

Geraldo Caliman
Gilvan Charles Cerqueira de Araújo
(Organizadores)

Formação de Professores

a partir da
Dimensão Social
da Educação



**Formação de Professores a partir da
Dimensão Social da Educação**

Essa publicação obteve o Registro de Direito Autoral conferido pela Câmara Brasileira do Livro. É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, por quaisquer meios, sem autorização prévia, por escrito, da Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade.

The authors are responsible for the choice and presentation of information contained in this book as well as for the opinions expressed therein, which are not necessarily those of UNESCO and do not commit the Organization.

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1999, que entrou em vigor no Brasil em 2009.

Comitê Editorial

Geraldo Caliman (Coordenador), Célio da Cunha, Carlos Ângelo de Meneses Souza, Florence Marie Dravet, Gilvan Charles Cerqueira de Araújo, Renato de Oliveira Brito.

Conselho Editorial Consultivo

Maria Teresa Prieto (México), Roberto Silva (USP), Azucena Ochoa Cervantes (México), Cristina Costa Lobo (Portugal).

Revisão: Renato Thiel

Projeto gráfico: Danilo da Costa

F723 Formação de professores a partir da dimensão social da educação [livro eletrônico] / Organizadores Gilvan Charles Cerqueira de Araújo, Geraldo Caliman. – Brasília, DF: Universidade Católica de Brasília; Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade, 2023.
355 p.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5872-628-9

1. Educação. 2. Professores – Formação. 3. Dimensão social da educação. 4. Prática de ensino. I. Araújo, Gilvan Charles Cerqueira de. II. Caliman, Geraldo.

CDD 370.71

Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade
Universidade Católica de Brasília Campus I
QS 07, Lote 1, EPCT, Águas Claras 71906-700
Taguatinga – DF / Fone: (61) 3356-9601
catedraucb@gmail.com



Formação de Professores a partir da Dimensão Social da Educação

Geraldo Caliman

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo

(Organizadores)



Brasília

2023

SUMÁRIO

DIMENSÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO.....	i	
PARTE I		
DIMENSÃO SOCIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	1	
REIMAGINANDO O FUTURO DA EDUCAÇÃO COM A UNESCO E O PROGRAMA A UNIÃO FAZ A VIDA NA APRENDIZAGEM COOPERATIVA E CIDADÃ.....		2
<i>Juliana de Andrade Boel Neves; Márcia Regina Simpioni Carraro; Geraldo Caliman</i>		
FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO	19	
<i>Lúcio Gomes Dantas; Deysiane Farias Pontes; Marcela de Paolis</i>		
UM MAPEAMENTO NA PLATAFORMA LENS DE PESQUISAS QUE ABORDAM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO SOCIAL.....	33	
<i>Danilo da Costa; Nancy Moreira Vasconcelos; Gilvan Charles Cerqueira de Araújo</i>		
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	50	
<i>Zian Karla Costa-Vasconcelos; Ana Márcia de Sousa Ribeiro Silva; Geraldo Caliman</i>		
FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DIGITAL: UMA TRANSFORMAÇÃO PRESENTE CONSTRUINDO O FUTURO, UMA CONTRIBUIÇÃO SOCIAL PARA AS NOVAS GERAÇÕES	65	
<i>Sueli Trajano de Souza; Gilvan Charles Cerqueira de Araújo</i>		
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DE DISCIPLINAS ESPECÍFICAS – UMA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA.	79	
<i>Suzana de Oliveira Carneiro</i>		
EDUCAÇÃO, JUSTIÇA SOCIAL E DEMOCRACIA	97	
<i>Daner Hornich; Francisco Evangelista</i>		

FATORES SOCIAIS QUE INFLUENCIAM A EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	113
<i>Jomara Ramos Moreno; Geraldo Caliman</i>	
FORMAR PROFESSORES E COMBATER “DISCURSOS DE ÓDIO”: UMA ANÁLISE DE DOIS DOCUMENTOS DA UNESCO.....	133
<i>Ramon Lamoso de Gusmão</i>	
PARTE II	
DIMENSÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES, PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS.....	147
PEDAGOGIA SOCIAL: DA UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS AO DESENVOLVIMENTO DA CULTURA DIGITAL.....	148
<i>André Gustavo Bastos Lima; Cláudia Chesini; Geraldo Caliman</i>	
O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL DE UMA ESCOLA DO DISTRITO FEDERAL:UM ESTUDO DE CASO	172
<i>Rita de Cássia de Almeida Rezende; Geraldo Caliman</i>	
FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-EJA: REALIDADES, DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO	188
<i>Rosivânia Ribeiro dos Santos; Gilvan Charles Cerqueira de Araújo</i>	
SOCIOEDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DE UM PROJETO DE VIDA PARA A CONSTRUÇÃO DO PLANO INDIVIDUAL DE ATENDIMENTO (PIA)	200
<i>Adriana Matos Pereira; Geraldo Caliman</i>	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DIGITAIS PARA A PRÁTICA DOCENTE	
<i>Danilo Soares Escobar; Bárbara Babia Ayres; Gilvan Charles Cerqueira de Araújo.....</i>	
	217

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TRABALHO DOCENTE E TECNOLOGIAS DIGITAIS: REFLEXÕES A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA	229
<i>Klesia de Andrade Matias</i>	
O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE FOMENTO E INDUÇÃO DA INOVAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIRETORES ESCOLARES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	241
<i>Gabriele Castro Cassani; Maria Cristina Mesquita da Silva; Renato de Oliveira Brito</i>	
PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE POR MEIO DAS PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS.....	255
<i>Elissélia Keila Ramos Leão Paes; Geraldo Caliman</i>	
OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DO ENSINO DE CIÊNCIAS COM O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS DO MUNICÍPIO DE ARAPUTANGA (MT) SOBRE A ÓTICA DA TEORIA DA COMPLEXIDADE	270
<i>Juliana de Andrade Boel Neves; Pricila Kohls dos Santos</i>	
REFLETINDO SOBRE A PERMANÊNCIA E DESAFIOS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: ABORDAGEM CRÍTICA COM ENFOQUE NO PRIL ..	285
<i>Sheila da Silva Borges; Valdivina Alves Ferreira</i>	
GESTÃO ESCOLAR SUA RELAÇÃO COM A EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	298
<i>Tiago Knapp; Euclides Fábio Casagrande; Gilvan Charles Cerqueira de Araújo</i>	
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS JURÍDICAS: CAMINHOS QUE SE ENTRELAÇAM.....	313
<i>Karine Santos; Rândala Maria de Moraes Nogueira y Rocha</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	332
SOBRE OS AUTORES	333

A DIMENSÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO

O Brasil enfrenta uma série de desafios sociais complexos e emergentes que impactam profundamente a vida de seus cidadãos e o desenvolvimento do país, e também a educação. Alguns dos principais desafios sociais emergentes no Brasil incluem: a desigualdade de renda e acesso a recursos continua sendo um dos desafios sociais mais prementes no Brasil; a violência que contribui para um ambiente de insegurança e medo; uma educação de qualidade, pois muitas escolas, particularmente as públicas, enfrentam carências de recursos, professores mal remunerados e infraestrutura precária. Os problemas que se apresentam em nossa sociedade indicam que teremos sempre maiores desafios sociais pela frente. De consequência emergem sempre mais os desafios educacionais para a educação, particularmente em sua dimensão social, que será sempre mais requisitada para responder com metodologias adequadas a tais desafios.

As pessoas, nos velhos tempos, faziam um curso e se credenciavam nas universidades com um belo diploma e o afixavam orgulhosamente na parede por anos e anos. Com o tempo essa concepção fixa de educação foi mudando e foi se criando a ideia da educação ao longo da vida. Se você pregar o seu diploma na parede e com o tempo não fizer uma qualificação, acaba ficando para trás. Emerge então a necessidade de um aperfeiçoamento permanente e constante. A tendência é a de identificar a educação com a escola. No entanto, com o tempo isso vai se diluindo, pois, sobretudo no século XXI, quando a educação permanente, a educação a distância e ao longo da vida, são conceitos que entram no dia a dia das nossas atividades e organizações.

A escola revela-se como uma das formas para se viabilizar os processos educativos. Mostra-se como a melhor e a mais importante, sem dúvida, que pode ser posteriormente complementada com outras formas. De fato, nós temos hoje a educação no trabalho, no tempo livre, na família, nos meios de comunicação, nas novas tecnologias, e temos também nas áreas de vulnerabilidade, muitas vezes caracterizada por conflitos sociais. Na perspectiva da LDB, a escola, como instituição de ensino e pesquisa, é uma entre tantas outras esferas em que ocorrem os processos educativos. As outras esferas (familiar, da convivência, do trabalho, das organizações, da cultura) são, sem dúvida, permeadas de modo privilegiado pela dimensão social da educação na medida em que tal dimensão permeia esses campos de atuação.

Quando perguntamos às pessoas se “já ouviram falar de Pedagogia Social”, a maioria delas nunca ouviram falar e simplesmente ficam curiosas. Ouviram falar em

Psicologia Social, Ciências Sociais, mas Pedagogia Social apresenta-se como uma palavra nova para eles. E para suscitar a importância do conceito em questão, referimo-nos a uma palavra, a um qualificativo mais palatável que seria o “Social da Pedagogia” e a “Dimensão Social da Educação”.

A disciplina “Pedagogia Social” forma-se a partir de dois polos que se uniram: a pedagogia e o social, a educação e o social. Utilizamos com frequência a metáfora da ponte: ela une duas margens. Nela se unem os dois polos, a educação e o social, a pedagogia e a sociologia. Essa união entre a educação e o social foi um processo que iniciou na Europa, há um século atrás, quando lá por primeiro se desenvolveram as epistemologias próprias da Pedagogia Social. A metáfora da ponte projeta uma ligação entre a prática pedagógica (Educação Social) e as Ciências da Educação (Pedagogia Social). Ou seja, entre a prática viabilizada pela Educação Social e a teoria desenvolvida pela ciência pedagógica (Pedagogia Social). Daí que a dimensão social da educação está intimamente ligada à escola, espaço em que se relacionam milhões de alunos e milhares de professores. E, é claro, à necessidade de formação dos professores para que preparem crianças, adolescentes e jovens para a vida, com foco na participação social e na contínua transformação da realidade em que vivem, construindo uma sociedade melhor. A educação social desempenha um papel fundamental na preparação dos cidadãos para a participação ativa na vida democrática de uma sociedade. Isso envolve o ensino de habilidades cívicas, como pensamento crítico, participação política e respeito pelos direitos dos outros.

A percepção das pessoas muitas vezes revela também uma falsa ideia de que a Pedagogia Social constitui uma pedagogia aplicada a contextos de pobreza. A afirmação de que a Pedagogia Social é uma ciência para os pobres, ou para trabalhar com quem está “fora da escola”, manifesta uma inadequação de origem: ela é uma ciência que, na versão Educação Social, se aplica, sim, às pessoas humanas, sejam elas pobres ou ricas, em suas diversidades, em seus anseios e em seus desafios, fora ou dentro da escola. Se existe um fora e um dentro, podemos afirmar que a Educação Social enfrenta, sim, desafios que se apresentam de fora das pessoas humanas, provenientes da estrutura social como as nomeadas no parágrafo anterior, sobretudo caracterizadas pela pobreza e desigualdade social; e outros desafios que se apresentam dentro das pessoas humanas, provenientes da necessidade de crescimento social, de participação social e de se nutrirem de sólidos valores humanos capazes de darem embasamento e solidez à caminhada ao longo da vida.

A dimensão social da educação manifesta-se de modo transversal na prática educativa. Orienta-se cada vez mais à realização da prática da educabilidade humana, voltada, de modo particular, às pessoas que se encontram em situações sociais desfavoráveis. E esse último conceito frequentemente é confundido com pobreza. Diria que sim. Depende de que pobreza estamos falando: pobreza de relações humanas? pobreza de participação social? pobreza de sensibilidade e solidariedade na convivência humana? Isso ocorre, repito, entre pobres e ricos, lá onde existem pessoas humanas.

A dimensão social da educação tem um caráter universal. Ela não pode ser aplicada somente em base ao conceito de educação não formal. Se aplicarmos o conceito de Pedagogia Social unicamente às atividades educativas não formais, empobreceremos o conceito e a aplicabilidade das metodologias socioeducativas. A Pedagogia Social é uma pedagogia aplicada não a um espaço dentro ou fora da escola, mas aplicado às pessoas humanas que estudam, trabalham, vivem na escola ou fora dela, pois são pessoas humanas. É uma pedagogia voltada ao ser humano lá onde necessita desenvolver uma relação participativa com a sociedade. E isso pode acontecer tanto na Finlândia, onde a Pedagogia Social é tão desenvolvida, como também aqui, onde há mais pobreza e vulnerabilidade social. Uma pedagogia para o ser humano e não uma pedagogia porque uma pessoa é pobre, ou porque tem problemas comportamentais. É uma relação de ajuda ao ser humano, que possui necessidade de ser ajudado, na relação com os outros e com a sociedade em que vive. Do contrário, repito, por que razão a Pedagogia Social seria tão desenvolvida nos países nórdicos?

Onde interagem socialmente as pessoas humanas, existe sempre a demanda emergente de se trabalhar com metodologias ligadas à educação social. Na verdade, quando se trabalha com educação na dimensão social, muito mais do que uma função ou uma profissão, isso significa também uma opção de vida, pois impõe certas escolhas na nossa trajetória. Fato que implica o envolvimento dos agentes educativos, sejam eles educadores sociais como também professores.

Nesse sentido, o presente livro apresenta o debate da dimensão social na educação por meio de capítulos elaborados por professores e estudantes do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade Católica de Brasília. Também foram convidados egressos do programa bem como convidados(as) externos para comporem a obra.

A organização dos capítulos segue um parâmetro de duas partes que se complementam. Na primeira parte do livro, que iniciamos com o capítulo intitulado

Dimensão Social na Formação de Professores, há, principalmente, debates teóricos, contribuições de fundamentos e conceitos sobre a dimensão social e seu papel na formação de professores. Na segunda parte do livro temos o tema *Dimensão social na educação: reflexões, práticas e experiências*, que possui como principal objetivo a apresentação da diversidade na presença da dimensão social na educação.

Convidamos a todos(as) à leitura desta importante contribuição para o debate teórico, metodológico, empírico e de experiências envolvendo a dimensão social na educação e formação de professores.

Geraldo Caliman
Gilvan Charles Cerqueira de Araújo
(Organizadores)

PARTE I

DIMENSÃO SOCIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

REIMAGINANDO O FUTURO DA EDUCAÇÃO COM A UNESCO E O PROGRAMA A UNIÃO FAZ A VIDA NA APRENDIZAGEM COOPERATIVA E CIDADÃ

Juliana de Andrade Boel Neves¹
Márcia Regina Simpioni Carraro²
Geraldo Caliman³

RELATÓRIO DA UNESCO E O PROGRAMA A UNIÃO FAZ A VIDA: BENEFÍCIOS PARA A EDUCAÇÃO

O relatório intitulado “Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação” é um documento produzido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2022) e que fornece diretrizes e recomendações para a promoção de uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade em todo o mundo. Este relatório foi lançado em 2021 como parte dos esforços da UNESCO para abordar os desafios e oportunidades emergentes na área da educação, especialmente, pelos efeitos provocados pela pandemia da Covid-19. Para além disso, alça a importância da educação como um direito fundamental e um motor de desenvolvimento social, econômico e cultural. Neste sentido, ressalta a necessidade de repensar e reimaginar a forma como a educação é concebida, implementada e avaliada. Para isso, toma como embasamento uma abordagem centrada no aprendiz, observando a diversidade de contextos culturais, socioeconômicos e individuais dos estudantes.

No capítulo 3, o relatório (UNESCO) trata das pedagogias de cooperação e solidariedade como forma de contribuição no novo contrato social para a educação,

¹ Juliana de Andrade Boel Neves. Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília – Distrito Federal – Brasil. Educação. Doutoranda em Educação e Pesquisador (UCB). Integrante do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologias Digitais, Internacionalização e Permanência estudantil (GeTIPE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9008590804346398>. Orcid: [//orcid.org/0000-0001-6930-0747](http://orcid.org/0000-0001-6930-0747). E-mail: juboel@gmail.com

² Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Brasília – UCB. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2806323060265050>. Orcid://orcid.org/0000-0001-7682-8208. E-mail: marciacarraro@msn.com.

³ Pós-Doutorado em Educação. Coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade (Universidade Católica de Brasília – UCB). <http://lattes.cnpq.br/0986657832961163>. Orcid://orcid.org/0000-0003-2051-9646. E-mail: caliman@p.ucb.br.

visando à construção das capacidades dos estudantes e professores juntos, desenvolvendo trabalho embasado na confiança, e objetivando transformar o mundo. Essa reflexão se fundamenta no livro “Philosophy of Education”, de autoria de Nel Noddings, publicado em 2018, no qual postula que os professores devem procurar engajamento com os estudantes na busca do conhecimento, e ressalta que isso acontece quando se constrói relação de confiança na busca do alcance de objetivos educacionais de maneira cooperativa.

Mediante esta exposição, procura-se contribuir na construção de novos olhares que fomentem a formação de professores e educadores de todo o Brasil. Justifica-se esse objetivo na busca de um consenso de novo modo de pensar a educação inclusiva e cooperativa, tendo a sustentabilidade na centralidade das atuações, sobretudo, com respeito às diversas realidades e contextos, modos de viver, conservar, renovar e repensar a educação básica.

Neste contexto, indaga-se: A educação se relaciona com a sustentabilidade? Em resposta, infere-se ser a inclusão das crianças e jovens na sociedade uma preocupação em especial nos espaços coletivos, de forma a preservar a herança dos costumes da humanidade, transformando-os. Dessa forma, a escola necessita sair da frequência do passado para estar ligada nas vertentes do presente, de renovação no sentido de pensar e contribuir com soluções de desenvolvimento da sociedade em novos moldes para o futuro.

Disso decorre o enfrentamento de alguns desafios, tais como a ampliação da dimensão da aprendizagem. E nesse viés, a escola precisa fazer sentido em oferecer um currículo que leve em consideração a realidade dos sujeitos, com escutas capazes de identificar quais são suas vontades, curiosidades, realidades.

Sobre o currículo, Arroyo pontua que “Uma das consequências mais sérias da ausência dos sujeitos sociais dos currículos, inclusive da ausência dos educadores e dos educandos, é que lhes é negado o direito de conhecer-se, a saber de si e de seus coletivos” (Arroyo, 2022, p. 261). E como a escola se coloca disponível para o entendimento do mundo e do comprometimento com a transformação da realidade criadora de conflitos?

