tabagismo um dos mais significativos. Estudos mostram que fumar aumenta substancialmente o risco de neoplasia de bexiga, contribuindo para cerca de 50% dos casos diagnosticados. A inalação de substâncias químicas presentes na fumaça do cigarro pode resultar em mutações genéticas nas células da bexiga, facilitando a formação de tumores malignos. Além disso, o tabagismo também se relaciona com um aumento nas taxas de recorrência após o tratamento, sublinhando a importância da cessação do uso do tabaco não apenas para a prevenção, mas também para a reabilitação de pacientes já diagnosticados com câncer de bexiga.

Diante dos alarmantes índices de doenças graves e neoplasias relacionadas ao tabaco no Brasil, especialmente no que se refere ao trato urinário, é urgente a implementação de políticas públicas educacionais que promovam a conscientização sobre os riscos do tabagismo. Embora campanhas existentes tenham como objetivo reduzir o uso do tabaco, seus efeitos na diminuição dos casos de neoplasia vesical ainda não são satisfatórios. Portanto, é crucial que o tema do tabagismo seja abordado de forma abrangente nas escolas, especialmente no ensino fundamental e médio, com ênfase nas consequências do hábito de fumar para a saúde.

Em resposta a esse problema, o Brasil tem desenvolvido algumas políticas voltadas para o controle do tabaco, incluindo a Política Nacional de Controle do Tabaco, que promove programas de cessação e campanhas informativas. As iniciativas do Ministério da Saúde, que utilizam mídias tradicionais e digitais para alertar sobre os malefícios do tabagismo, são parte desse esforço.

No que se refere à prevalência do câncer de bexiga no Brasil, estima-se que a neoplasia de bexiga represente cerca de 4,5% de todos os casos de câncer diagnosticados, com uma prevalência significativamente maior entre homens. Atualmente, cerca de 10% da população brasileira se declara fumante, ressaltando a urgência de estratégias eficazes para a redução do tabagismo e, conseqüentemente, do risco de desenvolvimento de câncer de bexiga. A sinergia entre essas iniciativas é vital para combater essa doença e melhorar a qualidade de vida da população.

Neste contexto, este estudo tem como objetivo analisar o perfil dos pacientes com recorrência de neoplasia de bexiga, contribuindo para a melhoria das políticas e ações educativas relacionadas a essa condição. A análise será realizada por meio da revisão de prontuários e resultados de exames de pacientes atendidos em regime ambulatorial.

Metodologia

Trata-se de estudo epidemiológico, transversal e descritivo realizado nas dependências da Santa Casa de São João da Boa Vista - SP, com o objetivo de analisar os prontuários e os resultados de exames de pacientes diagnosticados com Neoplasia vesical primária. Um total de 52 prontuários foi analisado, abrangendo pacientes atendidos em regime ambulatorial entre janeiro de 2015 e dezembro de 2021.

Os critérios de inclusão para seleção dos prontuários foram: 1) diagnóstico confirmado de Neoplasia vesical primária, conforme os laudos patológicos; 2) idade igual ou superior a 18 anos; 3) disponibilidade de prontuário completo, incluindo históricos clínicos, resultados de exames laboratoriais e de imagem.

Os critérios de exclusão incluíram: 1) ausência de dados clínicos relevantes que comprometessem a análise; 2) pacientes em tratamento sem diagnóstico definitivo; 3) prontuários incompletos ou que não pudessem ser acessados.

A busca pelos prontuários foi realizada em setembro de 2022, através do sistema eletrônico de gestão hospitalar da instituição, assegurando o acesso a informações pertinentes dentro do período estabelecido. Todos os casos foram devidamente estadiados de acordo com a classificação TNM (Tumor, Nódulo, Metástase) e encaminhados para pré-operatório completo.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVÁS, sob o Parecer número 5.401.369, em 11 de maio de 2022, garantindo a conformidade ética do estudo e a proteção dos dados pessoais dos pacientes.

Resultados e discussão

Em uma amostra de 52 prontuários analisados, foi observado que a maioria dos pacientes submetidos à ressecção transuretral vesical eram homens (65%) e tabagistas ativos (88,5%). As idades dos pacientes variaram de 45 a 72 anos. O estudo patológico

revelou que todos os casos apresentaram carcinoma de célula urotelial, sendo classificados em alto e baixo grau, e limitados à lâmina própria, com camada muscular livre (T1).

Após a cirurgia, todos os pacientes foram submetidos a 12 ciclos de tratamento com Onco Bcg, que foi bem tolerado pela maioria, com poucos efeitos adversos e apenas um caso de intolerância. Esse tratamento foi indicado a todos os pacientes com o mesmo perfil neoplásico.

Estudos anteriores, como o de Moraes Neto et al. (2023), destacaram que o câncer de bexiga é mais comum em homens, especialmente na faixa etária dos 50 a 59 anos, com prevalência na região sudeste do país. O tabagismo foi identificado como o principal fator de risco para o desenvolvimento desse tipo de câncer, com uma relação dose-resposta significativa em relação ao número de cigarros fumados diariamente e ao tempo de tabagismo. No entanto, é importante destacar que essa relação indica como o risco de câncer de bexiga aumenta proporcionalmente com o número de cigarros fumados diariamente e o tempo de tabagismo. Quanto maior a exposição ao tabaco, maior o risco.

Azevedo (2021) ressaltou a importância de um estilo de vida saudável, com alimentação natural, prática regular de exercícios físicos e abandono do tabagismo e do consumo de álcool, para melhorar a qualidade de vida dos pacientes oncológicos e reduzir a morbimortalidade.

O controle trimestral com cistoscopia de controle de danos revelou uma taxa de recidiva tumoral em 12 casos (23%), especialmente entre os pacientes que continuaram fumando após o tratamento. A recidiva foi menor nos pacientes que não eram tabagistas. Esse resultado reforça a importância da cessação do tabagismo como parte do tratamento e prevenção do câncer de bexiga. É importante destacar que, além do tabagismo, existem outros fatores de risco para a recidiva do câncer de bexiga, como exposição a produtos químicos industriais, infecções crônicas e história familiar da doença. A abordagem multidisciplinar,

incluindo a cessação do tabagismo e o monitoramento regular, é fundamental para reduzir o risco de recidiva.

Em suma, é fundamental adotar estratégias de prevenção e cuidado, para reduzir a incidência de internações e a mortalidade associada ao câncer de bexiga. Isso inclui a identificação e minimização dos fatores de risco, que são: tabagismo, exposição a substâncias químicas, infecções crônicas do trato urinário, entre outros. Além disso, a promoção de hábitos saudáveis e a adesão às recomendações médicas são igualmente importantes (DE MORAIS NETO et al., 2023; CÔRTEZ et al., 2022).

Conclusão

A neoplasia de bexiga é um problema de saúde pública relevante, devido ao alto risco de recorrência e mortalidade associados a essa condição. Para prevenir e controlar essa doença, é crucial promover a educação e conscientização da população sobre a importância da prevenção e tratamento adequado.

A conscientização sobre os fatores de risco, sinais e sintomas da neoplasia de bexiga é essencial para a detecção precoce e início do tratamento, reduzindo o risco de recorrência tumoral. Além disso, a adoção de hábitos saudáveis como não fumar, ter uma alimentação equilibrada e praticar atividades físicas regulares, pode contribuir para prevenir a doença.

O acesso a serviços de saúde de qualidade, com profissionais capacitados e equipamentos adequados, é fundamental para o diagnóstico precoce e tratamento eficaz da neoplasia de bexiga. É importante que os pacientes com recorrência tumoral sejam acompanhados regularmente por uma equipe multidisciplinar para garantir um suporte adequado durante o tratamento.

A promoção da saúde e a conscientização sobre hábitos saudáveis são essenciais para prevenir a incidência de neoplasia de bexiga e melhorar os resultados do tratamento. Portanto, é necessário direcionar políticas públicas e ações educativas para a

prevenção e controle efetivo do câncer de bexiga, visando reduzir o impacto dessa doença na sociedade.

Diante da alarmante taxa de doenças graves relacionadas ao tabaco, especialmente neoplasias vesicais, é urgente a implementação de políticas públicas mais eficazes de combate ao tabagismo no Brasil. Além das campanhas de mídia, é crucial que a educação sobre os malefícios do cigarro seja incluída de forma mais intensa no currículo escolar, desde os primeiros anos de ensino. A prevenção e a conscientização são as melhores armas para combater esse grave problema de saúde pública.

Referências

- AZEVEDO, C., PARRELA, M. C., SILVEIRA, J. M. L., ALVES, R. M. C., OLIVEIRA, L. R., GONÇALVES, J. T. (2021). Estilo de Vida como Fator Prognóstico para o Paciente Oncológico. In **Medicina: A ciência e a tecnologia em busca da cura 4**. (Org. Benedito Rodrigues da Silva Neto). Ponta Grossa - PR: Atena. DOI: 10.22533/at.ed.9222120124
- CONTE, D. (2021). Riscos prevalentes para câncer de bexiga: uma revisão da literatura. *Revista Brasileira de Análises Clínicas*, 28-31. DOI: 10.21877/2448-3877.202101991
- CÔRTEZ, A. C., PAIVA, E. F., FRAGA, T. I., DE OLIVEIRA ASSIS, V. M., JÚNIOR, A. J. (2022). Câncer de bexiga: diagnóstico por imagem e principais tratamentos. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, n.9, p. 389-397. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v8i9.6788>
- DA PAZ, J. V., RESTIER, V. S., PAZ, I. P., E SILVA, L. C., DE FREITAS, C. M., DE SÁ MOTA, B., LIMA, J. B., BECKMAN, L. F., MARTINS, G. J., DOS SANTOS, C. A., DE OLIVEIRA HOLANDA, E. P. (2022). O desafio presente no diagnóstico e no tratamento do câncer de bexiga. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 5, p. e22711528252. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i5.28252>

DE MORAIS NETO, J. F., MENDES, L. M., FERREIRA FILHO, M. A., MENDES, L. C., LINO, L. A., DA SILVA, A. P., MATOS, L. F., GARCIA, J. P., MADEIRA, J. P., DELGADO, R. L. (2023). Análise da internação por neoplasia maligna da bexiga no Brasil entre o período de 2011 a agosto de 2022. **Research, Society and Development**, 12(2), e27112240205. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v12i2.40205>

INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER (INCA). (2023). **Doenças relacionadas ao tabagismo: Informações da incidência e das doenças que o tabagismo pode causar**. Disponível em: <https://www.gov.br/inca/pt-br/assuntos/gestor-e-profissional-de-saude/observatorio-da-politica-nacional-de-controle-do-tabaco/dados-e-numeros-do-tabagismo/doencas-relacionadas-ao-tabagismo>

SCHNEIDER, I. J., SCHMIDT, T. P., CORREA, V. P., SANTOS, A. M., ROCHA, B. V., GARCIA, L. P., CECCON, R. F. (2022). Neoplasias relacionadas ao tabaco: análise de sobrevivência e risco de óbito de dados populacionais de Florianópolis, SC. **Revista de Saúde Pública**, 56, 16. <https://doi.org/10.11606/s1518-8787.2022056003651>

Tecnologias digitais e(m) práticas de formação continuada: a pesquisa-ação colaborativa como estratégia de ampliação do conhecimento

Gabriela Gomes Martins¹

Atilio Catosso Salles²

Resumo: Este trabalho teve como objetivo geral envolver os professores da educação básica e especialistas de ensino em processos de formação para o uso de tecnologias digitais por meio de um projeto de pesquisa-ação colaborativa, numa perspectiva crítico-reflexiva, com amparo teórico em Thiollent (2011), Thiollent e Collette (2014) e Ibiapina, Bandeira e Araújo (2016). Buscou ainda apresentar a pesquisa-ação colaborativa como uma forma alternativa de se oportunizar o aperfeiçoamento docente em formação e em serviço; destacar os aspectos e fundamentos primários da pesquisa-ação colaborativa, à luz do referencial teórico pesquisado; realizar interfaces entre a pesquisa e a formação docente a partir da pesquisa-ação colaborativa. A questão norteadora da pesquisa foi construída no cenário de crise sanitária vivenciada com a pandemia da Covid-19 questionando em que medida as tecnologias digitais podem ser

¹ Mestra em Educação, Ciência e Sociedade pela Universidade do Vale do Sapucaí, com ênfase em Educação e Tecnologia: Inovação, Ferramentas e Processos. Experiência Profissional:- Líder Executiva na área educacional, com foco em soluções inovadoras utilizando tecnologia.- Experiência em metodologias ativas e de aprendizagem, planejamento reverso e treinamento colaborativo de times multidisciplinares. Identificador ORCID:- <https://orcid.org/0000-0002-0975-8286>

² Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2011), mestrado em Ciências da Linguagem pela Universidade do Vale do Sapucaí (2014) e doutorado em Ciências da Linguagem pela Universidade do Vale do Sapucaí (2017). Atualmente é membro do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), professor permanente e coordenador Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade (PPGEduCS), professor do curso de medicina da Universidade do Vale do Sapucaí. Tem experiência na área de Linguística (com ênfase em Análise de Discurso) e Educação (com ênfase em ensino, linguagem e formação humana).

consideradas estratégias de ampliação do conhecimento nas práticas de formação docente continuada?

Palavras-chave: Educação Básica. Formação docente. Tecnologias Digitais. Pesquisa-ação Colaborativa.

Abstract: This study has the general objective of involving basic education teachers and teaching specialists in training processes for the use of digital technologies through a collaborative action research project, in a critical-reflexive perspective, with theoretical support in Thiollent (2011), Thiollent and Collette (2014) and Ibiapina, Bandeira and Araújo (2016). It is also intended to present collaborative action research as an alternative way to provide opportunities for teacher improvement in training and in service; highlight the primary aspects and foundations of collaborative action research, in the light of the researched theoretical framework; to create interfaces between research and teacher training based on collaborative action research. The guiding question of the research is contextualized in the scenario of the health crisis experienced with the Covid-19 pandemic, questioning to what extent can digital technologies be considered strategies for expanding knowledge in continuing teacher training practices can they be considered strategies for expanding knowledge?