Na linha de tais perspectivas, se elencam algumas iniciativas em curso no Brasil voltadas à implementação de propostas em prol de uma educação que atue contra a violência na escola e na sociedade, com o uso de instrumentos metodológicos voltados para desenvolvimento de valores, como cooperação, cidadania e competências para a vida. Nesse sentido, Zabala e Arnau (2020, p. 2) refletem que “embora o termo

competências seja relativamente novo, a introdução no ensino de uma educação voltada para competências para a vida não é novidade para muitos professores, uma vez que sempre se entendeu que a formação para a vida é o propósito da escola”.

No entanto, essa não tem sido a prática na maioria das salas de aula, em que os conteúdos são desvinculados da vida cotidiana dos educandos.

Dentre muitas iniciativas, evidencia-se o Programa A União Faz a Vida (PUFV), criado com o intuito de disseminar uma nova forma de aprender e fazer educação por meio de novas práticas educacionais. Sendo assim, se tecem os objetivos específicos: Escola comprometida com a vida e o futuro, temas contemporâneos; Democracia, cooperação, cidadania, justiça, diversidade, solidariedade. A escola deve estar comprometida para que o futuro não seja a barbárie, e que tenha a cultura, ciência e arte como modos de humanização da vida.

Nos aportes metodológicos, o presente estudo utiliza a Análise de Conteúdo. Aborda a pesquisa no enfoque qualitativo descritivo. Quanto à coleta e geração de dados a pesquisa se caracteriza como bibliográfica e documental. Nos procedimentos, explora o Relatório em epígrafe e diversos artigos e documentos legais.

Utiliza a Análise de Conteúdo de Bardin (2011) e apresenta um conjunto de técnicas que facilitam a análise e as comunicações entre os sujeitos, valoriza a oralidade como forma de linguagem incrementando o conteúdo da mensagem. Aborda a pesquisa no enfoque qualitativo descritivo, descrevendo metodicamente os fatos e fenômenos para aclará-los em determinadas populações ou áreas de interesse (Gressler, 2004).

O estudo caracteriza-se conforme as seguintes abordagens: (i) pesquisa bibliográfica – com base nas consultas em material constituído de livros, artigos científicos, inúmeras reportagens publicadas em jornais de grande circulação nos âmbitos regional e nacional, e matérias jornalísticas divulgadas em tempo real por agências oficiais de notícias; (ii) pesquisa documental – nas análises feitas de documentos de “primeira mão”, como legislações brasileiras, relatórios, tabelas e gráficos (Gil, 2008).

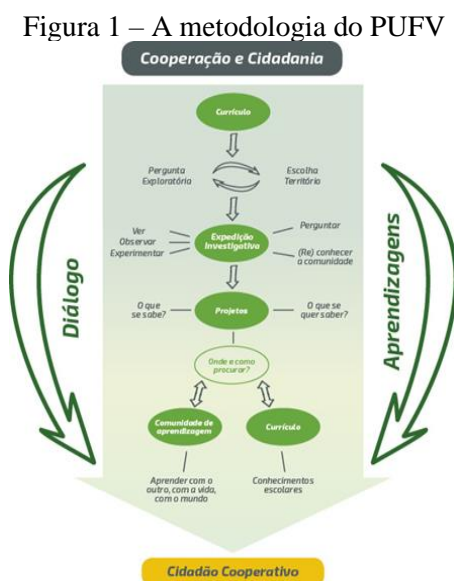
Ante o exposto, elaborou-se uma introdução, em que se detalha a estruturação pedagógica organizacional do Programa A União Faz a Vida (PUFV) e sua participação na educação cooperativa e cidadã, a metodologia utilizada nos projetos, na busca de inovação, recortes de discussões sobre o modelo de ensino aplicado, princípios que embasam o diálogo e a ação no campo estudantil.

O PROGRAMA A UNIÃO FAZ A VIDA (PUFV): PARTICIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO COOPERATIVA E CIDADÃ

A Fundação SICREDI – Sistema de Crédito Cooperativo, instituída como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), gerencia o “Programa a União Faz a Vida” (PUFV), criado na década de 80, e está presente em 15 estados do Brasil, fazendo seus atendimentos a partir da metodologia de projetos e seguindo os princípios de cooperação e cidadania. Envolve aproximadamente 4,2 milhões de crianças, 200 mil educadores, 3.900 escolas, em 650 cidades, com o objetivo de desenvolver cidadãos cooperativos por meio de valores, como solidariedade, justiça, diálogo, respeito, empreendedorismo e democracia.

No que tange à metodologia de projetos, o PUFV, na sua proposta, fomenta mudanças nas tradicionais posturas pedagógicas, tais como a nova forma de aprender, relacionar, interagir com o ambiente em todas as formas e meios possíveis, e aprender interdisciplinarmente com as práticas vividas, promovendo o aluno como um ser democrático. Segundo Dewey (1959), são dois os principais elementos constitutivos que orientam o ideal democrático: a participação do interesse comum e a cooperação entre os grupos sociais, com mudanças nos hábitos sociais.

Daí, explicita-se que a metodologia proposta pelo programa possui um organograma distribuído em um esquema ‘passo a passo’ para guiar o educador na sua execução, sem que seja deixado para trás nenhuma etapa, como se indica na figura 1.



Fonte: Fundação SICREDI (2021, p. 11).

Com base na ilustração apresentada, explica-se o passo a passo da metodologia PUFV, que consiste em desenvolver os princípios de cooperação e cidadania por meio de práticas educacionais, permite uma sequência didática para possibilitar ao educador, no decorrer das aulas, colocar os seus educandos em vivências potencializadas de aprendizagem, como olhar, observar, experimentar, praticar, perceber o mundo com foco apreciativo, e, ao mesmo tempo, promover a interação com a comunidade escolar.

Destaca-se, como ideário fundamental dos projetos, a forma de organizar os conhecimentos escolares e proporcionar aos estudantes que iniciem as suas aprendizagens por meio de procedimentos que lhes permitam organizar a informação, descobrir as relações estabelecidas a partir de um tema ou de uma situação problema. Nesse compasso, a função principal do projeto possibilita aos seus aprendizes habilidades e competências para desenvolver estratégias globalizadoras de organização dos conhecimentos escolares, mediante o tratamento da informação (Hernández; Ventura, 1998, p. 89).

Sendo assim, o projeto possibilita aos estudantes a oportunidade de se envolverem com os temas trabalhados, buscando alternativas para solucionar as observações elencadas e desenvolver habilidades e competências necessárias à aprendizagem.

O PUFV E SUA METODOLOGIA DE PROJETOS

Concernente ao Programa A União Faz a Vida, pedagogicamente, por meio de metodologia educativa própria, realiza projetos de ensino que aguçam e valorizam a curiosidade das crianças e jovens sobre o mundo que os cerca, favorece as maneiras de como se dão as aprendizagens, fortalece o espírito comunitário da democracia, mediante experiência de aprendizagem ativa. Dessa forma, Ingold (2000, p. 200) ratifica: “Ao habitar o mundo, nós não apenas agimos sobre ou realizamos coisas para ele, mas, mais do que isso, nos movemos junto com ele, nossas ações não transformam o mundo, elas são parte do mundo transformando a si mesmo”.

Sendo assim, o Programa A União Faz a Vida incentiva a formação dos estudantes além dos muros da escola, em que a metodologia articula os conteúdos de forma interdisciplinar, possibilitando a aprendizagem por meio de vivências e experiências (Rafah; Santos, 2016).

Acerca disso, é salutar posicionar que o educando, frente à aprendizagem, reúne condições para emitir um juízo sobre condutas, sentidos e valores. No entanto, deve-se

evitar a prática educativa na qual valores, como a solidariedade, o respeito aos outros, a responsabilidade, a liberdade, são desconsiderados no processo, tornando o educando mero receptor de informação.

Levando em consideração as práticas pedagógicas desenvolvidas no PUFV, coloca-se como imprescindível oferecer ao educando condições de participar de experiências emocionantes com sentido, por meio de aprendizagens. Para tal, o educador exerce o papel de mediador das atividades propostas, assim fazendo com que cada estudante perceba, por si mesmo, os resultados e efeitos do que foi planejado e ofertado na sala de aula. Isso espelha uma forma diferente de aprender, aprender consigo, aprender com os outros e de como fazer um amigo também representa um aprendizado. Em consonância a essa ideia, Perrenoud (2000, p. 33) destaca que “uma situação de aprendizagem não ocorre ao acaso e é engendrada por um dispositivo que coloca os alunos diante de uma tarefa a ser realizada, um projeto a fazer, um problema a resolver”.

De todo modo, a prática mais imaginável para a construção do conhecimento cocria-se em situações nas quais os estudantes são atualizados por meio de conteúdos capazes de, na troca de saberes com seus pares, trabalhar de forma colaborativa, adquirindo habilidades para as lidas das coisas do mundo, plausíveis mediante metodologias ativas e possibilitadas pelos projetos de aprendizagem.

Na afirmação que se refere aos projetos de trabalho, Hernández e Ventura argumentam: “[...] um enfoque de ensino que trata de ressituar a concepção e as práticas educativas na Escola, para dar resposta (não ‘A resposta’) às mudanças sociais, que produzem nos meninos, meninas e adolescentes e na função da educação, e não simplesmente readaptar uma proposta do passado e atualizá-la” (Hernández; Ventura, 1998, p. 64).

Para concretizar tal propósito, se faz necessário pensar na geração de projetos de comprometimentos contínuos com o futuro que não se esgotem, que tenham caráter inovador e transformador, distintamente do ensino tradicional. Nessa vertente, cabe a construção de Projetos de Vida como um leque de possibilidades aos estudantes, de modo que desenvolvam habilidades e competências, responsabilidades e autonomia, seja nos docentes quanto nos discentes, diante da situação de ensino.

Coadunando, Kilpatrick (2011, p. 70) defende:

na medida em que homens e suas relações se tornam mais e mais inter-relacionados – um indivíduo com outros indivíduos, um grupo com outros grupos; uma nação com outras nações – surge uma demanda correspondente por uma perspectiva adequada para lidar com essa vasta e crescente conectividade.

Num olhar apurado sobre o presente e diante da rapidez com que as informações e mudanças acontecem, se prevê que algumas profissões ensinadas nas escolas e universidades em breve não mais existirão. Na ótica de futuro, prognostica-se que as escolas deverão ser encarregadas de ensinar e capacitar seus educandos para um cenário inexistente e que provavelmente enfrentarão na sua maturidade.

Diante disso, Freire (1979, p. 33) pontua:

Não há transição que não implique em ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria em um ontem, através de um hoje. De modo que nosso futuro se baseia no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos.

Neste panorama, emergem as indagações: A educação avançará na mesma proporção que as inovações tecnológicas e globais? A sociedade de hoje vem sendo fonte de inspiração para as gerações futuras? A primeira resposta seria afirmar: Não há mais tempo a perder!

Não obstante, compete ao educador a missão de agregar, juntar por laços sociais, cooperativos e de afetividade. Nestes termos, Kilpatrick (2011, p. 75) pontua: “Se nossos alunos precisam crescer em cidadania adequada, eles devem, de acordo com a idade e com a perspectiva e interesse, tornar-se cada vez mais familiarizados com os problemas da civilização”.

Em razão da avalanche de novidades, técnicas, métodos, é notório que cada docente precisa decidir por metodologias que trazem um formato voltado para atitudes e valores de cooperação e cidadania. Destas vivências, surgem dúvidas quanto à capacidade de cada educador em fazer com que os aprendizes de fato possam aprender. Para isso, infere-se que ao preparar suas práticas, cada professor saberá exatamente como se comunicar com os educandos, sabendo buscar e firmar parcerias.

Nessa realidade educacional, reportamo-nos ao pensamento de Freire (2013, p. 78): “O educador e educandos (liderança e massas), cointencionados à realidade, se encontram em uma tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no recriar esse conhecimento”. Ainda inspirados em Freire, importa que o estudante, mediante a reflexão e ação em comum, alcance os saberes da realidade, descobrindo-se como seu fazedor permanente, pois a educação por projetos possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências nos estudantes, com responsabilidade e autonomia, mediados pelos professores na proposta de ensino. Por meio da socialização de valores, docentes e discentes se descobrem interagindo nessa

totalidade sociocultural e pelos conteúdos ampliados e socializados em uma perspectiva ativa.

Nesta linha de pensamento, Kilpatrick (2011, p. 81) enfatiza que a escola “[...] deve se tornar um lugar em que a vida, a experiência real, se processa. Somente nessas bases nossas crianças poderão aprender o que realmente precisam”. E ainda ressalta: “[...] nossos jovens devem construir uma perspectiva dinâmica, compreensão, hábitos e atitudes que os tornem capazes de manter o curso durante os processos de mudança”.

Considerando os argumentos abordados, percebe-se que elencar características é necessário ao professor no seu papel mediador para entender o estudante. Daí, lança-se outro questionamento: O professor oportuniza ao seu educando ter autonomia dentro das práticas pedagógicas tão essenciais, a fim de tornar-se líder e mobilizador social?

Para formalizar tais dúvidas, salienta-se que os projetos funcionam como ferramentas de mobilização social, ao modo como o PUFV disponibiliza uma metodologia capaz de promover esse processo na escola. Por meio de seus atores, reforça-se que os objetivos do PUFV se voltam para “construir e vivenciar atitudes e valores de cooperação e cidadania, por meio de práticas de educação cooperativa, contribuindo para a educação integral de crianças e adolescentes, em âmbito nacional” (Fundação SICREDI, 2008, p. 9).

Essas expectativas fundamentam-se em Perrenoud (2000, p. 24), ao frisar que “organizar e dirigir situações de aprendizagem é manter um espaço justo para tais procedimentos. É sobretudo, despender energia e tempo e dispor das competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagens”, assim defendendo a utilização de métodos de pesquisa de identificação e resolução de problemas.

Importante destacar que o Programa A União Faz a Vida se traduz em intenções pedagógicas norteadas pelo professor, oportuniza atividades coletivas e democráticas, uma vez que as aprendizagens são construídas em situações múltiplas e complexas, que dizem respeito às diversas trajetórias de aprendizagem vivenciadas pelos seus aprendizes.

Comentando este processo pedagógico, Perrenoud (2000, p. 28) ensina que “a escola não se constrói a partir do zero, nem o aprendiz é uma tábula rasa, uma mente vazia; ele sabe, ao contrário, muitas coisas”. E complementa que “O desafio didático é proporcionar aos alunos tarefas que imponham cooperação. Os alunos que mais precisam aprender também são aqueles que removem a dispersão do grupo” (Perrenoud, 2000, p.

142). Nesse sentido, Perrenoud explicita como a educação cooperativa pode contribuir para a mudança de atitudes e primar pela tolerância e reciprocidade em prol da inclusão.

Condizente com esse pensamento, Freire argumenta:

Não importa em que sociedade estejamos, em que mundo nos encontremos, não é possível formar engenheiros ou pedreiros, físicos ou enfermeiras, dentistas ou torneiros, educadores ou mecânicos, agricultores ou filósofos, pecuaristas ou biólogos sem uma compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais; sem uma compreensão de como a sociedade funciona. E isto o treinamento supostamente técnico não dá (2016, p. 186).

Imbrica-se a intencionalidade de se promover o crescimento pessoal dos estudantes e desenvolver sua autonomia a ponto de torná-los competentes em diversos contextos, na potencialidade do objetivo primordial da educação de fazê-los capazes de utilizar, sem auxílio, o que aprenderam no dia a dia. Contudo, se faz urgente, no decorrer do processo formativo, que discentes e docentes assumam seus papéis distintos, nas incumbências das responsabilidades na participação de etapas desenvolvidas passo a passo nos projetos, aproveitem as oportunidades, a fim de desenvolver potencialidades ofertadas na aprendizagem entre iguais.

Na visão de Zabala (1998, p. 91), é necessário que “[...] o aluno compreenda que o fazer depende, em boa medida, de que seu professor ou professora seja capaz de ajudá-lo a compreender, a dar sentido ao que tem entre as mãos”, ou seja, depende de como se apresenta, de como tenta motivá-lo, na medida em que lhe faz sentir que sua contribuição será necessária para aprender. Em complementação, evidencia ser uma alternativa para mediar significativamente os processos de ensinar e aprender, sendo necessário que as conexões se façam presentes às aprendizagens por meio de projetos, no intuito de formar pessoas capazes de construir a própria história no contexto escolar.

Neste sentido, fica evidente a importância da interação entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, o envolvimento do professor em motivar os estudantes, tornando-os partícipes do processo de aprendizagem e sendo protagonistas de todo o processo.

UMA NOVA ERA REQUER UMA NOVA ESCOLA

É imperativo afirmar que, ao pensar em educação, emergem inúmeras indagações, assim como algumas respostas desveladas pelas pesquisas realizadas pelo Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em parceria com

o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação Cultura e Ação Comunitária (CENPEC Educação). Alguns dos resultados preocupantes no campo da educação foram divulgados em novembro de 2020 (tempo em que o mundo estava vivendo a pandemia da Covid-19), revelando que naquele período, mais de 5 milhões de crianças e adolescentes deixaram de ter acesso à educação no Brasil.

Esses dados alarmantes revelam como, no período das pesquisas, 5,1 milhões de estudantes não tinham acesso à educação. Destes, 41% tinham entre 6 e 10 anos de idade; 27,8% tinham de 11 a 14 anos, e 31,2 estavam na faixa dos 15 a 17 anos (UNICEF, 2021, p. 11).

A mensuração destes dados demonstra um retrocesso do acesso à educação originado desde o início dos anos 2000, e denuda as desigualdades sociais nas diversas regiões brasileiras, sendo que a faixa etária de 15 a 17 anos de idade revelou-se como a mais excluída da escola, o que confirmou a tendência da mesma realidade conhecida antes da pandemia.

Nas pesquisas realizadas observa-se como nas regiões Norte (28,4%) e Nordeste (18,3%), se encontram as maiores taxas de estudantes sem acesso à educação. Condições diferentes são percebidas em relação às regiões Sudeste (10,3%), Centro-Oeste (8,5%) e Sul (5,1%). Os dados analisados nestas pesquisas revelam que 69,3% de estudantes sem acesso à escola são pretos, pardos e indígenas. Isso caracteriza um cenário desigual entre a população significativa de crianças e adolescentes brasileiros.

Com base nestas pesquisas, se enunciam inúmeros desafios que sugerem reflexões e mudanças no modo de ver e conceber a sociedade, a economia, a política, e, principalmente, a educação. De positivo, muitos olhares se voltaram globalmente para melhorias nos modos de ensinar e aprender. Manifestaram-se muitos pontos de atenção que não são acompanhados pelos educadores, nem pela comunidade escolar, sobretudo no tocante às famílias.

Em relação ao âmbito familiar, Caeiro (2005, p. 21) chama atenção: “[...] a família é um lugar de afetos e partilha social. [...] na família que se aprendem os modelos de responsabilidade, participação, cooperação e solidariedade, tão importantes para o nosso desenvolvimento e formação”.