Keywords: Education. Basic Education. Use of Digital Technologies. Collaborative Action Research.

Breve contextualização

O *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2* – SARS-CoV-2 apareceu pela primeira vez na cidade de Wuhan, China, e se espalhou rapidamente pelo mundo. No Brasil, em fevereiro de 2020 ocorreram os primeiros registros da sua presença. A CoronavirusDisease 2019 – Covid-19 é uma doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, um vírus que se espalhou imediatamente, a partir de gotículas liberadas por pessoas infectadas (SANTOS JÚNIOR; MONTEIRO, 2020).

Sua rápida expansão causou centenas de milhares de óbitos em todo o mundo, com pacientes com necessidade de atendimento

médico especializado, proporcionando uma emergência global, obrigando os países a adotarem medidas combativas e seguir as recomendações da OMS, que, em março de 2020, decretou que o mundo vivenciava uma pandemia causada pelo novo coronavírus, reconhecendo a presença geográfica do vírus e da Covid-19 em vários países e regiões do mundo (RODRIGUES; PINHEIRO; VASCONCELOS, 2021).

Dentre as medidas profiláticas adotadas para conter o avanço da doença, estavam o distanciamento social e a suspensão das atividades comerciais e educacionais. Nesse contexto, houve a necessidade de rever os métodos de ensino e aprendizagem e de buscar estratégias viáveis ao processo educativo. Com isso, todas as redes de ensino tiveram que adotar novas práticas formativas. Nesse contexto, o Ensino Remoto Emergencial – ERE surgiu como uma forma de ensino não presencial aprovado pela Secretaria de Educação (MEC, 2020), prevendo a substituição de aulas presenciais por aulas de mídia digital durante a pandemia da Covid-19. Contudo, a adoção dessa modalidade de ensino pelas instituições ocasionou investimentos em tecnologia e formação docente, bem como requereu uma adaptação corrente a plataformas digitais de ensino.

Além disso, muito se tem discutido sobre os benefícios e malefícios promovidos no processo de ensino-aprendizagem, ressaltando-se, inclusive, as interferências que tem promovido na vida familiar, com variações de rotinas, de trabalho e ocupações (MÉDICI; TATTO; LEAO, 2020), fato que tem proporcionado o agravamento da situação econômica e psicológica de muitas pessoas. Outra questão a ser pontuada é que, diante da adoção de práticas para o trabalho com o ERE, a graduação, assim como os demais níveis e modalidades de ensino, sofreu adaptações constantes para amenizar a ausência das aulas presenciais em espaço institucional (RODRIGUES; PINHEIRO; VASCONCELOS, 2021).

Com isso, compreende-se que muitas e diversas são as opiniões sobre o ERE, o que enseja uma análise quanto a sua utilização em tempos de pandemia junto aos sujeitos que dele

usufruem no processo formativo. Dessa forma, o presente estudo justifica-se por oportunizar a compreensão dos desafios e possibilidades em meio à oferta do ERE em cursos de licenciatura, e, também, por trazer esclarecimentos quanto ao seu funcionamento e operacionalização nos espaços institucionais. Trata-se de possibilitar uma análise quanto às aprendizagens efetivadas em tempos de pandemia com o uso de plataformas digitais de ensino, bem como de apresentar o posicionamento de sujeitos que fizeram parte dessa experiência formativa. Emerge, assim, do presente estudo, um texto voltado à promoção da compreensão das adaptações, dificuldades, e superações enfrentadas na formação como estratégia para preparar os profissionais do ensino para situações futuras, percebendo a tecnologia como uma ferramenta de apoio educacional com valor significativo em tempos de crise, como a recente crise sanitária vivenciada.

É neste momento ímpar em que as pessoas e as instituições estão passando por grandes transformações, de todas as ordens e nunca vivenciadas por quase toda a população, que se insere esta pesquisa em educação.

A referência é feita ao informe da OMS sobre a Covid-19 em 11 de março de 2020, caracterizando a doença como uma pandemia em curso. Diante disso, no Brasil, o Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, reconheceu, no país, a ocorrência de estado de calamidade pública, determinando, a partir daí diversas medidas voltadas à prevenção e enfrentamento da doença – dentre elas, o isolamento social.

Em Minas Gerais, também no mês de março de 2020, foi publicado no diário oficial de Minas Gerais o Decreto nº 47.886, com medidas de prevenção ao contágio e de enfrentamento e contingenciamento ao novo coronavírus, no âmbito do Poder Executivo, conforme situação de emergência de saúde pública declarada pelo Decreto NE nº 113, de 12 de março de 2020, a realização das aulas se tornou um grande desafio.

Mesmo diante do decreto estadual de calamidade pública, que veio na sequência deliberado pelo Comitê Extraordinário Covid-19, no dia 16 de março, a orientação recebida, por meio do Memorando Circular SEE/SRE Pouso Alegre nº 05/2020, foi para as escolas permanecerem abertas, funcionando com horários alternados de recreios. Assim foi feito, tendo cumprido o expediente dos dias 17 e 18, com suspensão total das atividades a partir do dia 18 de março.

Em face de um cenário total de instabilidade, pois não se sabia o próximo passo, era no gestor, na posição de liderança administrativa e pedagógica da instituição, que os professores, funcionários e pais buscavam respostas ou algum alento. E a gestão escolar, juntamente com equipe da escola, desde o início, estabeleceu um plano de trabalho para nortear todas ações da escola e todos os envolvidos com vista a manter as atividades escolares online, tratando o momento com profissionalismo. Todavia, todas as ações tinham somente caráter imediatista, demonstrando a sua fragilidade em razão da falta de planejamento prévio, algumas propostas até de improviso, desconstruindo tudo o que foi ensinado e aprendido no âmbito das teorias de gestão no que se refere ao planejamento.

Porém, pesava sobre os ombros outros saberes aprendidos sobre a posição de influência e liderança a serem exercidas pelo gestor no desenvolvimento do processo educativo, bem como das condições para que tudo corra da melhor forma, como um todo, e produza os melhores resultados possíveis (LÜCK, 2006). Assim, ao mesmo tempo em que a responsabilidade do cargo ocupado e o papel de liderança do gestor exigiam ponderação e bom senso, por outro lado, a situação nova, embora nunca antes vivenciada em todos os sentidos por todos os atores/sujeitos da escola, não poderia servir para paralisar a equipe. Por esta razão, fazia-se urgente e emergente a adoção de ações para orientar a equipe e os pais dos alunos nesse novo cenário.

De todo modo, o que se pode afirmar é que a pandemia causada pela Covid-19 forçou repentinamente instituições educacionais em todo o mundo a utilizarem ferramentas

tecnológicas para dar continuidade aos estudos e cumprir o calendário anual do ensino. É certo que, conforme Herrera (2020), muitas destas ferramentas são excelentes vetores para o ensino-aprendizagem, melhorando a experiência do aluno neste processo. Contudo e, diante da necessidade de criar conteúdo e experiências de ensino à distância para os alunos, vislumbra-se a formação de profissionais do futuro, capazes de compreender a inter-relação estabelecida com a formação docente, tornando-se mais resilientes às mudanças e à introdução de novas tecnologias. Nesse sentido, tem-se que se está diante de pessoas que pensam de forma sistêmica, e que buscam antecipar o impacto em suas vidas, em múltiplos níveis e contextos.

Diante disso e, ao voltar os olhos para março de 2020, verifica-se o alastramento do uso de novas tecnologias para o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que, com a escola fechada e a prorrogação da situação de pandemia e do isolamento social, as aulas presenciais não podiam ocorrer. Também em decorrência dessa nova situação, a interação entre gestores e professores e também as aulas passaram a ser realizadas de forma online, mediadas pelo uso das tecnologias e de plataformas digitais. Contudo, tal estratégia dependeria da infraestrutura e da familiaridade dos professores com as ferramentas tecnológicas para promover aprendizagem à distância.

Assim, com as novas orientações da Secretaria de Estado de Minas Gerais, coube à gestão providenciar estratégias imediatas de adaptação de métodos de ensino, capacitação de professores, relacionamento com as famílias, e monitoramento de atividades escolares para dar continuidade às atividades do ano letivo. Além disso, tinha-se a necessidade de administrar as exigências legais, devido às portarias e decretos que eram publicados continuamente, sempre com novas diretrizes, que iam sendo formuladas pontualmente conforme fossem sendo estabelecidas as ações governamentais de prevenção e/ou enfrentamento da doença. O ambiente era, pois, de bastante incerteza e medo, em razão da magnitude de uma possível nova onda da doença.

Em face de tal cenário, e considerando também a necessidade de promover a formação continuada dos docentes, especialmente para lidar com a nova conjuntura que se criou do ensino à distância com a pandemia da Covid-19, elaborou-se a seguinte questão-problema: em um cenário de crise sanitária como o vivenciado com a pandemia da Covid-19, em que medida as tecnologias digitais nas práticas de formação docente continuada podem ser consideradas estratégias de ampliação do conhecimento?

Aspectos e fundamentos da pesquisa-ação colaborativa

Com base na pesquisa empírica, a pesquisa-ação leva em consideração a descrição de situações concretas por meio de ações e observações conduzidas em ambientes sociais, sem que se ponha de lado, no entanto, a pesquisa teórica, sem a qual não faria sentido. Lembrando que, por ser uma pesquisa qualitativa, a pesquisa-ação sempre dará aos dados obtidos e observados um caráter significativo e descritivo, considerando o contexto/ambiente natural em que se desenvolve a investigação.

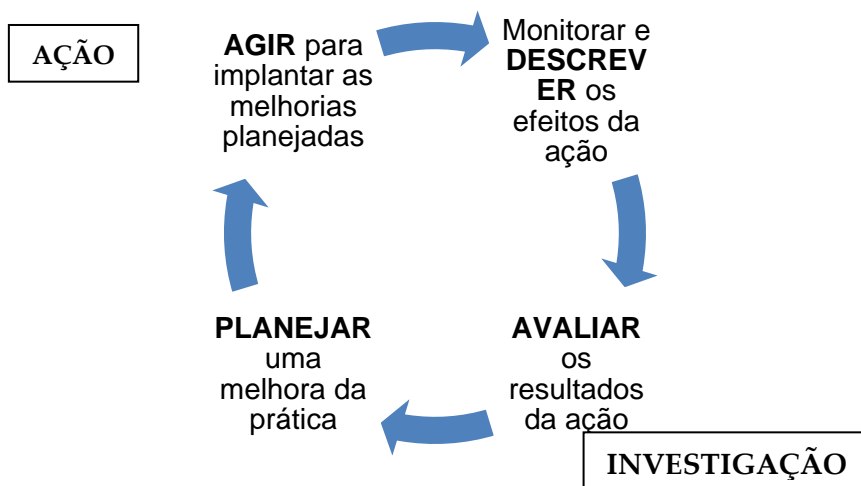
Além disso, conforme Thiollent (2011), há que se ressaltar que, para ser qualificada como pesquisa-ação, deve haver uma ação das pessoas envolvidas no processo investigativo (equipe, pesquisadores e entrevistados), uma ação que não seja para resolver problemas triviais, mas sim, considerada relevante no âmbito social. Requer-se, pois, uma investigação mais elaborada.

Diante disso, pode-se afirmar que a pesquisa-ação, enquanto investigação-ação, é, portanto, um termo genérico para designar qualquer processo que segue um ciclo em que a prática é potencializada pela oscilação sistemática entre atuar no campo da prática e investigá-lo.

Buscando representar melhor o que foi dito aqui, acrescenta-se a este estudo a Figura 1, que exemplifica melhor o conceito de ação-investigação, mostrando o movimento cíclico em que cada etapa se desenvolve desde a identificação do problema, até a execução do planejamento da ação, no sentido de busca de solução,

sua implementação, seu monitoramento, a descrição de efeitos e resultados e, por fim, a avaliação de sua eficácia ou não.

Figura 1: Ciclo do movimento-ação



Fonte: THIOLENT, 2011 [Adaptado]

Tem-se, portanto, que a pesquisa-ação pressupõe que os sujeitos nela envolvidos formem um grupo com finalidades e objetivos comuns, interessados em um problema que emerge em determinado contexto em que atuam, desempenhando papéis distintos, atuando tanto como pesquisadores universitários como pesquisadores (professores no caso das escolas). Portanto, uma vez verificado o problema, o papel do pesquisador universitário consistiria em ajudar o grupo a problematizá-lo (THIOLENT, 2011). Para Thiollent (2011), a metodologia da pesquisa-ação colaborativa:

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLENT, 2011, p. 14).

Ou seja, ao se deparar com um problema, caberia ao pesquisador situá-lo em um contexto teórico mais amplo e, assim, permitir a ampliação do conhecimento dos sujeitos envolvidos, com vistas a desenhar formas de transformar as ações dos sujeitos e práticas institucionais (THIOLENT, 2011).

Para Ibiapina, Bandeira e Araújo (2016), a prática é diferente da ação. Nesse sentido, os autores argumentam que, embora seja dos sujeitos, é dos seres humanos que neles se expressam. Na ação, agimos de acordo com quem somos e, no que fazemos, é possível identificar quem somos. A prática pertence à esfera social e expressa a cultura objetivada, a herança acumulada, que pertence às instituições. Porém, segundo os autores, é verdade que as ações humanas expressam práticas sociais e que estas são constituídas pelos sujeitos historicamente considerados.