Denota-se que os desafios que se apresentam no século XXI são imensos se contemplarmos os ciclos migratórios intensificados, a fome, as ameaças de guerra entre países, e as emergências sanitárias que apontam para a necessidade de uma educação para uma sociedade em transformação imbuída de valores democráticos, a exemplo dos

escolanovistas, que embasaram a formação de seres humanos avessos à violência, porém dotados de pensamento científico e solidário. Assim, ao longo do século XX, John Dewey e Anísio Teixeira idealizaram em suas propostas educacionais, outrora vanguardistas, o “[...] conhecimento da essência do mundo, daquilo de que ele é fenômeno, da sua essência e do seu âmago, ou seja, dado que a natureza é simples fenômeno, permite conhecer o que está além da natureza, da essência, do em si da natureza” (Schopenhauer, 1993, p. 6-7).

Tomado o mesmo fio condutor, pergunta-se: A escola tem condições de constituir-se como espaço significativo para qualificar cidadãos sustentáveis, democráticos, com capacidade crítica de defender e contribuir com o crescimento e sobrevivência de todos os seres vivos? Tais dimensões são fortemente defendidas pelo programa A União Faz A Vida ao direcionar suas práticas para a construção de um mundo em que todos possam ser solidários para construir coletivamente um futuro digno para todos que habitam o planeta.

Também nessa linha se expressa Kofi Annan, secretário-geral da Organização das Nações Unidas (ONU) entre 1997 e 2006: “Educação é um direito humano com imenso poder de transformação. Em seus alicerces estão as pedras fundamentais da liberdade, da democracia e do desenvolvimento humano sustentável” (ONU, 2023, p. 123).

Sendo assim, cabe aos professores incluir em suas práticas docentes uma educação cooperativa, que busca o trabalho em parceria, fomentando nos estudantes a integração entre os conteúdos e as vivências fora dos muros das escolas. Na sequência, se descreve um panorama do modelo de educação relevante para vivência no mundo de hoje.

QUAL MODELO DE ENSINO PODERIA MANIFESTAR-SE COMO RELEVANTE HOJE?

Em tempos recentes, a educação passa por contrassensos que não foram solucionados nos séculos XIX e XX, como a garantia de uma escola de qualidade para todos e que poderia responder a questões desafiadoras no século vigente. A grosso modo, isso implica num repensar novas formas de aprender e de ensinar em meio a dilemas típicos da sociedade contemporânea, reconstruir um legado que faça sentido para os dias atuais, dar subsídios às futuras gerações num contexto inovador. Tal decisão se depara com a velocidade das novas descobertas e do imediatismo desenvolvido na rotina cotidiana de crianças e jovens.

Depreende-se daí o pensamento de Bauman, um crítico da contemporaneidade, que destaca a instabilidade dos desejos dos indivíduos e a insaciabilidade das necessidades, fazendo os bens valiosos perderem brilho e atração com enorme rapidez. Bauman (2008, p. 28) afirma: “[...] em um mundo em que uma novidade tentadora corre atrás da outra, em uma velocidade de tirar o fôlego, num mundo de incessantes novos começos [...] a alegria está toda nas compras”. Também considera que o mesmo se reflete nas práticas educativas, que buscam pelos mais diversos caminhos encontrar o modelo mais assertivo de escola, numa geração tão impactada pelas diversidades.

À luz desses esforços, registra-se que por muitos anos autores dialogaram sobre as complexidades e a não linearidade do pensamento humano. Destes, a voz mais ouvida foi de Edgar Morin, um antropólogo, sociólogo e filósofo francês, autor do livro ícone “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, que trata de organizar proposições necessárias à educação futura em disjunção entre a humanidade e as ciências.

Em virtude disso, busca-se refletir sobre os novos formatos de conhecimento, reimaginar abordagens pedagógicas, reformatar as metodologias, construir uma aprendizagem mais próxima do cotidiano, com experiências autorais e autênticas que possam ser úteis e duradouras, bem como capazes de reverberar na vida prática dos aprendizes de hoje, com o olhar para os avanços futuros. Essa abordagem se busca também na pensadora alemã Arendt (2007), para quem “cada ser humano é singular e é capaz potencialmente de trazer algo novo ao mundo”.

Nessa direção, pode-se desenvolver práticas pedagógicas cooperativas na escola, erguidas por meio de vivências alicerçadas na construção de sentidos, dos significados explorados nos campos das experiências, das competências gerais encontradas em currículos dialogados em parceria com as comunidades escolares, observadas as necessidades locais e a preservação de suas culturas. Tais necessidades pautadas e intencionadas no desenvolvimento de competências, de acordo com Zabala e Arnau (2020), implicam em assumir dois desafios, destacando-se que a aprendizagem dos conteúdos está interligada ao saber fazer, ao saber ser e ao saber conviver e que estes conteúdos não se reduzem à memorização, mas devem educar para vivências do cotidiano.

Nesta incursão, o ambiente cooperativo se constitui pela experimentação, e no entendimento de que os erros são comuns num processo de construção dos saberes e do desenvolvimento biopsicossocial das crianças e jovens. Pelo visto, a tendência da cooperação demanda ordenar diferentes pontos de vista com autorregulação das

aprendizagens simultaneamente com os sujeitos envolvidos. Devries e Zan (2006, p. 78) pontuam: “[..] não é possível, a menos que as crianças se descentrem para pensar sobre a perspectiva de outros. A cooperação, com sua reciprocidade implícita, é imprescindível para o ambiente sócio moral”.

Krenak (2020, p. 85) assevera: “É hora de contar histórias às nossas crianças, de explicar a elas que não devem ter medo”. O autor compreende ainda que nosso tempo é especialista em criar ausências e que isso “gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de cantar e dançar” (Krenak, 2020, p. 26).

Observa-se como o relatório da UNESCO (2021) se configura numa provocação e um convite à reflexão sobre as intenções pedagógicas e as questões com significados e propósitos que suscitam perguntas, tais como: O que os professores estão propondo aos estudantes como ações e interações e com que finalidade? Que sentido os estudantes dão aos seus próprios esforços de aprendizagem e de cooperação?

PRINCÍPIOS PARA O DIÁLOGO E A AÇÃO

Dentro das tendências do século XXI, o diálogo e a diversidade são fundamentais para a construção de uma sociedade inclusiva e progressista, visto que o mundo é cada vez mais interconectado e globalizado, e que a diversidade se tornou uma realidade inevitável, seja em termos de culturas, etnias, religiões, gêneros, orientações sexuais, opiniões políticas ou outros aspectos da identidade humana. Em todos os sentidos, o diálogo revela-se como essencial para promover o entendimento mútuo, praticar a tolerância, ter empatia, resolver conflitos, possibilitar a convivência pacífica e harmoniosa entre as pessoas.

Ademais, Bauman (2001) se posiciona com a ideia de que diversidade é uma fonte rica de aprendizado e crescimento, pois expõe pessoas a diferentes perspectivas, experiências e ideias, em que o diálogo permite que essas diferenças sejam valorizadas e respeitadas, promovendo a aceitação e a inclusão de todas as vozes e contribuições na sociedade. Afirma que o diálogo estimula a criatividade e a inovação, uma vez que trocas de ideias e a confrontação de diferentes pontos de vista podem levar a soluções mais abrangentes e eficazes para os desafios complexos que enfrentamos no século XXI, como as graves mudanças climáticas, as desigualdades sociais, injustiças e discriminações.

Assevera-se que a educação desempenha um papel relevante na promoção do diálogo e na valorização da diversidade, pois, por meio de processos educativos, pode-se oportunizar às pessoas as habilidades necessárias para se comunicarem de forma respeitosa e construtiva. Mesmo em opiniões divergentes, pode-se ampliar a compreensão e o conhecimento sobre diferentes culturas, tradições e formas de vida, e proporcionar uma apreciação mais profunda da diversidade e impulsionar uma mentalidade inclusiva.

Freire (2002, p. 25) pontua muito sabiamente: “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina a aprender”. Evoca-se a partir daí, que a educação pode combater a intolerância, o preconceito e a discriminação, capacitando as pessoas a se tornarem cidadãos engajados e responsáveis, que valorizam a diversidade como um recurso enriquecedor e essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Projetos educacionais oferecem aos estudantes oportunidades de explorar temas relevantes, aplicar conhecimentos adquiridos em sala de aula e desenvolver habilidades essenciais para o século XXI. Além disso, os projetos proporcionam um ambiente de aprendizagem mais engajador, que incentiva a criatividade, a colaboração e o pensamento crítico.

Constatou-se que o Relatório da Comissão Internacional alerta sobre os futuros da educação, constituindo-se num marco histórico ao fazer previsões sobre as formas pedagógicas entrelaçadas às bases tecnológicas da sociedade do conhecimento. Nestas abordagens, a UNESCO foi protagonista no papel visionário, e pioneira em organizar uma comissão com a responsabilidade de repensar as novas formas de ensinar, instigar educadores a introjetar possibilidades da criação de um novo contrato social para a educação, refletir sobre os perigos que envolvem o planeta, pensar globalmente nas desigualdades sociais, reparar os danos da pandemia, devolver práticas educacionais de qualidade sem exclusões na fase pós-pandêmica.

Doravante, um guarda-chuva simboliza a pedagogia por projetos do principal programa social A União Faz a Vida, na Fundação SICREDI. Possui características e interesses com foco na inclusão de estudantes mediante um processo educativo focado no protagonismo da própria aprendizagem, na resolução de desafios e perguntas exploratórias capazes de motivar as intenções pedagógicas dos educadores. Inclui pistas

referentes à constituição da democracia ao compartilhar com os aprendizes os objetivos da aprendizagem com avaliações profundas dos conhecimentos prévios.

Vale notar um certo grau de valorização das comunidades escolares participantes de todo processo educativo e no desenvolvimento de seus princípios norteadores a partir dos valores da cooperação e da cidadania.

Importante saber que a pandemia colocou parte da população do mundo numa espécie de encruzilhada na qual o desafio que se coloca é o de erguer-se os pilares para mudar as construções pedagógicas, em razão da pandemia da Covid-19, que não só aprofundou o fosso das nossas desigualdades educacionais, mas também trouxe desafios inimagináveis. Em muitos países, incluindo o Brasil, observa-se como ocorreu um retrocesso escolar, se pudermos comparar com os dados de pesquisas divulgados no ano 2019, antes da pandemia.

Em suma, a experiência vivida propõe desafios de como queremos imaginar o propalado futuro. Argumentos afloram em relação à educação em geral, por não ser apenas um direito humano fundamental, mas um motor e alicerce de sociedades mais inclusivas, resilientes e democráticas. Isso esbarra em promessas não cumpridas na área das políticas públicas federais em educação, o que reflete tanto nas certezas como nas incertezas dos atores envolvidos.

No contexto educacional atual, é fundamental que as escolas adotem práticas pedagógicas inovadoras e relevantes para preparar os alunos para os desafios do mundo moderno. Os projetos nas escolas representam uma abordagem que permite aos estudantes aplicar conhecimentos teóricos em situações do mundo real, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades socioemocionais e competências necessárias para o século XXI.

Diferentemente da aprendizagem passiva, em que os alunos apenas absorvem informações, os projetos fornecem uma aprendizagem ativa e significativa, despertando o interesse e a curiosidade dos alunos, permitem que estes construam conhecimentos de forma contextualizada, relacionando teoria e prática. Ao se envolver em projetos, os alunos atribuem sentido ao que estão aprendendo, tornando a experiência educacional mais relevante e duradoura. Interessante finalizar a partir das percepções de que conhecimentos nas concepções humanísticas asseguram boas práticas pedagógicas voltadas não somente às melhorias, mas em avanços na inclusão social que abrangem o direito de todos, sem deixar ninguém para trás ao se repensar as aprendizagens ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. **A condição humana**. tradução de Roberto Raposo, posfácio de Celso Lafer. 10.ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BAUMAN, S. **Vida para consumo: A transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.
- CAEIRO, T. **Abertura do seminário educação e família**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2005.
- DEWEY, J. **Vida e Educação**. Trad. Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.
- DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 55. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FUNDAÇÃO SICREDI. **Conhecendo o programa a união faz a vida**. v. 1. Porto Alegre: Fundação SICREDI, 2008. 29p.
- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.
- GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. São Paulo: Editora Loyola, 2004.
- INGOLD, T. **The Perception of the Environment: Essays In Livelihood, Dwelling And Skill**. London and New York: Routledge, 2000. Disponível em: <https://leiaarqueologia.files.wordpress.com/2017/08/the-perception-of-the-environment-tim-ingold.pdf>. Acesso em: 10 maio 2023.
- KILPATRICK, W. H. **Educação para uma sociedade em transformação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: UNESCO, 2000.

NODDINGS, Nel. **Philosophy of Education**. Filosofia da Educação. 4. ed. Routledge, 2018. <https://doi.org/10.4324/9780429494864>

ONU - Organização das Nações Unidas. **Cidadãos sustentáveis**. Caderno do Professor, 2023, p. 123. Disponível em: <http://www.educacao.go.gov.br/intranet/portal/sistemas/not/files/3438/Caderno%20final.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2023.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RAFEH, A. A. S.; SANTOS, P. L. Metodologia do Programa A União Faz a Vida: Contribuição pedagógica no contexto escolar da prática docente em educação especial. *In: Os desafios da escola pública do Paraná na perspectiva do PNE 2016*. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_gestao_uem_angelitaanasaraiva.pdf. Acesso em: 12 maio 2023.

SCHOPENHAUER, A. **Metafísica della natura**. Roma: Laterza, 1993.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Relatório anual da UNESCO no Brasil, 2021**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381550>. Acesso em: 12 abr. 2023.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação. Boadilla Del Monte: Fundación SM, Brasília: 2022. 205p. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/>. Acesso em: 2 fev. 2023.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. Covid-19: mais de 97% dos estudantes ainda estão fora das salas de aula na América Latina e no Caribe. **Portal Eletrônico da UNICEF [2020]**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil>. Acesso em: 26 jun. 2023.

UNICEF. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**. Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. Abril 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>. Acesso em: 13 jun. 2023.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Métodos para ensinar competências**. Porto Alegre: Penso, 2020.

FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO

Lúcio Gomes Dantas¹

Deysiane Farias Pontes²

Marcela de Paolis³

INTRODUÇÃO

Reconhece-se que a educação é uma atividade ligada à prática social, em que o professor é reconhecido como um profissional autônomo e reflexivo a partir da própria prática e sobre ela. Acredita-se que o contato consigo mesmo, com a sociedade e com os acontecimentos da sua rotina faz com que esse professor aprenda a refletir sobre a prática. Torna-se, assim, fato do conhecimento, pois demanda do professor um investimento reflexivo associado à própria experiência.

Dentro dessa linha, é necessário proporcionar momentos nos quais, a partir da reflexão, o professor seja capaz de aprofundar a própria identidade docente. Nesse sentido, a formação continuada para esse profissional é uma oportunidade de crescimento pessoal-profissional em função do próprio ofício. Nóvoa (1992), no entanto, acredita que a educação do educador deve se fazer, também, pelo conhecimento de si próprio, uma vez que este pressupõe que o professor se educa pelo ato de ensinar.

Assim, os espaços de formação inicial e continuada são imprescindíveis na constituição de um professor, porém não são os únicos, pois o professor constrói os saberes ao longo do percurso de vida e de muitos desses saberes; sabe-se que não advêm somente da academia. Entretanto, os acontecimentos do dia a dia, em uma sala de aula, levam o professor a utilizar os conhecimentos de que dispõe, além da formação

¹ Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Membro do Instituto dos Irmãos Maristas. Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e coordenador de Internacionalização da Universidade Católica de Brasília (UCB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7349681842804053>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5630-5060>. E-mail: lucio@marista.edu.br.

² Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Gerente Socioeducacional do Marista Centro-Norte. Membro do Grupo de Pesquisa Violes, compondo a Comissão de Educação Básica e Direitos Humanos. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3283456381702088>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0204-8676>. E-mail: deysianepontes@gmail.com.

³ Mestra em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Atua com ensino, pesquisa e produção de conteúdo para a Educação Básica e Superior. Tem experiência como professora de História, Informática Educativa, cursos de criação audiovisual e disciplinas da Pedagogia. Revisa e elabora conteúdo didático da área de Ciências Humanas para editoras. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/184620593618842>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2350-707X>. E-mail: paolismarcela@gmail.com.

acadêmica, para resolver problemas de várias ordens. Ademais, em contato com pares, segue, por meio cooperativo, a aprender o ofício.

Portanto, ele aprende com as próprias experiências – boas e malsucedidas – e dos pares. Também constrói, em outros termos, conhecimentos referenciais que o ajudarão a avaliar os acontecimentos. É essencial, desse ponto de vista, ouvir o professor, dar a oportunidade para que ele possa construir, coletivamente, os itinerários formativos e que eles sejam valorizados pela escola.

Um outro aliado do professor é o currículo escolar. Trazer no currículo as inúmeras diferenças e os diversos contextos que se vivencia, diariamente, para além do currículo oficial e do que é “imposto” pelo sistema educacional, é uma forma de contribuir para a emancipação social, para a democracia e, conseqüentemente, fortalecer uma educação que seja para todos (Torres Santomé, 2013).

Essa relação com os saberes é materializada na educação escolar por meio do currículo nas práticas pedagógicas dos professores, nos vários níveis e etapas de ensino. No fundo, forma cidadãos democráticos e justos, que vivenciam princípios éticos e humanos, os quais, quando assumidos pelo docente, levam-no a desenvolver práticas cotidianas durante a escolarização, visando à cidadania. Esse é um ponto crucial para a vivência societária. A esse respeito, Juliatto (2007, p. 115) vaticina que a “a sensibilidade social do educador deve levá-lo a associar, em suas aulas, os temas que tratam de problemas atuais da sociedade”, pois, segundo o referido autor, os conteúdos não são elementos socialmente neutros. Pelo contrário, estão profundamente implicados em questões sociais.

Estudos sobre a formação docente, sob a organização de Bernadete Gatti *et al.* (2019), têm apontado para a importância de definir uma agenda de estudos sobre o professor, as especificidades do trabalho docente, a caracterização dos professores e as dimensões dos contextos em que trabalham e do seu perfil, bem como a formação do formador do docente e concepções de formação predominantes entre os professores. Nesse sentido, esta reflexão traz lampejos sobre aspectos da formação continuada docente no contexto das unidades sociais de uma instituição confessional católica.

Indubitavelmente, valorizar e proporcionar formação continuada docente é outra tônica de suma importância para se ter qualidade na educação. Sabe-se, dessa forma, da importância da atuação docente para a efetivação de uma educação de qualidade social, já explicitada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) –, e da valorização do docente preconizada nas diretrizes e

metas estratégicas do Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014). Além dessas legislações gerais, acompanhou-se o movimento para a homologação da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019) e da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (Brasil, 2020). Nesse sentido, é importante informar que o Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 2022) emitiu parecer favorável à prorrogação para cinco anos do prazo para que as Instituições de Ensino Superior possam se adequar às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e à Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), garantindo a conclusão até 2024.