Conforme defendido pelos citados autores, pode-se considerar como fato que existem diferentes tipos de pesquisa-ação que utilizam processos distintos no desenvolvimento de cada fase com o objetivo de obter resultados distintos, que serão expostos de formas distintas a públicos específicos. Contudo, a pesquisa-ação difere desses outros tipos de investigação-ação porque usa técnicas de pesquisa estabelecidas para descrever os efeitos das mudanças observadas na prática da investigação-ação, como, por exemplo, de coleta coletiva, questionários e entrevistas, que são ferramentas reconhecidamente características da pesquisa convencional. A pesquisa-ação se apropria de todas as técnicas citadas, não somente com o fim de coletar dados ou de entregar relatórios a serem arquivados, mas também para prestar esclarecimentos sobre a realidade, gerando conhecimento a seu respeito, e subsidiando possíveis interpretações no ambiente procurado. Nesse contexto, é importante esclarecer a diferença entre pesquisa convencional e pesquisa-ação, que, em Thiollent (2011), é assim explicada:

Numa pesquisa convencional não há participação dos pesquisadores junto com os usuários ou pessoas da situação observada. Além disso,

sempre há uma grande distância entre os resultados de uma pesquisa convencional e as possíveis decisões ou ações decorrentes (THIOLLENT, 2011, p. 19).

Desse modo, enquanto na pesquisa convencional o sujeito, o alvo da pesquisa, pode às vezes ser entendido como mero informante ou performer, com participação dos pesquisadores bastante reduzida, chegando próximo de zero, na pesquisa-ação, parte-se do pressuposto de ação e participação efetiva de todos os envolvidos, sejam eles pessoas, grupos, objeto da pesquisa ou pesquisadores, dentre outros. Nesse tipo de metodologia, essa forma de tratar e de realizar a coleta de dados e informações é questão central no desenvolvimento da pesquisa.

Sendo assim, pode-se afirmar que, na pesquisa-ação, existe a possibilidade de estudar de forma dinâmica problemas, ações, decisões, negociações e conflitos, bem como considerar a consciência que ocorre entre os agentes durante o processo de transformação da situação. Portanto, deve-se destacar que a pesquisa-ação é um procedimento reflexivo, sistemático, controlado e crítico, orientado para a resolução de problemas específicos e situacionais, que parte do desejo de promover mudanças, transformações e melhorias na realidade social e/ou educacional.

Já a pesquisa colaborativa, segundo Thiollent (2011), busca criar nas escolas uma cultura de análise das práticas que se realiza, a fim de permitir que seus professores, auxiliados por professores universitários, transformem suas ações e, também, as práticas institucionais. Nesse contexto, conforme destacam Ibiapina, Bandeira e Araújo (2016), a análise dos dados da pesquisa nos contextos teórico e político-institucional permite que a pesquisa-ação colaborativa adquira o adjetivo de crítica. Segundo os autores, isto também se deve ao fato de se depararem com um compromisso, cujo pressuposto pelos interessados se baseia na concepção de que fazer investigação nas escolas investe na formação de qualidade dos seus professores, tendo em vista a

permitir a transformação das práticas institucionais no sentido de que cumpram o seu papel de democratização social e política da sociedade.

Interfaces entre a pesquisa e a formação docente

Nos últimos anos, pesquisas sobre a formação de profissionais da educação atraíram a atenção de renomados pesquisadores em vários países do mundo, incluindo o Brasil, tendo em vista que a formação de profissionais da educação é um dos elementos essenciais, entre outros, para assegurar o direito à educação constitucionalmente assegurada a todos. Porém, assegurar uma educação de qualidade requer vários mecanismos, incluindo-se que os profissionais da educação tenham acesso a uma educação de qualidade e estejam cientes de seu compromisso político, ético e social.

A concepção de profissionais da educação para este estudo inclui todos os que atuam na área educacional e estão em exercício efetivo, com formação em cursos reconhecidos, de acordo com o disposto na Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009, que modificou a redação anterior do artigo 61 da Lei nº 9.394/1996, que passou a vigorar da seguinte forma:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

- I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
- II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
- III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades,

bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 2009).

Posteriormente, em 2017, a Lei nº 13.415 inclui dois outros incisos ao *caput* do artigo 61. Portanto, a formulação atual desse dispositivo da Lei nº 9.394/1996 é a seguinte:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

- I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
 - II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
 - III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.
 - IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do *caput* do art. 36; (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)
 - V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)
- Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades,

bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

Além dos dados empíricos da pesquisa dos profissionais da educação, buscou-se realizar uma análise documental da legislação educacional em nível nacional, abordando o estágio curricular supervisionado no curso de pedagogia e seus elementos históricos com o intuito de compreender as implicações legais deste componente no currículo formativo docente inicial, estabelecidas, em particular, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996); no Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 13.005/2014), com validade estabelecida para o período de 2014 a 2024; nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006; nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais de Educação – Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015; na Resolução CNE/CEB nº 2, de 25 de fevereiro de 2009; nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNs, de 2013; e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, curso de licenciatura, de graduação plena, instituídas pela CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.

Toda a legislação nacional referente à formação de professores disponibilizada ao longo dos anos tratou de forma imperativa no processo de ensino-aprendizagem, implicando, a partir desse momento, a manutenção de uma direção de continuidade e a promoção do ensino, em que o ato educativo não é limitado à transmissão de informações ou visualização do caminho a seguir.

Antes, apresenta-se como um processo bem mais completo, com foco direcionado para auxiliar o indivíduo de forma internalizada, a tomar consciência de si e dos outros (BASTOS, 2017). Tem-se, portanto, um cenário em que o processo formativo deixou de ser apenas de transmissão e recepção de informações para refletir um aprendizado significativo, na medida em que o indivíduo passa a ser sujeito de seu próprio aprendizado.

Nesse contexto, o processo de formação docente está relacionado à educação em si. Assim, importantes são as considerações de Bandeira (2006), ao relatar que, para se compreender a formação de professores no desenvolvimento de conhecimentos acerca do ensino, é preciso que se reconheça que isso requer desenvolvimento político e profissional adequados, tendo em vista o local em que o professor desempenha o seu mister. Diante disso, trata-se de um processo estritamente necessário, por exigir o estabelecimento de uma relação entre o conhecimento e a ação embasada em seus pensamentos e ações, com disponibilidade para o aprendizado da arte de ensinar, buscando, com isso, acender as luzes para iluminar um caminho que ainda não está iluminado (BASTOS, 2017).

Em março de 2020, com a declaração, pela OMS, do estado de pandemia da Covid-19, os Estados brasileiros gradativamente foram tomando medidas para interditar as atividades de circulação de pessoas, adotando medidas de isolamento social. Nesse momento, as atividades educacionais de diferentes modalidades e níveis de ensino foram suspensas a partir da publicação, pelos entes estaduais, de decretos estabelecendo tal medida. Passado algum tempo, as instituições privadas, quer da Educação Básica, quer da Educação Superior, seguindo orientações do Conselho Nacional e dos Conselhos Estaduais de Educação, passaram a implementar plataformas de aprendizagem nos moldes já utilizados na Educação à Distância – EaD. Também isso ocorreu com as Secretarias de Educação Municipais e Estaduais, em diferentes graus de adesão (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMAN, 2020).