Nesse cenário, diversas representações têm se organizado para discutir a implantação das recentes políticas de formação continuada docente. Cabe aqui retornar à definição de formação continuada docente apresentada pelo Conselho Nacional de Educação na Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020:

A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020).

Alinhado a essas perspectivas, o Marista Centro-Norte (MCN) investe na formação de seus educadores, por meio de garantia de carga horária semanal para estudos, oferta de itinerários formativos e cursos na modalidade on-line abertos e massivos (MOOC). Essas ações são articuladas pela Gerência Socioeducacional, em sintonia com as Diretrizes para a Formação Continuada Docente (Pontes, 2020) e os Planos de Formação Continuada elaborados pelas unidades educacionais.

Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é apresentar os dados sobre a formação continuada realizada nas escolas sociais do MCN, a percepção dos docentes sobre essa oferta, bem como a articulação com a missão institucional e as políticas públicas em andamento.

Atualmente, o MCN é responsável pela gestão de 29 unidades educacionais, cerca de 30 mil estudantes e mais de 5 mil colaboradores, distribuídos em 14 estados e no Distrito Federal. Do total de escolas, 9 são unidades sociais, que ofertam vagas gratuitas para estudantes nos seguintes estados brasileiros: Ceará, Pernambuco, Minas Gerais, Espírito Santo, Piauí e Goiás.

Destacamos como marco referencial da formação docente MCN o documento “Diretrizes para a formação continuada docente”, lançado em 2020. Essas diretrizes orientam a organização dos tempos de formação continuada nas escolas.

OFERTA E ACOMPANHAMENTO DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA AS UNIDADES SOCIAIS

Desde 2009, realiza-se, anualmente, uma pesquisa em formato on-line com as unidades do Marista Centro-Norte, com o objetivo de mapear as percepções dos educadores sobre as ações de formação continuada praticadas no ano anterior e orientar a construção dos itinerários formativos do ano letivo seguinte.

A taxa de adesão a essa pesquisa varia, tendo atingido uma média de 75%. Na última edição, realizada entre dezembro de 2022 e fevereiro de 2023, a participação foi de 72% das unidades para os seguintes grupos: docentes de todos os segmentos educacionais, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais.

O formulário de pesquisa foi construído com 32 perguntas, sendo 18 do tipo alternativas, 9 em formato *likert* (escala de avaliação) e 5 questões abertas. Apresentamos, a seguir, as perguntas que fazem parte do formulário para docentes.

Quadro 1 – Perguntas da pesquisa Formação continuada para docentes

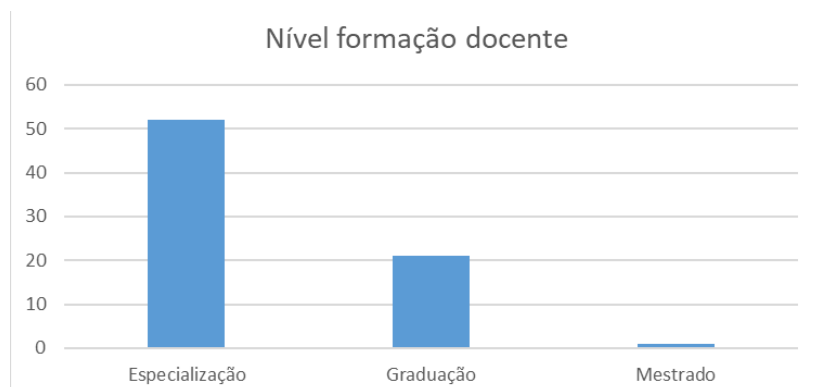
1. Nome da Unidade
2. Gênero
3. Segmento de atuação (é possível marcar mais de um segmento)
4. Idade
5. Área de conhecimento em que atua
6. Nível de formação acadêmica
7. Tempo como colaborador(a) marista
8. Você trabalha em outra rede de ensino?
9. Se sim, qual?
10. Você considera os momentos de Formação Docente (improdutivos, pouco produtivos, produtivos, muito produtivos).
11. Levando em consideração a organização das reuniões, qual/quais você considera mais interessante(s)/motivadora(s)?
12. Qual o seu grau de satisfação em relação às reuniões de segmento conduzidas pela Coordenação Pedagógica?
13. Qual o seu grau de satisfação em relação às reuniões conduzidas pela Assessoria de Missão?
14. Qual o seu grau de satisfação em relação às reuniões conduzidas pela Equipe Diretiva?
15. Qual o seu grau de satisfação em relação às reuniões conduzidas pela Coordenação de Área?
16. Qual o seu grau de satisfação em relação às formações continuadas oferecidas pela Gerência Socioeducacional?

17. Você considera a carga horária mensal das Formações Continuidas: inadequada, adequada, muito adequada, extremamente adequada ou é indiferente?
18. Para você, o maior motivo de dispersão durante as formações é: cansaço; acúmulo de atividades, impossibilidade de sugerir as pautas, assuntos que não são do interesse docente, debate durante a apresentação do tema e partilha de opiniões.
19. Assinale o grau de prioridade que você atribui aos cursos on-line, ofertados no ambiente NEaD, para sua atuação docente, sendo 1 menor prioridade e 5 maior prioridade.
20. Assinale o grau de prioridade que você atribui aos momentos reservados para leitura/reflexão/debate para sua atuação docente, sendo 1 menor prioridade e 5 maior prioridade.
21. Assinale o grau de prioridade que você atribui aos momentos de formação na unidade (quarta-feira) para sua atuação docente, sendo 1 menor prioridade e 5 maior prioridade.
22. Assinale o grau de prioridade que você atribui aos momentos de formação sobre ferramentas/metodologias pedagógicas para sua atuação docente, sendo 1 menor prioridade e 5 maior prioridade.
23. Assinale o grau de prioridade que você atribui aos momentos de formação sobre novas teorias de educação e pedagogia para sua atuação docente, sendo 1 menor prioridade e 5 maior prioridade.
24. Assinale o grau de prioridade que você atribui aos momentos de formação sobre gestão de sala de aula para sua atuação docente, sendo 1 menor prioridade e 5 maior prioridade.
25. Assinale o grau de prioridade que você atribui aos momentos de formação sobre gestão e desenvolvimento de projetos para sua atuação docente, sendo 1 menor prioridade e 5 maior prioridade.
26. Assinale o grau de prioridade que você atribui aos momentos de formação sobre Matrizes Curriculares Marista e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para sua atuação docente, sendo 1 menor prioridade e 5 maior prioridade.
27. Assinale o grau de prioridade que você atribui aos momentos de formação sobre Processos e Elaboração de Avaliação para sua atuação docente, sendo 1 menor prioridade e 5 maior prioridade.
28. Apresente até 3 sugestões de temas para Formações Continuidas de professores.
29. Descreva qual é a importância das Formações Continuidas para sua atuação docente.
30. Quais foram os aspectos positivos da formação continuada vivenciados no ano de 2022?
31. Quais foram os principais desafios para a formação continuada em 2022?
32. Como podemos melhorar a formação continuada no Marista Centro-Norte?

Fonte: autoria própria.

Além de contribuir com a avaliação e o planejamento da formação continuada, a pesquisa foi importante para mapear o perfil geral dos colaboradores do Marista. Em relação às unidades sociais, que são o foco deste capítulo, obtivemos participação de 67% na última edição da pesquisa. Em relação à formação acadêmica do grupo docente participante, 70% possuíam especialização, 28% graduação e 1% mestrado, conforme detalhado em número absoluto na tabela 1.

Gráfico 1 – Nível de formação docente - grupo escolas sociais participantes

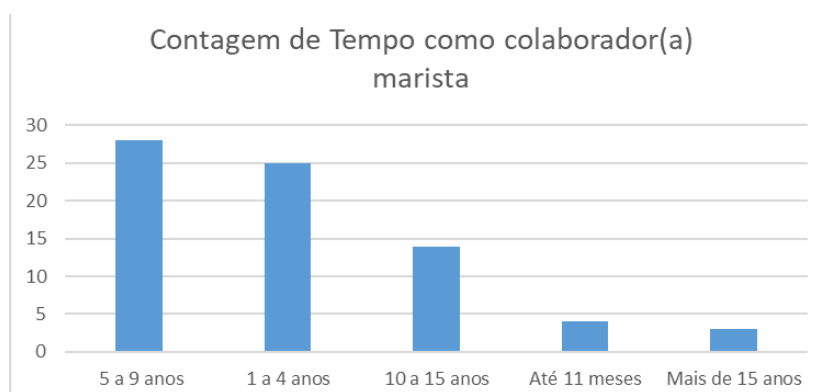


Fonte: autoria própria.

Diante disso, percebe-se, ainda, uma formação acadêmica tímida desses professores em relação à meta 14 e seus objetivos estratégicos quanto à formação acadêmica *stricto sensu* que o PNE estabelece, que é a de “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores” (Brasil, 2014).

Desse grupo, 72% estão na instituição desde 1 a 9 anos. Nesse período, o docente teve a oportunidade de vivenciar diferentes itinerários formativos, com certificações, que agregaram na trajetória profissional como educador. Nesse sentido, a tabela 2 resume a contagem de tempo de casa como colaborador marista das unidades sociais.

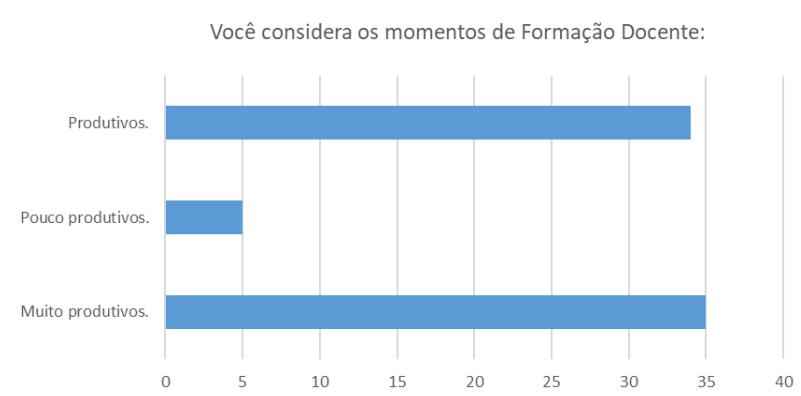
Gráfico 2 – Tempo dos docentes no Marista – Unidades sociais participantes da pesquisa



Fonte: autoria própria.

Em uma escala de 4 avaliações, a maior parte do grupo respondeu que considerava os momentos de formação docente “produtivos” (valor imediatamente anterior ao máximo) e “muito produtivos” (valor máximo), como demonstra a tabela 3.

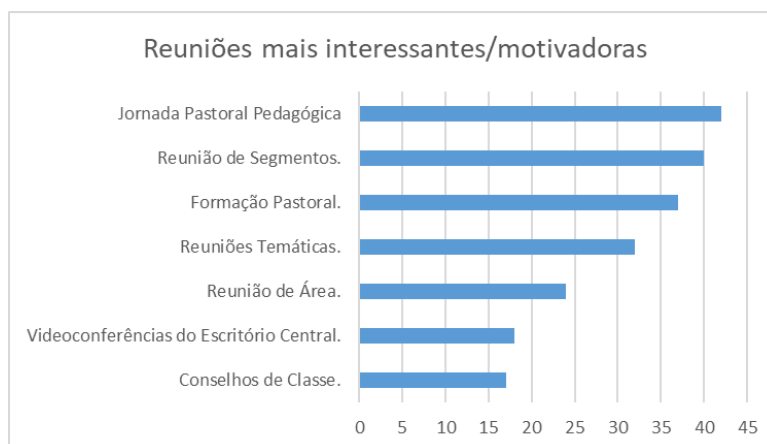
Gráfico 3 – Avaliação sobre momentos de formação docente do grupo participante



Fonte: autoria própria.

Essa percepção, detalhada na tabela 3, pode ser analisada em conjunto com os tipos de formação mais bem avaliados na tabela 4, como a Jornada Pastoral Pedagógica e as reuniões por segmentos.

Gráfico 4 – Avaliação pelo grupo docente participante das reuniões formativas



Fonte: autoria própria.

Percebe-se, assim, que os momentos formativos mais focados e coletivos são os mais bem avaliados. Isso corrobora as ideias de Freire (2003) ao compreender que essa formação docente envolve a capacidade do professor de somar conhecimento, afetividade, criticidade, respeito e ação em conjunto com os pares em busca da transformação do mundo.

A Jornada Pastoral Pedagógica (JPP) é construída na perspectiva da preparação para o ano letivo ou semestre que se inicia, direcionada para temas práticos de

planejamento, material didático e vivência do carisma institucional. Vale salientar, ainda, que a JPP é um período de formação realizado em conjunto pela equipe pedagógica e de assessoria de missão da unidade, bem como pode contar com a participação de formadores do escritório central e de convidados externos. Seguem as orientações para a construção desse momento, transcritas das Diretrizes para a Formação Continuada Docente (Pontes, 2020, p. 36):

- Ainda são objetivos específicos que, somados ao planejamento do ano, priorizam:
- ✓ Vivenciar o carisma e a espiritualidade que constituem a pedagogia marista;
 - ✓ Integrar as diversas equipes que compõem a unidade;
 - ✓ Garantir formação dos novos colaboradores na missão e no carisma marista;
 - ✓ Refletir sobre a avaliação da prática do ano anterior e o planejamento do ano que se segue, além de analisar os resultados das avaliações em larga escala e processuais;
 - ✓ Refletir sobre temas que proporcionem a construção do fazer pastoral-pedagógico, aproximando teoria e prática.

Para a organização dos itinerários formativos do ano seguinte, são levados em consideração os apontamentos sinalizados na pesquisa. Em relação aos temas sugeridos, a maior parte está associada a:

- a) metodologias de ensino, como pedagogia de projetos, metodologias ativas e trabalho pedagógico com interdisciplinaridade;
- b) inclusão, como práticas pedagógicas e estudo de laudos;
- c) documentos orientadores do currículo, como diretrizes, Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), espiritualidade e carisma marista.

Dessa forma, percebe-se o interesse docente para temas diretamente ligados à prática de sala de aula, que irão contribuir com o planejamento docente e a aprendizagem dos estudantes. Isso afirma o caráter ético-profissional do professor, uma vez que essa formação o leva à reflexão crítica sobre a prática. Como afirma Freire (2003, p. 39): “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Além dos itinerários formativos ofertados pela Gerência Socioeducacional, os docentes participam de 2 horas semanais para formação continuada nas próprias escolas. A organização dessa formação continuada semanal é feita pela equipe gestora de cada unidade, a partir da elaboração do “Plano Anual de formação docente”.

O documento “Plano Anual de Formação Docente” apresenta as temáticas que serão abordadas ao longo do ano letivo, bem como os responsáveis pela condução dos momentos formativos, público-alvo e bibliografia a ser estudada pela equipe e pelos docentes. Assim, compartilham-se as orientações gerais para a elaboração desse

planejamento, transcritas do documento “Diretrizes para a Formação Continuada Docente” (Pontes, 2020, p. 37), para a divisão mensal:

- Um encontro a ser conduzido pela Direção da unidade.
- Um encontro a ser conduzido pela Coordenação Pedagógica, dedicado aos temas do cotidiano da unidade, ofício do educador marista ou para as temáticas definidas no programa anual.
- Um encontro a ser conduzido pela coordenação de área de conhecimento, dedicando um momento para os temas da área da unidade e outro encontro para as temáticas mapeadas e definidas como formação da área no programa anual.
- Um encontro mensal a ser conduzido pela Coordenação de Pastoral (Mariama), com temáticas que se relacionem às possibilidades de interface e articulação pedagógico-pastoral, tendo em vista o conhecimento e aprofundamento do carisma marista e a garantia do currículo evangelizador.

Dessa maneira, procura-se garantir o aprofundamento dos saberes sobre a prática docente, bem como do carisma marista e da vivência da missão institucional. A partir dessas orientações, as unidades enviam o planejamento e recebem a devolutiva da proposta pelos analistas da Gerência Socioeducacional. Estão sintetizadas, no quadro 2, as principais temáticas previstas para as formações em andamento das unidades sociais para o ano de 2023.

Tabela 1 – Principais temáticas dos planos de formação continuada docente das unidades sociais

Análise dos resultados acadêmicos
Avaliação da aprendizagem
Competências socioemocionais
Letramento e letramento matemático
Diretrizes e matrizes
Metodologias ativas
Partilha de práticas pedagógicas
Sistema avaliativo
Valores maristas

Fonte: autoria própria.

Os temas são trabalhados por segmento, de modo a direcionar as formações para a especificidade do público atendido. Percebe-se o interesse em aprofundar conhecimento sobre metodologias de ensino e aprendizagem, bem como a respeito da identidade marista. Dos dados da pesquisa, compreende-se que, de modo geral, professores buscam na formação continuada o diálogo com a rotina, a fim de aprimorar as próprias competências e, quando possível, adquirir novas. Portanto, esse educador demonstra a intencionalidade com o ato educativo: bem formar-se em benefício do educando. Nesse

sentido, a educação se torna um diálogo, no “encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Freire, 2002, p. 69). Essa perspectiva está, também, em diálogo com a própria competência de administrar sua formação contínua, como apresentada por Perrenoud (2000, p. 158):

Saber explicar as próprias práticas.
Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua.
Negociar um projeto de formação comum com os colegas...
Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo.
Acolher a formação dos colegas e participar dela.

Dessa maneira, a inserção dos docentes em itinerários de formação continuada contribui com o aprimoramento da prática de ensino, bem como com o desenvolvimento da reflexão sobre o próprio percurso profissional e as possibilidades de crescimento, seja pessoal seja no coletivo. A esse respeito, Nóvoa (2019, p. 6) afirma que “não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores”. De fato, ao se observar as partilhas de práticas pedagógicas dos professores, notou-se a aprendizagem colaborativa entre eles e como essa ação fortaleceu o corpo docente.

IMPACTO NAS ESCOLAS SOCIAIS

No primeiro semestre de 2023, foram realizados 155 atendimentos nas escolas sociais do Marista Centro-Norte, distribuídos em formações docentes e de equipe técnica, reuniões com a gestão e por segmento, participação na Jornada Pastoral Pedagógica e visitas técnicas (momentos para o acompanhamento da atuação das unidades, realizados a partir de um roteiro e com devolutiva para o grupo envolvido). Todos esses atendimentos estão inseridos na perspectiva da formação continuada docente, de maneira dialogada e em sinergia com as necessidades das escolas e suas equipes. Isso vai ao encontro do que Imbernón (2010, p. 11) afirma sobre formação continuada cooperativa:

A profissão docente tem uma parte individual, mas também necessita de uma parte cooperativa. Educar na infância e na adolescência requer um grupo de pessoas (para não mencionar a famosa frase indígena “necessita de todo um povo para ser educado”). Portanto, a formação continuada, para desenvolver processos conjuntos e romper com o isolamento e a não comunicação entre professores, deve considerar a formação cooperativa.

Nesse percurso, a formação continuada tem como premissa estar em consonância com a prática docente a partir de estudos de caso, do reconhecimento dos problemas da rotina de sala de aula e do aprofundamento de conhecimentos sobre pedagogia e atualização de metodologias. Uma formação continuada que dialogue com o contexto do professor favorecerá a busca e a construção de resoluções conjuntas (Imbernón, 2010, p. 11).

Destacam-se, a seguir, alguns dos comentários sobre os aspectos considerados positivos pelo grupo de docentes das unidades sociais acerca das formações realizadas no ano de 2022:

1. Fortalecimento da espiritualidade e momentos de partilha entre os colaboradores.
2. O aperfeiçoamento dos saberes necessários para a sala de aula, saberes teóricos e práticos, momentos de partilha com outros colegas de trabalho.
3. As formações realizadas possibilitaram ampliar os horizontes a respeito da formação humana, mediante o retorno ao modo presencial após um período pandêmico.
4. Troca de experiências; vivência do carisma marista; debate e conhecimento de informações; dinamicidade dos encontros.
5. As formações permitiram uma maior evolução e o crescimento do educador.
6. As práticas pedagógicas apresentadas contribuíram para motivar o educador, assegurando, assim, um melhor ensino-aprendizagem.
7. As formações preparam o educador para as inovações e o uso de tecnologias.
8. Aplicabilidade de algumas ações que viabilizaram a melhoria do nosso trabalho. Partilha de práticas significativas nos diversos campos de atuação.
9. Buscavam sempre atender as demandas das práticas pedagógicas dos educadores, foram muito esclarecedoras sobre os diversos processos desenvolvidos nas atividades de classe e extraclasse e contribuíram bastante para a integração entre as áreas de conhecimento.

Percebeu-se a garantia da oferta de educação de qualidade e da formação integral também para os docentes das unidades educacionais, sem distinção entre o grupo das escolas privadas e o das sociais. A avaliação positiva das formações realizadas e a valorização do percurso formativo indicaram transformações nas práticas docentes, bem como as possíveis mudanças de rotas no percurso profissional desses educadores. Vale salientar que parte das formações conta, ainda, com certificações emitidas pela

mantenedora ou por instituição de ensino superior parceira, o que também promove a valorização do currículo das equipes envolvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações de formação continuada docente oferecidas pela Gerência Socioeducacional aos educadores das escolas sociais estão alinhadas com os valores institucionais de garantia do desenvolvimento dos professores, da oferta de educação de excelência acadêmica e evangelizadora aos educandos maristas, bem como com as políticas públicas que orientam a formação docente. Acredita-se, como Freire (2001, p. 245), que a formação do educador não é momentânea – formação de começo e de fim –, mas que ela é “uma experiência permanente, que não para nunca”.

Em diálogo com os fundamentos pedagógicos e o direcionamento para impactos positivos preconizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituída a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (Brasil, 2020), destaca que para a melhoria da prática docente essa formação deve: “atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica” (Brasil, 2020).

Percebeu-se, ao se considerar o percurso formativo ofertado nas escolas do Marista Centro-Norte e as percepções dos docentes, o alinhamento para o impacto positivo indicado nas Diretrizes Nacionais para Formação Continuada de Professores. Isso porque há garantia do uso de metodologias ativas de aprendizagem, trabalho colaborativo e, especialmente, um projeto institucional com duração prolongada e de coerência sistêmica.

Constatou-se que a formação continuada docente realizada com isonomia para todas as unidades do Marista Centro-Norte está em consonância com os valores institucionais, inspirados no legado de São Marcelino Champagnat e atualizados para o tempo presente. O caráter filantrópico da instituição também inspira a garantia de formação continuada docente, a oferta de educação integral e a excelência acadêmica para todos.

Por fim, destaca-se a importância da reflexão sobre as mudanças e alinhamentos necessários para a formação docente, em um percurso que promova a conexão entre “a

formação com a profissão, os espaços da formação com os espaços da profissão, os conhecimentos acadêmicos e pedagógicos com o conhecimento profissional docente” (Nóvoa, 2022, p. 5). Diante disso, como maristas, escolhe-se a prática docente, reconhecendo o professor como parte da qualidade social da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 23/12/1996, Página 27833 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, ano CLI, n. 120-A, p. 1-7, 26 de junho de 2014. Disponível em: pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=7&totalArquivos=8. Acesso em: 4 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, 2020. Disponível em: www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724. Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 28/2022**. Propõe alteração no Parágrafo único do artigo 27 da Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=244931-pcp028-22&category_slug=outubro-2022-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 4 ago. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Ana Maria Araújo Freire (org.). São Paulo: Editora Unesp, 2001.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GATTI, B. A. *et al.* (orgs.). **Professores do Brasil**: novos cenários de Brasília: UNESCO, 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JULIATTO, C. I. **Parceiros educadores**: estudantes, professores, colaboradores e dirigentes. Curitiba: Champagnat, 2007.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Doi: doi.org/10.1590/2175-623684910

NÓVOA, A. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. [Entrevista concedida à] Maria Lúcia Resende Lomba; Luciano Mendes Faria Filho. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e88222, 2022. Doi: dx.doi.org/10.1590/1984-0411.88222

PERRENOUD, P. **10 Novas Competências para Ensinar**: convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PONTES, D. F. (org.). **Diretrizes para a formação continuada docente**. Brasília: UBEE, 2020. Disponível em: marista.edu.br/diretrizesebook/formacao-docente_v2/. Acesso em: 4 ago. 2023.

TORRES SANTOMÉ, J. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Troia da Educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. **Projeto Educativo Brasil Marista**: nosso jeito de conceber a educação básica. Brasília: UMBRASIL, 2010.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender por competência**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

UM MAPEAMENTO NA PLATAFORMA LENS DE PESQUISAS QUE ABORDAM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO SOCIAL

Danilo da Costa¹

Nancy Moreira Vasconcelos²

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo³

INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta um mapeamento de artigos de pesquisa sobre Formação de Professores e Educação Social, com foco em publicações disponíveis na plataforma Lens. O objetivo é explorar e analisar a literatura existente que aborda esses temas importantes no campo da educação. Ao mapear as publicações, buscamos obter uma compreensão abrangente do cenário atual de pesquisa, identificando temas-chave, tendências e lacunas no conhecimento, a partir de critérios pré-definidos para a constituição de uma arquitetura analítica que vá ao encontro do objeto, tema, ou recorte de pesquisas e resultados desejados (Hayashi, 2013; Treinta *et al.*, 2014).

A formação de professores desempenha um papel crucial na garantia da qualidade da educação, pois trata-se de um dos eixos fundamentais das ciências da educação e da formação e identidade profissional docente, contemplando etapas e modalidades da Educação Básica e Ensino Superior – *Lato e Stricto Sensu*. De um lado, a formação de professores agencia, a um só tempo, os conhecimentos, habilidades e competências

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Mestre em Educação. Especialista em Direito Constitucional e Processo Constitucional; em Direito Administrativo; em Direito do Trabalho e Processo Trabalhista. Consultor da UNESCO. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9522717317530051>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1849-4945>. E-mail: educadordanilocosta@gmail.com

² Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília, Pós-Graduação em Orientação Educacional e Docência de Ensino Superior pela FINOM, licenciada em Matemática pela UCB, bacharel em Administração pela UNIUBE e professora da Rede Estadual SEDUC-GO. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2904134228835142>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5988-8540> E-mail: nancymvas@gmail.com

³ Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília – Distrito Federal – Brasil. Docente de Mestrado e Doutorado em Educação. Graduado em Geografia (UNESP, campus Rio Claro/SP). Mestre em Geografia (UnB). Doutor em Geografia (UNESP, campus Rio Claro/SP). Pós-Doutor em Geografia (USP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8439116307383334> ORCID. <https://orcid.org/0000-0003-4238-0139>. E-mail gilvan.araujo@p.uceb.br

necessárias para ensinar com eficácia e apoiar o aprendizado dos alunos. Por outro lado, a Educação Social enfatiza a importância de integrar os aspectos sociais e comunitários ao processo educacional, promovendo a inclusão social e promovendo o desenvolvimento integral dos alunos.

Especialmente no que tange ao tema da formação de professores, observamos um movimento recente no Brasil, em nível federal, de novos direcionamentos quanto aos normativos que envolvem esta diversidade formativa, como a BNC-Formação (2019). Envolvermos a dimensão social deste percurso formativo é tanto necessário quanto de imprescindível importância e protagonismo, quando se pensa, por exemplo, em questões como responsabilidades e impactos do percurso de escolarização em uma sociedade e o papel central dos professores, quando considera-se a dimensão social desta atuação profissional.

A plataforma Lens fornece um banco de dados abrangente de artigos de pesquisa, oferecendo um recurso valioso para explorar vários tópicos educacionais. Ao utilizar esta plataforma, descobrimos alguns estudos que lançam luz sobre os desafios, estratégias e melhores práticas tanto na Formação de Professores quanto na Educação Social.

Por meio do processo de mapeamento, analisamos 5 publicações relevantes, concentrando-nos em suas contribuições para a compreensão da eficácia dos programas de formação de professores, as competências-chave necessárias para o ensino eficaz, abordagens inovadoras para o desenvolvimento profissional e o impacto da educação social no desenvolvimento do aluno.

Na produção desse capítulo relatamos a interpretação de um ensaio exploratório com o intuito de analisar normativos e estudos que versem sobre a formação do Educador Social e Formação de Professores, e a necessidade de valorizar essas duas profissões em todos os sentidos.

FORMAÇÃO DE EDUCADOR SOCIAL

Para falarmos da formação de Educadores Sociais, é oportuno realizar um resgate histórico. No final do século XIX e início do século XX, com a urbanização acelerada e o surgimento das primeiras políticas sociais no país, surgiram iniciativas voltadas para a educação e assistência social, principalmente nas áreas urbanas mais carentes. Essas iniciativas, muitas vezes ligadas a instituições religiosas e filantrópicas, podem ser

consideradas como os primeiros passos para a formação de Educadores Sociais no Brasil (Paiva *et al.*, 2014).

Pereira (2013) destaca que durante o século XX, com o fortalecimento do movimento de Educação Popular, principalmente a partir da década de 1960, a formação de Educadores Sociais ganhou maior destaque. O Movimento de Cultura Popular, o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento de Educação de Adultos (MEAD) foram importantes influências na formação de Educadores Sociais, enfatizando a participação popular, a conscientização e a transformação social por meio da educação.

A partir da década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, e a criação das diretrizes curriculares para a formação de professores, houve uma maior institucionalização e regulamentação da formação de Educadores Sociais no Brasil.

No decorrer do tempo, foram surgindo abordagens teóricas e práticas que contribuíram para o desenvolvimento da profissão de Educador Social. Dentre elas, destaca-se a Pedagogia Social, que se concentra na intervenção educativa em contextos sociais desfavorecidos. A Pedagogia Social busca promover o desenvolvimento humano integral, estimulando a participação ativa das pessoas na construção de suas próprias vidas e comunidades (Caliman, 2010). Em outras palavras, quando consideramos a definição de Educador Social, temos aquele profissional que surgiu em função da Pedagogia Social dentre tantas outras funções e competências que iremos abordar a seguir. Inicialmente vamos definir a Pedagogia Social:

A pedagogia social é uma ciência, normativa, descritiva, que orienta a prática sociopedagógica voltada para indivíduos ou grupos que precisam de apoio e cuidado em suas necessidades, ajudando-os a administrarem seus riscos através da produção de tecnologias e metodologias socioeducativas e do suporte de estruturas institucionais (Caliman, 2010, p. 263).

Além disso, a Declaração de Hamburgo sobre Educação Popular e Educação de Adultos, formulada em 1997 pela UNESCO, reconheceu a importância dos Educadores Sociais como facilitadores da aprendizagem e do empoderamento nas comunidades. Essa declaração contribuiu para fortalecer a identidade e a atuação dos Educadores Sociais em nível internacional.

Em retomada do raciocínio histórico-remissivo iniciado anteriormente, de acordo com Nogueira *et al.* (2016), durante os anos 90, um período de abertura política, tornou-se evidente a complexidade dos problemas sociais que afetavam a população brasileira.

Isso ressaltou a necessidade de profissionais capazes de trabalhar junto às classes excluídas, especialmente nas instituições voltadas para crianças e adolescentes.

Esses profissionais eram chamados de Trabalhadores Sociais e sua função consistia em implementar práticas corretivas de comportamento para lidar com os jovens considerados perigosos. Nos primeiros anos dessa década, consolidou-se a ideia de uma infância e adolescência problemáticas, vistas como indesejáveis e, portanto, necessitando de controle e correção. De acordo com Pereira (2013, p. 6), “o papel desses trabalhadores sociais dentro dessas instituições era manter a ordem estabelecida a qualquer custo, e isso explica a construção preconceituosa em torno desses profissionais”.

Contudo, foi somente no final das décadas de 1970 e 1980, com o início do processo de abertura política, que surgiu o conceito de Educador Social, vinculado à educação popular. Essa abordagem se tornou o principal referencial na luta pelo direito e cidadania daqueles que foram marginalizados pela escola. Tornou-se imprescindível, portanto, a presença de "educadores sociais emancipadores" comprometidos com a situação dos oprimidos. Esses profissionais deveriam ter conhecimentos tanto práticos quanto teóricos, adquiridos por meio da reflexão sobre a prática educativa, que os qualificaria para uma atuação transformadora. Eles desenvolveriam habilidades psicofísicas, como a capacidade de analisar e criticar a realidade dos indivíduos que atendem, bem como a habilidade de se autonomizarem continuamente em relação à sua prática, aos agentes públicos e privados que elaboram políticas de proteção, aos colegas de profissão e outros envolvidos (Nogueira *et al.*, 2016).

No que tange ao surgimento de Educadores Sociais, Paiva *et al.* (2014) enfatizam que é um profissional solitário, envolvido em questões sociais complexas, sem uma formação específica, sendo desafiado a criar e reinventar constantemente sua prática, muitas vezes direcionada para uma diversidade e complexidade de contextos e sujeitos em ambientes de igual modo tão complexos quanto sua atuação didático-pedagógica. Eles são nomeados e se autodenominam de várias maneiras, como oficinairos, professores comunitários, monitores, integralizadores, entre outros, refletindo uma tentativa de delimitar seu conhecimento e habilidades, e construir sua identidade.

Essa falta de clareza é evidenciada pelo fato de que ainda não existe uma sistematização completa da prática do Educador Social, embora a Pedagogia Social, como uma disciplina acadêmica, tenha começado a explorar o tema, diferentemente do que observamos na formação de professores, a qual recebe nos anos de 2019 e 2020 todo um aparato normativo-orientador do governo federal sobre a pauta. Portanto, no Brasil, não

há uma identidade fixa para o Educador Social, pois essa identidade está em constante construção através de sua existência e intervenção nos processos educativos que enfrenta diariamente.

EDUCAÇÃO SOCIAL

Educação Social surgiu na década de 70, quando apareceram as primeiras práticas e abordagens voltadas para o trabalho educativo com indivíduos em situação de vulnerabilidade social. Esse período foi marcado por uma crescente conscientização sobre as desigualdades sociais e a necessidade de intervenções educativas que pudessem promover a inclusão e a emancipação desses grupos marginalizados (Trilla, 2003).

A Educação Social teve suas bases na Educação Popular, que já vinha sendo desenvolvida no contexto latino-americano desde a década de 1960, que possuiu variações das mais diversas, seja nas etapas ou modalidades da Educação Básica, como no surgimento e consolidação da Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos, por exemplo (Gadotti, 2016). A Educação Popular tinha como objetivo central promover a participação ativa das comunidades na construção do conhecimento, fortalecendo sua capacidade crítica e estimulando a transformação social. Porém, foi somente na década de 1970 e 1980, com o advento da abertura política, que a figura do Educador Social começou a ganhar destaque (Carvalho; Carvalho, 2006).

O conceito de Educação Social tem sido empregado em diversos contextos e áreas de atuação, o que tem gerado dúvidas e incertezas acerca de seu real significado. Uma síntese dessa discussão pode ser observada nas considerações de Trilla (2003), que, ao examinar a diversidade e a limitação na utilização e compreensão desse termo, conclui que ele é atribuído quando ocorrem, pelo menos, duas das seguintes situações: 1) focaliza principalmente o desenvolvimento da sociabilidade do indivíduo; 2) tem como foco privilegiado grupos em situação de conflito ou risco social; e 3) ocorre em ambientes ou por meio de práticas educativas não formais (Trilla, 2003).

Ao longo dos anos, a Educação Social tem se consolidado como um campo de atuação profissional, com a criação de cursos, especializações e aprofundamento teórico sobre suas práticas e fundamentos. A abordagem da Educação Social busca enfrentar as desigualdades sociais e construir uma sociedade mais justa e inclusiva por meio da educação e da promoção do desenvolvimento integral dos indivíduos.

Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, que é uma obra clássica e que tem uma forte relevância para a Educação Social, embora não seja estritamente dedicada à Educação Social, aborda princípios e práticas educacionais que estão alinhados com os ideais e propósitos da Educação Social. Nessa obra, Freire enfatiza a importância da conscientização e da participação ativa dos indivíduos na transformação social. Ele discute a educação como um processo libertador, no qual os oprimidos são capacitados para questionar e desafiar estruturas de poder opressivas, evocando a intransitividade da consciência libertadora para uma transitividade crítica, considerando a abertura ao *ser mais* como expressão máxima, única, singular e universal do ser humano como sujeito protagonista de sua história (Freire, 1970).

Com base nessa introdução da Educação Social, faz-se necessário apresentar a junção desses conectores: Educação Social e Formação de Professores. Nesse sentido, a Educação Social e a Formação de Professores estão intrinsecamente relacionadas, compartilhando objetivos e princípios em comum. A Educação Social enfatiza a educação como um fenômeno social que vai além das estruturas formais de ensino, buscando promover a inclusão, a transformação social e o desenvolvimento das habilidades sociais dos indivíduos. Pérez (2005, p. 11), educadora de Pedagogia Social, afirma “que em uma perspectiva global, pode-se indicar que a Educação Social tem como objetivo: a) alcançar a maturidade social; b) promover as relações humanas; c) preparar o indivíduo para viver em sociedade”. (tradução nossa).

Por sua vez, a Formação de Professores tem como objetivo preparar educadores para atuar de maneira consciente e eficaz na promoção do aprendizado dos alunos. A conexão entre essas duas áreas pode ser observada em diferentes aspectos e possui pontos de encontros e desencontros, confluências e desafios dialógicos e ação conjunta. Como já mencionado, na BNC-Formação o impacto social da educação escolar é trabalhado por meio de competências e habilidades, direcionamento normativo seguido pelo país ao menos desde meados de 2017 e que não necessariamente aproxima dos pilares populares e crítico-sociais das origens da educação social em sua veia popular.