Em relação às universidades, tendo em vista já ter o ano letivo iniciado na maioria delas, o argumento primeiro das instituições de ensino foi de que nem todos os estudantes conseguiriam ter acesso à internet, bem como equipamentos ou, até, o letramento digital necessário para essa medida, de forma que a realização de atividades remotas se fizesse possível (MACEDO; ORNELLAS; BOMFIM, 2020).

Desse modo, diferentemente do que ocorreu nos Estados Unidos da América – EUA e na Europa, em que houve a migração do ensino presencial para o remoto em poucas semanas em muitas universidades, no Brasil, as universidades federais justificaram que a falta de formação discente e docente e a limitação do acesso à tecnologia não abriria possibilidades para a transposição das disciplinas para o ensino remoto. Assim, à exceção de universidades com maior concentração em determinadas áreas do conhecimento, como, por exemplo, as de Alfenas, Itajubá e Lavras, dentre outras (MACEDO; ORNELLAS; BOMFIM, 2020), as demais tão somente suspenderam as atividades de ensino, entabulando negociações para a retomada na modalidade remota a partir de agosto de 2020, ou seja, em torno de 150 dias após a suspensão das aulas presenciais, e, ainda assim, em algumas delas foram indicadas atividades suplementares ao calendário acadêmico que tinha sido planejado originalmente para o ano letivo de 2020 (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMAN, 2020).

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, um total de 165 países foi afetado pela pandemia da Covid-19. Contabilizando o quantitativo de crianças e jovens que neles moram, soma-se 1,5 bilhão de pessoas, o correspondente a 87% da população estudantil mundial. Diante dos desafios percebidos nesse novo contexto, a Unesco lançou a campanha “*Learning Never Stops*” (“O ensino nunca para”, tradução livre), organizando um portal em que disponibilizava para os países soluções para o enfrentamento dessa nova situação, permitindo, assim, o uso desses dados por pesquisadores e responsáveis pela elaboração de políticas

educacionais dos países afetados pela doença (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020).

As universidades públicas brasileiras se encontraram, porém, diante de dois dilemas: um, relativo à histórica rejeição da modalidade do ensino à distância, com a sua baixa aplicação entre elas e associação negativa à massividade da oferta da mesma pelo setor privado; e uma precariedade no conhecimento das condições sociais dos seus alunos, bem como da dificuldade de estabelecer contato individual com os mesmos. Este tipo de situação ensejou o aumento de esforços ao longo de vários meses, abrangendo desde a realização de pesquisas do tipo survey acerca do uso de computadores e dos desafios experimentados na prática em relação ao acesso à internet entre docentes e estudantes, até a edição de editais e outras medidas para licitação e compra de equipamentos e pacotes de dados para cadastro dos estudantes que se interessavam pela doação dos mesmos (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMAN, 2020).

Conforme Macedo, Ornellas e Bomfim (2020), no que tange à educação no nível superior, a imputação ao acesso à tecnologia como justificativa para interromper as atividades acadêmicas, não obstante desde 2019 a maioria dos alunos já utilizarem essa modalidade de ensino, se deve, na realidade, ao fato de que, a despeito da criação e implantação da Universidade Aberta do Brasil – UAB no Brasil, por meio do Decreto nº 5.800/2006, o fato é que, a partir da década de 2010, a matrícula de modalidades à distância apresenta queda progressiva entre as Instituições Federais de Educação Superior – Ifes.

Em 2013, em função da expansão da educação superior federal por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, as matrículas na EaD apresentaram um comportamento errático (MACEDO; ORNELLAS; BOMFIM, 2020). Posteriormente, o pico observado em 2017, quando se registrou um quantitativo de 101.395, representou um crescimento de aproximadamente 40% naquele ano em comparação com o anterior, quebrando, assim, a tendência

de queda que se vinha observando. Porém, em 2018 e 2019, o cenário foi de queda novamente, com 8% e 12%, respectivamente, registrando-se em 2019 um total de 81.119 matrículas na modalidade EaD em Ifes. No setor privado, contudo, o movimento foi inverso: as matrículas na EaD apresentaram crescimento ao longo da década, de modo que, em 2019, o quantitativo registrado superava em três vezes o identificado em 2010 (SANTOS JÚNIOR; MONTEIRO, 2020).

Retomando o olhar para a educação na pandemia da Covid-19, tem-se em alguns autores, como Macedo, Ornelass e Bomfim (2020), Santos Júnior e Monteiro (2020), e Rodrigues, Pinheiro e Vasconcelos (2021) a concepção de que os conceitos de Avaliação Remota Emergencial e ERE são os mais adequados para descrição das práticas registradas na primeira fase de enfrentamento da pandemia. Isso porque, para os autores, não se teria, de imediato, iniciativa no sentido de rever a dinâmica da EaD nas instituições; antes, o que se buscou foi construir respostas emergenciais para atendimento durante o período de suspensão presencial de várias atividades da vida diária – dentre elas, as educacionais.

Com o desenvolvimento das TICs, a sociedade passou a pensar em novas formas de organização social, econômica, política e educacional, hoje chamada de Sociedade da Informação – SI (SANTOS JÚNIOR; MONTEIRO, 2020). Foram, pois, profundas transformações experimentadas nas práticas sociais impostas por esse novo cenário.

Devido a essas transformações, a realidade passou a espelhar novos paradigmas educacionais trazidos por esse rápido crescimento das TICs em escala mundial. Sendo assim, o grande desafio que se coloca aos docentes e gestores é o de pensar a educação do século XXI para essa sociedade da informação, por meio de um ensino que promova desafios que colaborem para a inserção do indivíduo na sociedade contemporânea, engendrando novas formas de viver, trabalhar, relacionar-se, produzir e oferecer serviços (MACEDO; ORNELLAS; BOMFIM, 2020).

Tudo isso sem desconsiderar que o impacto da Internet levou essa nova geração de jovens a buscar não apenas informações, mas a criar complexos entrelaces educacionais, sociais e globais, contribuindo, portanto, para o surgimento do que se passou a denominar sociedades virtuais. Em Santos Júnior e Monteiro (2020) é possível identificar quatro forças ou fatores impulsionadores da rápida expansão dessas sociedades no mundo moderno, sendo eles os seguintes: o desenvolvimento de economias globais; as políticas nacionais de apoio à Internet; o crescente letramento digital da população; e a melhoria gradual das infraestruturas tecnológicas disponibilizadas à população em geral.

Tais forças impulsionadoras, conforme Santos Júnior e Monteiro (2020), estão relacionadas às seguintes esferas de incidência: as economias globais e o letramento digital da população às esferas individual, grupal e corporativa, refletindo, respectivamente, nas seguintes formas sociais virtuais: teletrabalho/teleaprendizagem, equipes virtuais e organizações virtuais. Já as políticas de apoio e a infraestrutura tecnológica impactam as esferas comunitária e social, produzindo como formas sociais virtuais as comunidades e a sociedade virtual.