A Formação de Professores pode incorporar os princípios da Educação Social, capacitando os futuros educadores a compreenderem a importância da educação além da sala de aula e a trabalharem com contextos de diversidade e inclusão, de forma crítica, analítica, participativa, propositiva e transformadora. Isso envolve a adoção de práticas pedagógicas que valorizem a participação ativa dos alunos, incentivem o diálogo e promovam a construção coletiva do conhecimento (Mantoan, 2003).

Além disso, a Formação de Professores pode incluir conteúdos relacionados à Educação Social, fornecendo aos educadores ferramentas teóricas e práticas para lidar com desafios sociais e atender às necessidades dos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, principalmente, resgatando tanto os pilares como origens populares da essência de uma educação para e da sociedade nos termos e concepções da herança crítica, libertadora e histórico-materialista que a estrutura. Isso inclui a capacidade de promover o engajamento dos alunos na comunidade, desenvolver habilidades sociais e emocionais, e criar ambientes de aprendizagem que sejam inclusivos, equitativos e promotores de transformação social.

Deste modo, a Educação Social e a Formação de Professores estão conectadas por meio de sua visão compartilhada de uma educação centrada na transformação social, inclusão e participação ativa dos sujeitos envolvidos. Integrar os princípios e abordagens da Educação Social na Formação de Professores pode fortalecer a preparação dos educadores, capacitando-os a atuar como agentes de mudança em seus contextos educacionais e na sociedade como um todo.

METODOLOGIA

O objetivo geral deste estudo foi mapear as publicações na plataforma Lens, que abordam a Formação de Professores e a Educação Social. Já o objetivo específico foi desdobramento e análise das competências gerais do Educador Social e Docentes (BNC-Formação).

Estratégia de pesquisa

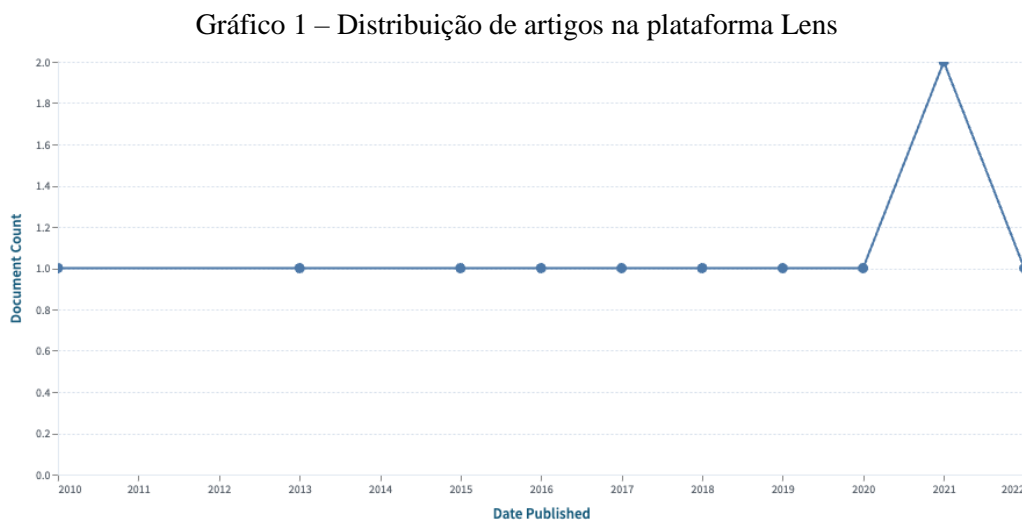
Uma busca da literatura foi realizada usando o banco de dados da plataforma Lens. Optamos por não limitar um recorte temporal, deixando livre a busca de documentos que tivessem a junção dos seguintes termos de pesquisa e palavras-chave: Formação de Professores e Educação Social. O único filtro aplicado foi de artigos publicado na língua portuguesa tal como fundamentado por autores como Treinta *et al.* (2015) e Hayashi (2013).

A revisão de literatura foi conduzida considerando as diretrizes do ensaio exploratório. Com base nas características deste estudo, o ensaio exploratório é uma forma de investigar e explorar um tema de maneira ampla, aberta e sem conclusões

definitivas, oferecendo *insights* preliminares e abrindo espaço para a reflexão e o debate posterior. O uso deste método traz benefícios como introdução ao tema, geração de ideias, identificação de lacunas, estímulo ao pensamento crítico e engajamento do leitor (Gonçalves, 2019).

Pesquisa

Em uma primeira busca na plataforma Lens um total de 11 registros foram encontrados usando os conectores: Educação Social e Formação de Professores. O gráfico 1 mostra a evolução desses em estudos por ano.



Fonte: Lens.

Extração de dados

Com base numa estratégia de análise dos documentos encontrados, serão incluídos os 5 estudos mais recentes para uma codificação de procedimento de análise e de discriminação. O quadro 1 apresenta um resumo da análise detalhada das cinco pesquisas, indicando todas as informações relevantes para a revisão. Nesse sentido, o quadro 1 fornece uma visão geral com os metadados dos estudos selecionados para discriminação.

Quadro 1 - Análise dos manuscritos selecionados

Título	Ano	Autores
A educação social e a formação de professores em pesquisas: definições, indefinições e perspectivas	2021	Amanda de Mattos Pereira Mano; Deyvid Tenner de Souza Rizzo
Uso das tecnologias digitais em atividades extensionistas num contexto pandêmico do leste fluminense	2022	Alan Navarro Fernandes; Adam Alfred de Oliveira; Lucas Salgueiro Lopes; Arthur Vianna Ferreira
Um tripé para a educação social	2020	Arthur Vianna Ferreira; Marcio Bernardino Sirino
Ações socioeducativas em tempos de pandemia (Socio-educational actions in times of pandemic)	2021	Kátia Aparecida da Silva Nunes Miranda; Solange Maria de Barros; Juliano Cláudio Alves
As contribuições de Paulo Freire para a educação social	2018	Patricia Flavia Mota

Fonte: Elaboração própria.

DESCRIÇÃO DOS MANUSCRITOS EXAMINADOS

O primeiro artigo dessa seleção apresenta a dificuldade de definir e discutir a Educação Social em termos de agentes, espaços e objetivos, mas destaca-se sua principal contribuição: a formação educacional para a cidadania. Os autores destacam a importância da Formação de Professores para preparar educadores sensíveis ao trabalho envolvido na Educação Social. Com esse objetivo, o estudo realiza uma pesquisa qualitativa do tipo estado da arte para identificar as principais áreas de pesquisa relacionadas à Educação Social e Formação de Professores, buscando identificar os limites e as possibilidades desse campo. Metodologicamente, foram realizadas pesquisas bibliográficas exploratórias em artigos, dissertações e teses publicados nos últimos cinco anos (2015-2019).

Por fim, neste estudo, Pereira Mano e Souza Rizzo (2021) revelam que é necessário promover a produção acadêmica na área da Educação Social e Formação de Professores, a fim de orientar a preparação profissional diante das diferentes realidades escolares e dos diversos espaços de aprendizado, tanto escolares quanto não escolares.

O segundo artigo foi publicado pela Revista Inter Ação em 2022. O artigo discute o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) em atividades de extensão durante a pandemia. Neste estudo, os autores afirmam que as práticas, originalmente planejadas para serem realizadas presencialmente, passaram por um

processo de adaptação conhecido como "alorfmia socioeducativa". Um estudo de caso é apresentado, destacando a iniciativa educativa "Livestudos" do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Fora da Sala de Aula da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). O artigo busca compreender como o uso das TDICs como ferramentas na Educação Social pode ser relevante para atender às necessidades educacionais de pessoas em situação de isolamento social durante a pandemia no contexto socioeducacional do Leste Fluminense.

Um tripé para a Educação Social, este foi o título dado ao estudo feito por Arthur Vianna Ferreira e Marcio Bernardino Sirino. O artigo em questão é parte da fundamentação teórica de uma ampla pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). O objetivo principal é identificar como os Educadores Sociais constroem três elementos essenciais para o trabalho educacional nas realidades periféricas da região metropolitana do Rio de Janeiro, por meio de suas práticas nos espaços de formação docente continuada.

Esses elementos são os sujeitos, os espaços e os currículos, e desempenham um papel central nos discursos dos Educadores Sociais durante a pesquisa. A fundamentação teórica apresentada no artigo auxilia os pesquisadores nesse campo a aprofundar a discussão dessas temáticas e a consolidar suas pesquisas na abordagem psicossocial da Teoria das Representações Sociais da pobreza. Além disso, o artigo propõe uma reflexão sobre como esses três elementos afetam a formação ampliada dos educadores, que estão envolvidos em práticas com as camadas empobrecidas do leste fluminense do Rio de Janeiro e em outros espaços periféricos nas capitais brasileiras.

O quarto artigo dessa seleção teve como objetivo fazer uma reflexão crítica sobre as políticas públicas direcionadas à socioeducação durante a pandemia do coronavírus (Covid-19). Miranda, Barros e Alves (2021), buscaram apresentar as medidas adotadas pelo governo federal e estadual para lidar com os desafios socioeducativos. Os autores embasam o estudo na pedagogia crítica e humanística de Paulo Freire, o realismo crítico de Roy Bhaskar e a concepção de socioeducação desenvolvida por Antônio Carlos Gomes da Costa. Essas abordagens ajudaram a compreender e, conseqüentemente, encontrar formas de agir em benefício dos grupos que estão privados de liberdade socialmente. Por fim, Miranda, Barros e Alves (2021) concluem que é necessário buscar a reconstrução de políticas públicas que assegurem um atendimento socioeducativo efetivo para esses jovens, atendidos em seu direito à educação no limite entre a etapa do Ensino

Fundamental em seus anos finais para modalidades como a EJA, quando deixam de estar presentes nas vagas destinadas à socioeducação. Isso pode ser alcançado por meio de ações conjuntas envolvendo diversos atores políticos e sociais, com base no princípio da incompletude institucional.

O último artigo dessa seleção discute as contribuições de Paulo Freire no campo da Educação Social e a importância do fundamento histórico-dialético e crítico-materialista tanto na concepção como, principalmente, na essência de uma prática pedagógica transformadora. A autora busca trazer uma reflexão a partir dos estudos conduzidos pelo Grupo de Estudos (GEPE) Fora da Sala de Aula, localizado no Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, no município de São Gonçalo. O grupo busca organizar teoricamente pesquisas, relatos de experiências e discussões sobre a Pedagogia Social, um campo que reflete sobre as práticas existentes na Educação Social. No artigo, são apresentados um breve resumo dos estudos realizados nessas áreas, ou seja, da Pedagogia Social e da Educação Social, destacando as contribuições de Freire nessas áreas. Além disso, é relatado o Encontro do Dia do Educador Social que ocorreu na UERJ/FFP, organizado pelo grupo gestor do projeto.

ATRIBUIÇÕES DO EDUCADOR SOCIAL

No Brasil, a Resolução nº 9, de 15 de abril de 2014, estabelece inúmeras funções para a função do Orientador Social ou Educador Social, porém este documento não deixa explícito determinações sobre as competências e reconhecimento desses profissionais quanto à formação e autorização de curso em nível superior nas universidades.

Dessa forma, a pessoa que deseja a formação em Educação Social faz uma especialização que conforme relata Professor de Pedagogia Social (Caliman, 2021, p. 265), “o Educador Social tem sua formação baseada no nível médio, enquanto a do pedagogo social, no nível universitário. O Projeto de Lei do Senado nº 328/2015, que regulamenta a profissão do Educador Social, foi aprovado em 2019 pelo Senado”.

Na Espanha já existe o curso de nível superior para Educador Social foi regularizado desde 1991 que, segundo a Educadora de Pedagogia Social Pérez (2005, p. 12), “o diploma em Educação Social é um título universitário de primeiro ciclo criado pelo fluxo sob a influência da reforma universitária de 1983. De acordo com o Decreto

Real 1.420/1991, que regulamenta este título aprovando as suas diretrizes gerais para planos de estudos”. (tradução nossa).

Observa-se melhor reconhecimento das atividades desse profissional na Espanha onde se obteve forte influência desde o princípio da luta pela liberdade e igualdade social.

Em conformidade com pesquisa realizada no Brasil são apresentadas as 11 competências do Educador Social pelos pesquisadores, autores e professores Caliman *et al.* (2012).

Quadro 2 - Competências do Educador Social

Dimensões			
	Ontológica	Epistemológica	Práxis
Competências	Criatividade	Capacidade de elaboração e gestão de projetos educativos	Capacidade e facilidade de trabalho em equipe
	Comunicação e adaptação	Formação e fundamentação teórica	Compromisso sociotransformador
	Relação de cuidado e tratamento	Capacidade de mediação	Experiência e habilidades com adolescentes e jovens
	Respeito pela diversidade	Conhecimento da legislação	Compreender a realidade social
	Matrizes dos valores morais - religiosos	-	-

Fonte: CALIMAN *et al.* Adolescência e violência: intervenções e estudos clínicos psicossociais e educacionais (2012, p. 192).

Análise das competências gerais docentes (BNC-FORMAÇÃO)

Haja vista quanto às indicações na Resolução 02/2019 sobre as questões formativas do docente, é fato importante e dinâmico vincular os planos de aperfeiçoamento aos planos de carreira, gratificações e equivalência salarial com outros profissionais, também com curso superior, para o desenvolvimento com qualidade no magistério.

Essas são algumas deliberações públicas necessárias para incentivar a Formação de Professores que possui como uma das suas principais características a estruturação por habilidades e competências, tal como encontrado na atual BNCC e demais resoluções e normativos federais para a Educação Básica nos últimos anos. Tanto aos profissionais

que estão se formando para licenciaturas e que desejam atuar lecionando, e para aqueles que já estão em exercício de atividade, em instituições educacionais que necessitam de melhor valorização.

Quadro 3 - Competências Gerais de Formação do Professor – BNC- RCP 02/2019



Fonte: Elaborado pelos autores baseado Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, p. 13.

Neste sentido foi que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e Base Nacional Comum, para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) passou por revisão e atualização, no qual este documento possui a relação das competências gerais do professor, que ficou estabelecido na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, como constam explícitas no quadro 3.

Há, portanto, uma complexidade inerente a ser considerada entre a Educação Social, em especial sua origem popular, as bases formativas para professores. De um lado encontramos orientações formativas que seguem ditames internacionais, perspectivas formativas pautadas em aprendizados por competências e habilidades com objetivos de nível global, que podem ser analisadas em uma perspectiva crítica como um processo de homogeneização da educação, especialmente em países em desenvolvimento.

Por outro lado, a Educação Social, ou de forma ainda mais ampla, a dimensão social na educação, tal como formulado por Caliman (2010) e reforçado na perspectiva popular por Gadotti (2016), possui como diretriz questões que vão ao encontro a BNC Formação. A singularidade, diversidade, dialogia e contemplação crítica e propositiva de realidades sociais vulneráveis fazem parte da educação social, ou seja, há um limiar a ser tanto compreendido como aproximado entre as competências formativas dos professores, prescritas na BNC Formação e o que se espera de uma Educação Social a partir do que foi refletido como exposto nos resultados bibliográficos apresentados.

CONCLUSÃO

A formação para melhorar o desempenho profissional com qualidade é constante e, nas atividades socioeducativas, tanto o Educador Social quanto o professor podem usar as dicas como recursos de trabalho e os avanços tecnológicos são constantes, dentre muitas outras habilidades e competências que são adquiridas através dos cursos de formação.

Muitos professores se dedicam com empenho e esforço a realizar da melhor maneira o labor em instituições, mesmo quando estão em condições e ambientes pouco favoráveis à qualidade do trabalho, atendendo ao público bem carente, situação essa que se repete com os Educadores Sociais que enfrentam dificuldades para desempenhar com qualidade suas atribuições.

Contudo, o professor e o Educador Social poderiam ser melhor recompensados financeiramente, uma vez que esses profissionais têm um grande impacto na formação

das outras profissões. Esta é uma forma de valorizar e estimular a formação nas áreas pedagógica e de Educação Social.

O bom desempenho de ambas as profissões do professor e Educador Social refletem diretamente como auxílio no comportamento de jovens e adultos, esses de maneira geral devem tornar-se bons cidadãos com responsabilidade e protagonismo na eminência de contribuir com atitudes positivas para o bom convívio social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. Conselho Nacional de Assistência Social. **Resolução nº 9, de 15 de abril de 2014**. Ratifica e reconhece as ocupações e as áreas de ocupações profissionais de ensino médio e fundamental do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, em consonância com a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS – NOBRH/SUAS. Brasília: MDS, [2023]. Disponível em: <http://blog.mds.gov.br/redesuas/resolucao-no-9-de-15-de-abril-de-2014/>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 2 de julho de 2019**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, 2019. Disponível em: https://www.lex.com.br/legis_27834758_RESOLUCAO_N_1_DE_2_DE_JULHO_DE_2019.aspx. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado nº 328, de 2015**. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de educadora e educador social e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, [2023]. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/121529>. Acesso em: 13 jun. 2023.

CALIMAN, G. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação**, v. 17, n. 23, p. 341-368, 2010.

CALIMAN, G. Voz Pedagogia social. In: SIVERES, L.; NODARI, P. C. (orgs.). **Dicionário de Cultura de Paz**. Vol. 2. Curitiba: Editora CRV, 2021, p. 263-267.

CALIMAN, G. *et al.* Adolescência e violência: intervenções e estudos clínicos psicossociais e educacionais. In: AMPARO, D. M. *et al.* (orgs.). **Formação do educador social através do ensino a distância**. Brasília: Liber Livro - Editora UnB, 2012. p. 181-194.

CARVALHO, J. O.; CARVALHO, L. R. S. O. **A educação social no Brasil: contribuições para o debate**. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1, 2006. Proceedings online. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

EVÊNCIO, K. M. M.; FALCÃO, G. M. B. Inclusão de acadêmicos com deficiência na educação superior: Uma revisão bibliográfica na perspectiva da teoria histórico-cultural. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1610-1623, 1 jul. 2022.

FERNANDES, A. N.; OLIVEIRA, A. A.; LOPES, L. S.; FERREIRA, A. V. Uso das tecnologias digitais em atividades extensionistas num contexto pandêmico do leste fluminense. **Revista Inter Ação**, v. 47, n. 1, p. 264-279, 30 abr. 2022.

FERREIRA, A. V.; SIRINO, M. B. Um tripé para a educação social. **Notandum**, n. 53, p. 105-127, 27 abr. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GADOTTI, M. Educação popular e educação ao longo da vida. 2016. Disponível em: https://paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELIV_Gadotti.pdf. Acesso em: 15 jun. 2023.

GONÇALVES, J. R. Como escrever um artigo de revisão de literatura. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, Brasil, São Paulo, v. 2, n. 5, p. 29-55, 2019.

HAYASHI, C. R. M. Apontamentos sobre a coleta de dados em estudos bibliométricos e cientométricos. **Filosofia e Educação**, v. 5, n. 2, p. 89-102, 2013. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635396>. Acesso em: 21 jun. 2023.

IKESHOJI, E. A. B.; TERÇARIOL, A. A. L. Estilos de aprendizagem em diferentes contextos: evidências a partir de uma revisão sistemática da literatura. **Revista de Estilos de Aprendizaje**, v. 14, n. 28, p. 98–120, 2 nov. 2021.

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, n. 45, p. 91-110, set. 2012.

MANTOAN, M. T. E. **Formação de Professores e Educação Inclusiva**. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

MANZANO-LEÓN, A.; AGUILAR-PARRA, J. M.; RODRÍGUEZ-FERRER, J. M.; TRIGUEROS, R.; COLLADO-SOLER, R.; MÉNDEZ-AGUADO, C.; GARCÍA-HERNÁNDEZ, M. J.; MOLINA-ALONSO, L. Online Escape Room during COVID-19: A Qualitative Study of Social Education Degree Students' Experiences. **Education Sciences**, v. 11, n. 8, p. 426, 12 ago. 2021.

MIRANDA, K. A. S. N.; BARROS, S. M.; ALVES, J. C. Ações socioeducativas em tempos de pandemia (Socio-educational actions in times of pandemic). **Revista Eletrônica de Educação**, v. 15, p. e4725039, 24 mar. 2021.

MOTA, P. F. As contribuições de Paulo Freire para a educação social. **e-Mosaicos**, v. 7, n. 14, p. 18-30, 14 maio 2018.

NOGUEIRA, M. L. M.; BATISTA, C. B.; VIEIRA, A. A.; PIMENTEL, C. D. Educadores Sociais: o reconhecimento cotidiano e a organização de trabalho. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 4, p. 1289-1312, 11 ago. 2016.

PAIVA, J.; SOUZA, C. R. T.; NATALI, P. M.; MÜLLER, V. R.; BAULI, R. A. A atuação profissional e formação do educador social no Brasil: uma roda da conversa. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 3, n. 1, p. 77-88, 27 out. 2014.

PEGALAJAR-PALOMINO, M. C.; BURGOS-GARCÍA, A.; MARTINEZ-VALDIVIA, Estefania. What Does Education for Sustainable Development Offer in Initial Teacher Training? A Systematic Review. **Journal of Teacher Education for Sustainability**, v. 23, n. 1, p. 99-114, 1 jun. 2021.

PEREIRA MANO, A. M.; SOUZA RIZZO, D. T. A educação social e a formação de professores em pesquisas: definições, indefinições e perspectivas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 999-1013, 1 mar. 2021.

PEREIRA, A. A Regulamentação da Profissão de Educador Social e os Impactos Sobre a Profissionalização e Formação. Grupo de trabalho 20: Ocupações e profissões. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 16, 2013, Salvador. **Anais**. Salvador: 2013. P. 1-21.

SERRANO, P. G. **Revista de Educación**. Ministerio de Educación y Ciencia, n. 336, p. 12, Edita: Secretaría General Técnica. Madrid (España), abril 2005.

TREINTA, F. T. *et al.* Metodologia de pesquisa bibliográfica com a utilização de método multicritério de apoio à decisão. **Production**, v. 24, p. 508-520, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prod/a/9BprB4MFDXfpSJqkL4HdJCQ/> Acesso em: 16 jun. 2023.

TRILLA, J. **La Educación fuera de la escuela**. Ámbitos no formales y educación social. Barcelona. Ariel. 1996.

TRILLA, J. O "ar de família" da pedagogia social. *In*: ROMANS, M; PETRUS, A; TRILLA, J. **Profissão educador social**. Porto Alegre: Artmed, RS, 2003.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Zian Karla Costa-Vasconcelos¹

Ana Márcia de Sousa Ribeiro Silva²

Geraldo Caliman³

INTRODUÇÃO

A proposta de estudo, que ora se apresenta, teve início nas reflexões que emergiram em duas disciplinas do curso de Pedagogia de uma universidade pública, a saber: primeira-Educação Afro-Brasileira – foi possível perceber o quão fragilizada é a formação dos professores nesta área, ao se levar em consideração não ser suficiente para embasar teoricamente tais profissionais para atuarem com segurança dentro dessa temática; segunda-Estágio Supervisionado no Anos Iniciais do Ensino Fundamental – a responsável pelo momento em que se pode observar na prática falhas na formação dos professores, ao se verificar uma ocorrência em que a professora demonstra comportamento alheio à uma situação recorrente dentro da turma que ela era responsável.

A partir das mencionadas ponderações, surgiu o intuito de refletir sobre o problema, na indagação: Por que oferecer uma formação aos professores do Anos Iniciais que os preparem para educar dentro da perspectiva da valorização da identidade racial?

Visando encontrar respostas para tal questão-problema, delineou-se como objetivo geral, “Refletir sobre a importância de uma formação para os professores, que lhes possibilite atuar de maneira consciente em questões relacionadas a processos de reconhecimento e de valorização da diversidade”.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Bolsista CAPES. Docente da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)/CEHS de Tocantinópolis. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5798978199879635>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6594-2360> E-mail: ziankarlav@gmail.com

² Profissional da Educação Superior da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)/CEHS Tocantinópolis. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2671178031210173> .Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8092-5315> E-mail: anamarciaaribeiro@mail.uft.edu.br

³ Pós-Doutorado em Educação. Coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade (Universidade Católica de Brasília – UCB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0986657832961163>.Orcid://orcid.org/0000-0003-2051-9646. E-mail: caliman@p.ucb.br.

Essa proposta se justifica por visionar o início de estudos no campo da formação inicial de professores, tendo como foco a “Formação de professores para a valorização da identidade racial nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”.

Com base no levantamento feito a partir do Estado do Conhecimento (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021), se constrói a espectros de possibilidades, com vistas a contribuir para a formação inicial de acadêmicos de cursos de Pedagogia, sobretudo, melhorar as atuações dos futuros profissionais em sala de aula e prepará-los para lidar com situações relacionadas à valorização da identidade racial. Por estes encaminhamentos, tece-se um referencial teórico para uma imersão dentro da temática proposta e fundamentar os argumentos teóricos em discussão. Para tanto, se lança mão de alguns autores para discutir as seguintes categorias: Formação Inicial de Professores e Valorização da Identidade Racial.

Visando garantir uma reflexão inicial, foram utilizadas as seguintes obras: (i) Gatti (2010), Saviani (2011) e Nóvoa (2019), com as quais pretende-se sustentar a discussão sobre a formação docente; (ii) Santos (1984), Munanga (1999), Santos (2005) e Gomes (2002) para fundamentar as discussões sobre valorização da identidade racial. Vale notar, a condução da temática constitutiva do escopo deste estudo, proficuamente é contribuir com a discussão de apontamentos para o diálogo, aqui sinalizados por esses teóricos como sendo relevantes para a formação inicial de professores com o recorte voltado para as questões da valorização da identidade racial nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para isto, usa como método de pesquisa, a abordagem qualitativa, que conforme Oliveira (2013, p. 37), constitui-se “Como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”.

Em relação aos procedimentos para geração de dados, utilizou-se a Pesquisa Bibliográfica nas orientações de Fonseca (2002), que afirma que ela viabiliza um estudo diversificado em vários tipos de fontes, como em livros, artigos, escritos eletrônicos, dentre outros dessa natureza. Por conseguinte, lançou-se mão da elaboração do Estado do Conhecimento (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021), que possibilitou ter uma visão de como está a discussão sobre a temática dentro do marco temporal (2019-2023), verificando dentre várias questões, as seguintes: sua relevância, pesquisadores renomados, diversos estudiosos e autores mais citados.

O presente estudo, está dividido em três partes: (i) primeiro - contempla as questões relacionadas à formação inicial de professores para os anos iniciais do ensino

fundamental, as fragilidades existentes nesses processos de formação; (ii) segundo - aborda a questão da identidade racial, em que reflete de maneira breve sobre a história da escravidão no Brasil, como a educação é vista como parte do processo de libertação e quais materiais didáticos podem ser utilizados para trabalhar a questão da valorização étnico-racial nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e (iii) terceiro - pontua sobre as análises das discussões realizadas, com o intuito de refletir sobre a necessidade de oferecer uma formação aos professores dos Anos Iniciais que os preparem para educar dentro da perspectiva da valorização da identidade racial. E por fim, são apresentadas algumas considerações finais com base nas informações existentes até o momento.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Notadamente, discutir sobre formação de professores é algo que ocorre a muitos anos, é histórico, se iniciou nos primórdios da humanidade, hoje, se tornou um tema merecedor de muita atenção, tanto quando se fala em formação inicial, como quando se fala em formação continuada.

Deste ideário, faz-se um recorte voltado para a questão da formação inicial para atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ressalta-se que ao se considerar a dinâmica emergente relacionada à formação de professores para a Educação Básica, sinaliza-se a importância de entender como se encontra regulamentada nas diretrizes a formação do(a) professor(a) no Brasil, pois existe uma legislação que carrega em seu bojo orientações sobre como deve ocorrer a formação para atuar na Educação Básica, destacando-se a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996) que em seu artigo 62 assevera:

[...] A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Explicita-se que apesar de existir uma legislação que orienta sobre como deve ocorrer essa formação inicial de professores, o instrumento normativo por si só não é suficiente para garantir que só atuem nas escolas de Educação Básica profissionais com formação adequada. Depreende-se disso, que apesar de existirem muitas discussões em torno do assunto, o que se percebe é que não há uma continuidade nas propostas políticas, como coloca Saviani (2011, p. 10):

[...] Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.

Esta opinião ilustra uma situação presente na formação dos professores no Brasil, essencialmente, pela descontinuidade que impera nas políticas que orientam como deve ser a formação de professores para a Educação Básica, e reflete na qualidade dos cursos de formação, mesmo os ofertados em nível de graduação. Entre os estudiosos dessa temática, é perceptível como as falas estão em consonância umas com as outras no que tange à questão da facilidade de acesso aos cursos de formação em nível superior. Contudo, a qualidade tem deixado a desejar como alerta Gatti (2010), que isso sinaliza a questão da fragilidade na formação inicial de professores para atuarem nos Anos Iniciais, com vistas a enfrentar os desafios que a educação do século XXI lhes apresenta.

De fato, diante de uma sociedade tão plural, urge a necessidade de impulsionar melhorias na qualidade da formação dos estudantes dos cursos de Pedagogia e prepará-los para lidar com as diversas situações peculiares no cotidiano da sala de aula, como saber como conduzir as questões relacionadas à valorização da identidade racial. Mediante esta emergência, surge o seguinte questionamento: Somente a disciplina de Educação Afro-Brasileira é suficiente para preparar esse profissional para tão grandes desafios?

Nessa perspectiva, se faz uma reflexão no intuito de mostrar que existem possibilidades de contribuir com essa formação inicial. Por exemplo, com a oferta de cursos de extensão, oficinas ministradas em eventos, como uma Semana Acadêmica, entre outros.

Corroborando o considerado acima, Nóvoa (2019, p. 6) suscita algumas necessidades, tais como:

[...] compreender a complexidade da profissão [em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.)]. Nesse sentido, a comparação mais adequada para a formação de professores é com a formação dos médicos ou dos engenheiros. Mas dizer isto, que parece simples, é pôr em causa muito do que se faz nas licenciaturas.

O autor defende que apesar de as escolas deste século estarem envoltas em um mar de transformações, não conseguiram emergir de fato dentro desse processo de transformação, ou seja, as pessoas do século XXI vivem uma realidade em que a escola não conseguiu se posicionar diante dos desafios que esse novo cenário lhe impõe.

Em consonância, Saviani (2011) considera que a formação inicial de professores no Brasil necessita articular as questões atuais da prática docente para o século XXI que coadunem para uma formação que contribui para a transformação de realidades e desponte a questão da valorização para a identidade racial, conforme o discutido no tópico que segue.

IDENTIDADE RACIAL

Um pouco de história para entender melhor o hoje

Concernente à história do racismo no Brasil, o problema da desvalorização dos negros, a luta por uma identidade racial e até mesmo a dificuldade das pessoas que possuem o tom de pele preta ou de se assumirem negras ou mulatas, se confundem com a historicidade da formação do próprio povo brasileiro.

Acerca disso, Moura (1992) explica que mesmo depois da Abolição de 1888 e posteriormente o Brasil ter se tornado uma República em 1889, continuavam as práticas disciplinares por meio de açoitamentos. Em decorrência, marujos negros eram frequentemente açoitados na presença de tripulantes de navios brasileiros. Porém, estas ocorrências não estavam mais sendo aceitas por parte dos marinheiros negros. Tanto que culminou com o início da revolta que ficou conhecida como a “Revolta da Chibata”, liderada pelo negro almirante João Cândido, ao presenciar outro negro de nome Marcelino, que após receber 250 chibatadas, continuou a ser açoitado mesmo desmaiado.

Entremeios, os negros paulistas, após a Revolta da Chibata, passaram a buscar uma identidade étnica, e no intento de alcançar este objetivo, fundaram uma imprensa alternativa na qual podiam expor os seus desejos e fazer denúncias contra o racismo. Posteriormente, a comunidade negra paulista fundou o movimento chamado “Frente Negra Brasileira”, que repercutiu dentro e fora do Brasil. Destaca-se que este movimento, mais adiante, evoluiu para o nível de partido político.

Posteriormente, em 1944, surge no Rio de Janeiro o Teatro Experimental do Negro (TEM), que foi criado com a finalidade de conscientizar e alfabetizar os negros. Além disso, as comunidades negras continuaram persistindo e se organizando em prol da construção e consolidação de uma identidade étnica. Em 1945, no Rio de Janeiro, foi fundado o “Comitê Democrático Afro-Brasileiro”, que entre seus objetivos principais, visou estabelecer uma Assembleia Constituinte e à realização de um Congresso Popular Brasileiro. A partir de 1954, nas cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro, houve uma

espécie de renascimento negro, pois finalmente os negros fundaram uma entidade bastante significativa, a Associação Cultural do Negro (ACN), em que se debatiam temas culturais e políticos, a respeito de qual ideologia o negro deveria adotar para que se concretizasse de fato da sua libertação étnica.

A educação como parte do processo de libertação e as questões sociais

No que tange à abolição da escravidão no Brasil, ocorrida em 13 de maio de 1888, Santos (2005) e Santos (1984) argumentam que realmente não representou o fim da discriminação racial em território brasileiro. Em verdade, esclarecem ter sido apenas o primeiro passo contra a desigualdade racial, pois os negros, ao se darem conta dessa triste realidade, não desanimaram e buscaram caminhos de ascenderem socialmente. De início, compreenderam que a educação escolar seria o principal meio de alcançar essa ascensão.

Em complementação, Santos (1984) descreve que os negros perceberam que a escola era um lugar de reproduzir a discriminação racial e por isso passaram a empreender lutas para introduzir o estudo de história africana no sistema de ensino, dando destaque às lutas empreendidas pelos negros no Brasil, à história do continente africano, além de colocar os negros e sua cultura como elementos formadores da sociedade brasileira. Prediz, para que reivindicações educacionais como essas fossem se intensificando e sendo atendidas pelos governantes do país, contou-se tanto com as lutas dos movimentos sociais negros como também dos movimentos negros brasileiros.

Deste pensamento, assinala as reivindicações atendidas pelo governo brasileiro em 1990, por exemplo, a revisão dos livros didáticos e a retirada de livros didáticos das escolas que destacava o negro estereotipado e em situações que o inferiorizava racialmente. Com efeitos, a pressão dos movimentos negros resultou em reformulação de normas municipais e estaduais que regulam o sistema educacional nessas esferas. Preliminarmente, surgiram algumas ações, em que alguns gestores municipais impediram o recebimento de livros didáticos doados que incentivavam o preconceito e a discriminação racial. Por estas atitudes coletivas, os movimentos negros obtiveram uma grande conquista, que foi a inclusão da questão racial e do ensino da história da África por meio de Leis Orgânicas municipais e de disciplinas escolares.

Na esfera do Governo Federal, com o Sr. Luiz Inácio Lula da Silva na Presidência da República se obteve em reconhecimento às lutas antirracistas e às discriminações

raciais contra os negros - alterações na (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996) e sancionando a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003).

De todo modo, criação de leis e de alterações de algumas das legislações do país, de fato, são conquistas relevantes no que se refere ao combate à discriminação racial e ao racismo, como a Lei do Racismo, a inclusão do artigo 140 no Código Penal que prevê o crime de injúria, em que uma das modalidades é a Injúria Racial.

Por sua vez, as pesquisas de Gomes (2002) revelam em linhas gerais que a iniciativa por parte de estudiosos e pesquisadores de discutirem sobre a questão racial a partir do universo escolar ainda tem muito a avançar:

Aos poucos, os educadores e as educadoras vêm se interessando cada vez mais pelos estudos que articulam educação, cultura e relações raciais. Temas como a representação do negro nos livros didáticos, o silêncio sobre a questão racial na escola, a educação de mulheres negras, relações raciais e educação infantil, negros e currículo, entre outros, começam a ser incorporados na produção teórica educacional. Porém, apesar desses avanços, ainda nos falta equacionar alguns aspectos e compreender as muitas nuances que envolvem a questão racial na escola, destacando os mitos, as representações e os valores, em suma, as formas simbólicas por meio das quais homens e mulheres, crianças, jovens e adultos negros constroem a sua identidade dentro e fora do ambiente escolar (Gomes, 2002, p. 40).

Não obstante, recorre-se a outras constatações de Gomes (2002, p. 40):

Lamentavelmente, nem sempre damos a essas dimensões simbólicas a devida atenção dentro do ambiente escolar e, quando o fazemos, nem sempre as consideramos dignas de investigação científica e merecedoras de um trato pedagógico. Dessa forma, um dos caminhos para a ampliação do estudo da questão racial no campo da educação, na tentativa de compreender a sua relação com o universo simbólico, pode ser a construção de um olhar mais alargado sobre a educação como processo de humanização, que inclua e incorpore os processos educativos não-escolares. Poderemos, então, captar as impressões, representações de opiniões dos sujeitos negros sobre a escola, elegendo, com base nesses dados, temáticas que nem sempre são destacadas em nosso campo de atuação e que mereceriam um estudo mais profundo. A relação do negro com o corpo e o cabelo é uma dessas temáticas.

Referente aos aspectos físicos, como os mapeados por Gomes (2002), Santos (1984) alerta que apesar do racismo ser uma prática bem antiga, ora pela “língua” (civilização grega), ora pelo “direito” ou pela questão da religião (civilização romana), somente no século XV o racismo se caracteriza pelo elemento cor da pele. Neste século, em que se inicia a extrema exploração do trabalho humano, tendo como finalidade a sustentação do empreendimento capitalista. Isto pode ser justificado em países europeus pela intensa prática das navegações, do processo de colonização das terras “descobertas”, do tráfico negreiro, da escravidão do homem pelo homem e conseqüentemente o racismo pela cor. Remontam que as “chamadas elites”, de várias nações europeias, representadas geralmente pelos donos dos meios de produção, defensores do capitalismo, e

consequentemente, pertencentes à classe de opressores, que na busca de implantar e desenvolver o capital financeiro, difundiram a ideologia de que os negros pertenciam a uma raça inferior e que uma civilização só poderia progredir se houvesse a predominância do “sangue branco”.