O fato é que, com a globalização, as empresas expandiram os seus mercados para diferentes continentes, de modo que o uso das TICs passou a ser largamente adotado para se inserirem no comércio mundial. Assim, conforme Rodrigues, Pinheiro e Vasconcelos (2021), as políticas de apoio firmadas entre diferentes países alavancaram o processo de teletrabalho, que se firmou no mercado global, trazendo a necessidade de capacitação de pessoal em diferentes partes do mundo e ampliando o mercado de teleaprendizagem.

Desse modo, países mais desenvolvidos aumentaram seus investimentos em TIC, melhorando suas infraestruturas e redes de comunicação, ajudando seus cidadãos a enfrentarem os desafios do comércio (*e-business*), do trabalho (*e-work*), da governabilidade (*e-governance*) e da educação (*e-learning*) (RODRIGUES; PINHEIRO; VASCONCELOS, 2021).

Nesse cenário, pode-se observar que, a cada dia mais, os indivíduos se veem inseridos na sociedade virtual, trazendo à população a necessidade iminente de novas práticas de letramento que envolvam ferramentas e recursos digitais (novos letramentos), sendo necessário, diante desses multiletramentos, que se renove as velhas formas de tratar tais fenômenos, já que, conforme Lemke (2010, p. 457-458):

Não é mais suficiente imaginar que as sociedades são ‘mentes’ individuais e autônomas de algum modo dissociadas do mundo material. Não podemos continuar pensando que exista apenas um ‘letramento’ o que isto seja apenas o que mentes individuais fazem quando confrontadas com um símbolo de cada vez.

Para o autor, é preciso abandonar o paradigma dos letramentos convencionais, centrados que são nas culturas valorizadas do impresso, e abrir espaço para os novos letramentos advindos das novas tecnologias, tendo como pressuposto que “[...] toda comunidade transformada, potencialmente representa um novo letramento. Todo novo sistema de práticas convencionais para comunicações significativas já é um novo letramento, englobado em novas tecnologias” (LEMKE, 2010, p. 460-461).

Diante de tais apontamentos, é importante, também, que se considere o grande avanço experimentado na área educacional, principalmente nas questões da EaD, com significativo uso no âmbito das instituições de ensino superior. É nesse contexto que entra a definição de aprendizagem autodirigida, que está relacionada ao avanço das TICs e da eliminação de barreiras, temporais e físicas, que ela proporciona, facilitando a troca e a migração de informações e ideias, promovendo a globalização cultural e econômica (RODRIGUES; PINHEIRO; VASCONCELOS, 2021).

O fato é que, no momento em que a educação é cada vez mais necessária, as possibilidades de um ensino aberto, autodirigido e sem fronteiras são fortalecidos. Nesse processo, as pessoas, com ou sem a ajuda de outros, tomam a iniciativa de diagnosticar as suas

necessidades de aprendizagem, formular objetivos e identificar os recursos humanos e materiais para aprender.

Nesse sentido, cite-se ainda Moura (2006), segundo quem o ambiente e os seus elementos compositores formam um conjunto que impacta diretamente as pessoas nele inseridas. Em relação ao espaço escolar, tem-se que este é elaborado com a previsão de espaços para a realização de trabalhos com determinados métodos que não são duradouros, motivo pelo qual se torna necessária a realização de reciclagem, o que, porém, nem sempre ocorre em consonância com a velocidade do espaço construído. No aspecto educacional, para o autor, o ponto mais importante a se considerar é referente a edificações que possam ser adaptadas e modificadas, prevendo, também, as necessidades específicas de cada época.

Soares Neto *et al* (2013), por sua vez, ressalta ainda que, além da relevância que o espaço construído tem, outro fator de grande impacto no desenvolvimento didático dos alunos é referente às condições ambientais da sala de aula. Nesse contexto, de acordo com os autores, elementos como temperatura, acústica, ventilação, insolação e luminosidade são bastante relevantes, pois podem impactar fatores diversos como o desempenho acadêmico dos discentes, a sociabilidade e até a sua saúde.

Considerações finais

Não se pode negar que, atualmente, a tecnologia integra, de forma crucial o cotidiano de crianças, jovens e adultos. A sua utilização, que se torna mais acessível a cada dia, permeia o desenvolvimento das diversas atividades da vida humana, e espera-se que surjam muitas implicações e consequências.

Na educação, o impacto do uso das novas tecnologias tem sido particularmente grande, e não sendo distante o pensamento que neste contexto, houve uma verdadeira revolução, isso porque uma ressignificação vem sendo promovida na sala de aula, como espaço de interação e de construção de saberes.

Atualmente, giz, quadro negro e livro não são mais os únicos instrumentos didáticos à disposição dos professores para auxiliá-los no processo ensino-aprendizagem, pois, com um simples aparelho móvel com acesso à internet, é possível acessar em grande quantidade de informação, promovendo uma dinâmica de ensino, tornando-a mais interativa e interessante.

O fato é que as relações ensino-aprendizagem estão mudando e a tecnologia é a grande responsável por promover essa transformação. Porém, além dos professores, é preciso considerar também que as instituições de ensino devem estar atentas a esse novo contexto, caso queiram manter um status atualizado, não sendo consideradas obsoletas, desatualizadas ou mesmo ineficazes.

Porém, se por um lado não há dúvidas sobre a urgência de investir na formação acadêmica dos professores, para que reconheçam a importância da utilização das tecnologias digitais como ferramenta de ensino em um contexto em rápida mutação como o atualmente vivenciado; por outro lado, as escolas devem fornecer-lhes as ferramentas necessárias para esse fim, ou seja, devem oferecer uma boa estrutura física, com ferramentas adequadas para promover a inclusão digital e oferecer condições pedagógicas favoráveis a isso.

Podemos observar também, ao analisar o contexto das escolas contemporâneas, principalmente aquelas pertencentes à rede pública de ensino, é possível que a espera para encontrar o cenário idealizado, que expressa uma educação concebida nesses termos, seja frustrada, principalmente em um país marcado por graves problemas socioambientais e econômicos, e profundas desigualdades sociais como é o caso do Brasil. Essa afirmação torna-se ainda mais real se considerarmos que, nas escolas privadas, ver essa falta de estrutura já é mais difícil, visto que, sendo financiadas pelos pais, exigem dessas instituições uma educação de qualidade e uma boa estrutura física para acomodar os seus filhos. É neste diferencial que esta pesquisa se concentrará ao longo de seu desenvolvimento.

A este respeito, porém, é necessário sublinhar que as repercussões decorrentes das diferenças visadas atingem um direito constitucionalmente garantido a todos, nomeadamente a educação, uma vez que ao Estado, juntamente com a família, tem o dever de a sua promoção e incentivo, com a colaboração da empresa. Tudo isso com vistas a promover o pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Portanto, dadas as grandes disparidades entre os sistemas de ensino público e privado, parece que essas são, ao mesmo tempo, as causas e as consequências das graves fraturas sociais que configuram a realidade brasileira contemporânea.

As reflexões que foram construídas ao longo deste trabalho permitiram ao aluno compreender a profundidade da ligação entre o ensino (o ato de ensinar) e o papel do professor na sociedade em um determinado momento histórico, e como esse papel enfrenta resistências à mudança em sua essência.

De maneira geral, ao se analisar a formação universitária, é possível apontar que ela ainda se pauta na busca de uma organização curricular que possibilite uma ação docente pautada por um aporte teórico-metodológico do curso, na superação de afirmações de “como a teoria é diferente na prática”. Em decorrência disso, originou-se de uma construção histórica que foi fortalecida pela ação política e ideológica do Estado, instrumentalizada por um currículo tradicional.

A escolha profissional pela docência ainda se articula com a ideia da escola como extensão do lar e também com a necessidade do mercado de trabalho e seus instrumentos de controle de acesso à educação. O movimento escolar deixou como um de seus legados o entendimento de que a formação inicial de professores deve se basear em pressupostos teóricos e sua relação com a prática e a organização metodológica do ensino.

É cada vez mais claro que a luta por um currículo que comece a construir os conceitos de transmissão do ensino não pode ser fragilizada. Apesar dos avanços na discussão e na produção

científica sobre como abordar a questão do sistema educacional em nosso país, ainda encontramos professores com compreensões pouco complexas sobre o ato de ensinar.

Pode-se dizer que os estudos sobre representações sociais têm muito a ver com a formação de professores. Como poderíamos argumentar, os desafios são muitos, mas temos o compromisso de defender um projeto educacional mais democrático e comprometido. Muitas são as tempestades que influenciam a identidade e a prática dos professores. Essa dinâmica deve ser vista como um motor que nos permite compreender e transformar a estrutura política e social em que nos encontramos hoje.

Assim, diante do que foi apresentado, acredita-se que os objetivos da pesquisa foram devidamente cumpridos, bem como respondida a questão-problema inicialmente enunciada. Todavia, sugerem-se novos estudos para dar continuidade à pesquisa, já que nenhuma investigação é capaz de esgotar a totalidade de possibilidades de novas informações e conhecimento.

Referências

- MÉDICI, T.; TATTO, N.; LEÃO, R. **Impactos do Ensino Remoto Emergencial no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v. 25, n. 1, 2020.
- RODRIGUES, F.; PINHEIRO, L.; VASCONCELOS, J. **A Pandemia de Covid-19 e seus Efeitos na Educação**. Revista de Políticas Públicas, v. 12, n. 2, 2021.
- HERRERA, L. **A pandemia do coronavírus pode mudar para sempre a educação**. Revista Negócios (on-line), abr. 2020. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/colunas/noticia/2020/04/pandemia-do-coronavirus-pode-mudar-para-sempre-educacao.html>. Acesso em: 30 out. 2021.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2006.

BANDEIRA, I.; IBIAPINA, M.; ARAÚJO, F. **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. EDUFPI, 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/304056716>. Acesso em: 30 out. 2021.

UNESCO. **Learning Never Stops: global solutions for education in times of crisis**. Paris: Unesco, 2020.

MOURA, M. **Ambientes de aprendizagem e adaptação escolar**. Revista de Arquitetura e Educação, v. 3, n. 2, 2006.

SARAIVA, J.; TRAVERSINI, C.; LOCKMAN, D. **Ensino remoto emergencial: desafios e adaptação no Brasil**. Educação em Debate, v. 10, n. 4, 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 7 ago. 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificando o artigo 61. Diário Oficial da União, 17 fev. 2017.

tecnologia digital para engrandecer ainda mais as suas aulas, bem como, aqueles professores que já conhecessem e utilizassem o aplicativo de apresentações, conseguissem agregar mais conhecimentos que favorecessem a criação e edição de suas apresentações.

Para finalizar foi apresentado um vídeo com dicas de como compartilhar um power point/apresentações google na chamada do Meet, mostrando possibilidade de como otimizar o trabalho do professor ao compartilhar seus slides com os alunos.

Com o intuito de termos uma noção da eficácia ou não da oficina, criamos um formulário a ser respondido ao término da atividade e assim conseguimos avaliar a estratégia utilizada e o nível de aceitação dos mesmos. O resultado foi bastante positivo, o que nos deixou aliviadas! Constatamos pelas respostas que 90,3% dos participantes consideraram a oficina muito útil e isso foi muito importante para nós, uma vez que nossa preocupação desde o início era atingir a todos os estágios de conhecimento que os colegas pudessem ter e que de alguma maneira contribuíssemos para a qualificação dos colegas e para a qualidade do trabalho por eles executado.

Sobre os organizadores

Marcelo Augusto Scudeler

Possui graduação em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1996), mestrado em Direito pela Universidade Metodista de Piracicaba (2007) e doutorado (2022) em Educação (área de Políticas Públicas) pela PUCCAMP. Atualmente é professor e coordenador do Curso de Direito do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, bem como Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade (PPGEduCS) da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS). Foi diretor de operações do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, nas Unidades de Campinas (2011/2018), Americana (2019/2022) e Piracicaba (2022). Tem experiência na área de Direito (ênfase em Direito Civil e Direito Processual Civil) e Educação (ênfase em Políticas Públicas na Educação Superior).

Atilio Catosso Salles

Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2011), mestrado em Ciências da Linguagem pela Universidade do Vale do Sapucaí (2014) e doutorado em Ciências da Linguagem pela Universidade do Vale do Sapucaí (2017). Atualmente é membro do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), professor permanente e coordenador Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade (PPGEduCS), professor do curso de medicina da Universidade do Vale do Sapucaí. Tem experiência na área de Linguística (com ênfase em Análise de Discurso) e Educação (com ênfase em ensino, linguagem e formação humana).

Joelma Pereira de Faria Nogueira

Possui graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Eugênio Pacelli (1994), mestrado (2003) e doutorado (2010) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É professora da Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS desde 2001, onde atua nos cursos de graduação (Farmácia e Medicina) e pós-graduação Stricto Sensu (mestrado e doutorado). Atuou na Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade (2022-2022). É Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa da UNIVÁS (2022 - atual). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa e Linguística Aplicada, Língua Inglesa na área da saúde, Leitura e Produção de Textos em Língua Inglesa e Portuguesa, Metodologia da Pesquisa. Desenvolve pesquisas ligadas aos seguintes temas: ensino-aprendizagem, formação de professores, pesquisa colaborativa, monitoria, leitura e produção textual em diferentes contextos. Coordena o grupo de pesquisa EDULING - Educação, Linguagem e Formação.

Considerando a educação como um processo amplamente presente na sociedade em seus diversos níveis, este livro se dedica aos estudos da área da educação com ênfase nos processos de produção e circulação de conhecimento e seus efeitos na sociedade. Desta forma, as pesquisas formuladas pelos discentes, egressos e docentes do Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade (PPGEduCS) buscam problematizar as transformações sociais bem como as diferentes formas de conhecimento, marcadas pela tecnologia digital.