Discordando, Gomes (2002) evidencia que não pactua com a concepção de que o racismo é algo que já faz parte da natureza do homem e, por conseguinte, nasce com ele. Mas, por outro lado, ele explica que o racismo se apresenta tão fortemente enraizado nas sociedades de um modo geral, que mesmo aquelas civilizações cujo modelo econômico não é o capitalismo, o racismo ainda se faz muito presente.

Em contrapartida, Munanga (1999) assevera que todos os movimentos sociais lutam por justiça social. Visualiza que essas lutas são, em sua essência, em prol da transformação da sociedade no sentido de todos poderem usufruir de forma igualitária do produto do seu trabalho. Que as lutas contra as desvalorizações e as discriminações da cultura, da diferença, da diversidade do gênero e da raça – no sentido sociológico da palavra – expressa que estariam muito longe de acabar, sobretudo, pela força ideológica da classe dominante. Isso implica dizer que requer das classes inferiorizadas a formação e a difusão de uma contra ideologia, de maneira tal, que atinjam as bases populares, a fim mobilizá-las para a consciência de luta.

Especialmente Munanga (1999) chama a atenção para os movimentos negros da contemporaneidade, que podem contar com o apoio de organismos internacionais e com intelectuais orgânicos, dentre outros. Conquanto, aponta que ideologias como “a união faz a força”, disseminadas pela classe dominante, não contribuem para unir negros e mulatos na direção da construção de uma identidade e de uma consciência de classe.

A mestiçagem

Em relação ao fenômeno da mestiçagem, dentre outros aspectos abordados, Munanga (1999) situa que esse fenômeno é antigo e esteve presente em civilizações como Grécia e Roma. Todavia, o cruzamento entre os diferentes povos que viveram nessas civilizações, embora tivesse um caráter universalista, não ocultava a cultura dos povos envolvidos como ocorreu no Brasil.

Para se rediscutir a mestiçagem no enfoque de compreender como ocorreu esse processo no território brasileiro, assim como implicações que incidiram para que a população negra e afrodescendente não conseguisse formar uma consciência de classe e

consequentemente uma identidade pluriétnico racial, Munanga (1999) analisou o pensamento de diversos autores estrangeiros e brasileiros que se preocuparam em discutir essa temática.

Nessa perspectiva, o autor, em suas análises, faz uma analogia dos efeitos da mestiçagem brasileira com a norte-americana (EUA). No caso da mestiçagem adotada no Brasil, enquanto Carl Degler, em seu livro “Nem preto nem branco”, afirma que ela contribuiu para a evolução das relações raciais, Munanga (1999) coloca que ela se estabelece historicamente como uma estratégia da classe dominante de aniquilar a população negra e afro-brasileira. Com isto, promoveu a alienação por meio da difusão da ideologia do branqueamento, que impedia que o sentimento de solidariedade surgisse entre negros e mulatos brasileiros. Argumenta que embora a história tenha provado que o projeto de tornar a população brasileira totalmente branca não tenha dado certo, por outro lado, causou um verdadeiro genocídio e um etnocídio contra as populações indígenas e africanas do Brasil.

Ao fazer a analogia entre Brasil e Estados Unidos, Munanga (1999) especifica que nos EUA houve um racismo separatista que impediu a consciência ambígua entre raça/cor, uma vez que, a mudança de cor não provocava a mudança de classe social. Essa maneira de perceber o negro e o mulato projetou um racismo muito ostensivo, mas, por outro lado, contribuiu para que não houvesse assimilação da cultura do branco e ainda fortaleceu a ideia de pluriculturalismo e a formação de uma identidade racial.

No caso do Brasil, Munanga (1999) desvela que havia a convivência entre negros, brancos e mulatos num mesmo espaço geopolítico, a consciência ambígua de raça/cor, o acultramento, ou seja, a assimilação da cultura branca, a difusão de uma ideologia do uniculturalismo pela ideologia de uma democracia racial, a aniquilação da identidade negra pela ideologia do branqueamento, o que provocou um verdadeiro genocídio da população negra desse país, juntamente com o etnocídio.

Para além disso, Munanga (1999) reitera que os mestiços tinham dificuldade em reconhecer a sua identidade racial e de formarem uma consciência de uma identidade pluriétnica e plurirracial. Ou seja, a prática de preconceito partia dos próprios mestiços e negros, na ideia da formação de uma mentalidade na população negra e mestiça, de que ser negro é pertencer a uma raça inferior à raça branca. Na esteira dessa reflexão, cabe destacar que essa realidade ainda perdura, conforme pode ser verificado neste exemplo do final do século XX, registrado na pesquisa de Souza (1983 *apud* Ferreira; Camargo, 2011, p. 375):

Aí eu não sabia meu lugar, mas sabia que negro eu não era. Negro era sujo, eu era limpa; negro era burro, eu era inteligente; era morar na favela, e eu não morava, e, sobretudo, negro tinha lábios e nariz grossos e eu não tinha. Eu era mulata, ainda tinha esperança de me salvar.

Considerando o cenário acima, é nítida a necessidade de poder contar com a contribuição das escolas no processo de auxiliar crianças e adolescentes a reconhecerem e valorizarem a sua identidade étnico racial. Também vale salientar que, diante da quantidade ínfima de pesquisas recentes no Brasil (Correia; Santos, 2019; Matos; França, 2021), é de extrema relevância social, cultural, política e acadêmica, que haja iniciativas científicas que se preocupem em investigar essa construção do reconhecimento e da valorização da identidade étnico-racial dentro das escolas de Educação Básica.

Materiais didáticos para trabalhar a valorização étnico-racial nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Do exposto nas situações presenciadas, considerando o conhecimento de relatos e vivências das autoras deste artigo, entende-se que trabalhar as questões raciais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental constitui um importante passo para a quebra de muitos preconceitos que são formados ainda na infância.

Desprende-se disso que, quebrar esses tabus no período da escolarização do indivíduo pode ser o início de uma sociedade mais igualitária e menos preconceituosa. Tomando-se como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ilustra-se:

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo (Brasil, 2004, p. 7).

Certamente, se projeta na educação o olhar do papel que desempenha no processo de transformação de um povo, sedimentadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente (Brasil, 2004, p. 14).

Postula-se que desconstruir a imagem negativa do negro formada na sociedade se tornou uma tarefa árdua, requer investimento de tempo e de métodos que desmistifiquem a ideologia de que a raça negra é inferior às demais. Diante disso, o uso de materiais didáticos que abordem a temática do racismo em sala de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, deve ser visto como algo relevante para que resulte em bons frutos, como na conscientização da capacidade do negro de ocupar espaços variados e de destaque na sociedade.

É válido frisar que um trabalho para desenvolver essa conscientização deve ocorrer tanto da parte dos brancos como dos próprios negros, estes últimos, ainda vistos como inferiores. Neste sentido, Sousa (2005) descreve algumas formas de personificação do negro, em especial, a mulher negra na literatura infantil e juvenil no fim da década de 1920 e início da década de 1930:

As histórias, nessa época, mostravam as condições subalternas da personagem negra. Na maioria dessas narrativas, elas não possuíam conhecimento do mundo da escrita, considerado erudito, apenas repetiam o que ouviam de outras personagens, como se não tivessem ideias e pensamentos próprios (Sousa, 2005, p. 187).

Enuncia-se que estas narrativas se caracterizam como provas do quanto o racismo criou raízes profundas, o que torna imprescindível incentivar a representação positiva do negro nas histórias infantis e nos mais diversos materiais pedagógicos, visando à utilização dos mesmos em sala de aula, como instrumento de reconhecimento da importância e do papel do negro na sociedade.

Decerto, pode ser uma base para a continuação do processo de desenvolvimento da identidade das crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental, com vistas à formação de crianças que valorizem e respeitem as diferenças. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) defende:

O desenvolvimento da identidade e da autonomia estão intimamente relacionados com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias (Brasil, 1998, p. 11).

Nesse documento se lê que, “Dependendo da maneira como é tratada a questão da diversidade, a instituição pode auxiliar as crianças a valorizarem suas características étnicas e culturais, ou pelo contrário, favorecer a discriminação quando é conivente com preconceitos” (Brasil, 1998, p. 13).

Em suma, acredita-se na importância da utilização dos materiais didáticos com a representação da figura do negro engajado nos mais diversos papéis na sociedade, não somente como subalternos e submissos, mas inseridos em cargos de destaque, e que materiais como estes, podem ser utilizados de forma interdisciplinar durante a aplicação de conteúdos diversos.

ANÁLISE E DISCUSSÕES

Por que oferecer uma formação aos professores dos anos iniciais que os preparem para educar dentro da perspectiva da valorização da identidade racial?

A despeito das discussões teóricas apresentadas, neste estudo buscou-se “Refletir sobre a importância de uma formação para os professores, que lhes possibilite atuar de maneira consciente em questões relacionadas a processos de reconhecimento e de valorização da diversidade”. Dentro desse panorama, foi possível perceber o quão fragilizada é a formação dos professores para atuarem em sala de aula na perspectiva da valorização da identidade racial, isto norteia a urgência em pensar coletivamente nessa temática tão emblemática e muito debatida na atualidade em vários ambientes e contextos.

Nesta incursão, estudiosos e pesquisadores renomados geram questionamentos provocativas no campo das questões étnico-raciais. Entre estes, Gomes (2002, p. 40) sinaliza a relevância do papel da educação nesse processo:

[...] Muito se tem discutido sobre a importância da escola como instituição formadora não só de saberes escolares como, também, sociais e culturais. Tendo isso em vista, alguns estudiosos do campo da educação e da cultura têm destacado o peso da cultura escolar no processo de construção das identidades sociais, enfatizando a escola como mais um espaço presente na construção do complexo processo de humanização (Arroyo, 2000; Bruner, 2001). Por essa perspectiva, a instituição escolar é vista como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade.

No mesmo fio condutor, Gomes (2002) de maneira enfática explicita a relevância do papel da escola no processo de construção de “identidades sociais”, alude que não se pode negar que a educação ofertada dentro das escolas faz diferença dentro da sociedade ao trabalhar a conscientização de questões étnico-raciais, de gênero, classe, idade, etc.

Em virtude disso, reflete que são os professores os profissionais na linha de frente no dia a dia dentro das escolas que se deparam com questões raciais e, muitas vezes, não sabem como agir pelo simples fato de não terem recebido uma formação que lhes desse

as ferramentas teórico-práticas para atuarem com segurança. Em adição, atenta que outras instituições poderão trabalhar em parcerias com estas questões, como envolver as próprias famílias dos estudantes.

Destas alternativas, detecta-se que a atuação do professor dentro desse processo de conscientização é de extrema relevância, entretanto, prognostica que, para que o mesmo possa atuar de maneira consciente, deve estar devidamente preparado para os desafios emergentes. Ratifica-se que no estudo desta temática elencam-se dois pontos-chave, o acesso a um bom referencial teórico e recursos didáticos.

Nesse sentido, as discussões apontam para a necessidade de cursos de formação continuada para os professores que já estão atuando e que nos cursos de formação inicial – aqui nos reportamos mais especificamente aos de Pedagogia, alvo da nossa análise, entendendo que uma única disciplina não é suficiente para preparar esses futuros profissionais para atuarem com tranquilidade, sendo necessário ofertar oficinas que ampliem seu escopo teórico de reflexão dentro da temática étnico-racial.

À luz desses esforços, se preveem melhorias com embasamentos teóricos dirigidos aos perfis de profissionais que precisam ter uma noção de como utilizar conhecimentos humanísticos em sala de aula, como colocar em prática, como ensinar de forma que ocorra de fato o aprendizado esperado dos seus alunos.

A grosso modo, pode-se inferir sobre a importância de uma vivência prática, em que tais profissionais tenham oportunidades de perceber que com materiais simples, do dia a dia, podem criar recursos didáticos que os auxiliem nas aulas, tornando o processo de ensino-aprendizagem prazeroso.

Por fim, com base nas discussões realizadas, pode-se verificar que oferecer a necessária formação para os professores pode constituir uma forma de emponderá-los na perspectiva de uma atuação consciente no que diz respeito às questões de valorização da identidade racial. Harmonicamente, pode-se projetar que essa formação, seja ela inicial ou continuada, será relevante para esse profissional enquanto ser humano, e para os seus alunos, assim tendo a oportunidade de conhecer suas identidades, suas diferenças e como devem ser reconhecidos a partir da valorização da diversidade na visão de sociedade de forma geral.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, emergiu a reflexão de que a formação inicial de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental visa preparar futuros profissionais para atuar com consciência frente aos desafios que uma sociedade plural lhes impõe.

Em relação à questão da valorização da identidade racial, urge a necessidade de impulsionar políticas públicas de educação que fomentem em maior escala os aspectos da cultura identitária. Entende-se que os cursos de graduação devem oferecer aos futuros profissionais da educação vivências que lhes permitam adquirir um maior arcabouço teórico-prático, possibilitando-lhes trabalhar em sala de aula com questões relacionadas à valorização da identidade racial.

Nesse sentido, fomenta-se o pensar a formação de professores dentro da perspectiva da valorização da identidade racial de forma que os prepare melhor para educar, talvez essa sendo a lente que se deve usar com urgência. Tais conjunturas permeiam a sociedade contemporânea, e na maioria das vezes o que se percebe é uma grande falta de respeito, de reconhecimento e de valorização da diversidade, em alguns casos, por falta de conhecimento e consciência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, Distrito Federal, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996, seção 1, p. 27834- 27841. Senado Federal. Brasília -DF, 1996. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/551270>. Acesso em: 24 maio 2021.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Publicação Original [**Diário Oficial da União** de 10/01/2003] (p. 1, col. 1). Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/552515>. Acesso em: 16 jun. 2002.

BRASIL. **Parecer CNE/CP, nº 003/2004, de 10 de março de 2004** [Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana]. Brasília: CNE, 2004.

CORREIA, C. M.; SANTOS, A. C. Vejo, mas não me reconheço: a construção da identidade étnico racial na educação infantil. **Periódico Diálogos Acadêmicos**

IESCAMP – ReDAI. v. 2, n. 1, ago-dez, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15859>. Acesso em: 12 jul. 2019.

FERREIRA, R. F.; CAMARGO, A. C. As relações cotidianas e a construção da identidade negra. **Revista Psicologia: ciência e profissão**, 2011, v. 31, n. 2, p. 374-389. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932011000200013>

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, v. 31, n.113, p. 1355- 1379, out.-dez. 2010.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, Set/Out/Nov/Dez 2002. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300004>

MATOS, P. M.; FRANÇA, D. X. Socialização étnico-racial e racismo: dos saberes afro-brasileiros e africanos à construção da identidade étnico-racial **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e78243, 2021. Doi: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.78243>

MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do Conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021. 172 p.

MOURA, C. **História do negro brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1992.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade** [online], v. 44, n. 3, 2019. Doi: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTOS, J. R. **O que é Racismo**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

SANTOS, S. A. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. *In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 07-19, Goiânia, 2011. Doi: <https://doi.org/10.5216/rpp.v9i1.15667>

SOUSA, A. L. A Representação da Personagem Feminina Negra na Literatura Infanto-Juvenil Brasileira. *In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Ministério da Educação, 2005.

FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DIGITAL: UMA TRANSFORMAÇÃO PRESENTE CONSTRUINDO O FUTURO, UMA CONTRIBUIÇÃO SOCIAL PARA AS NOVAS GERAÇÕES

Sueli Trajano de Souza¹

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo²

INTRODUÇÃO

A cultura digital na educação refere-se ao uso de tecnologias digitais nas práticas educacionais de forma contínua visando à melhoria da experiência de aprendizagem dos estudantes. Os recursos digitais representam avanço educacional, fomentando o desenvolvimento da aprendizagem e aprimorando o modo como nos comunicamos e interagimos. Oferece novas oportunidades de aprendizagem e permite que os estudantes tenham acesso ao conhecimento e informações de maneira mais fácil e acessível. Para que se tornem cultura na educação é preciso promover a geração de valor, relação e significado de forma gradual, acolhendo os professores na mudança de sua prática e tornando-os aptos à resolução dos desafios encontrados na formação dos estudantes. Possibilita que a aprendizagem personalizada seja alcançada, estimulando o engajamento dos estudantes com o acesso a recursos educacionais.

Para que a cultura digital na educação se torne um elemento importante para a educação, o papel do professor é central e é preciso uma imersão para que de fato se alcance o ensino personalizado, a melhora no engajamento dos estudantes e estes aprendam e se aprimorem quanto ao uso dos recursos digitais. Cultura digital na educação também apresenta alguns desafios. Um dos principais é a falta de preparo dos professores para trabalhar com as novas tecnologias, a velocidade nas atualizações. Além disso, é

¹ Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília – Distrito Federal – Brasil. Mestranda em Educação e Pesquisadora (UCB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6269279475139369>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-8885-9107> E-mail: suelitrajano.bsb@gmail.com

² Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília – Distrito Federal – Brasil. Docente de Mestrado e Doutorado em Educação. Graduado em Geografia (UNESP, campus Rio Claro/SP). Mestre em Geografia (UnB). Doutor em Geografia (UNESP, campus Rio Claro/SP). Pós-Doutor em Geografia (USP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8439116307383334> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4238-0139>. E-mail gilvan.araujo@p.ucb.br

importante garantir que a tecnologia seja utilizada de maneira consciente e equilibrada, evitando o uso excessivo e prejudicial aos alunos.

Boas práticas para o uso da cultura digital na educação: 1. Planejar e preparar – antes de começar a utilizar as tecnologias digitais em sala de aula, é importante planejar e preparar-se para garantir que o uso seja efetivo; 2. Estabelecer regras claras de uso – é importante estabelecer regras claras de uso das tecnologias digitais em sala de aula, para garantir que os alunos utilizem as ferramentas de maneira consciente; 3. Oferecer treinamento e suporte aos professores – os professores precisam estar preparados para utilizar as tecnologias digitais em sala de aula, e por isso é importante oferecer treinamento.

A formação docente é um processo que envolve a aquisição de conhecimentos, habilidades, competências e atitudes necessárias para o exercício e construção da sua identidade profissional. Este processo formativo dos professores é composto por dois níveis distintos e complementares: a formação inicial e a formação continuada (Brasil, 2020).

A formação inicial é o curso de graduação que prepara os professores para atuar nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, em atuação generalista e voltada principalmente para a alfabetização e letramento, como o caso dos cursos de Pedagogia, ou então os cursos de Licenciatura voltados para áreas específicas. A formação inicial deve abranger conteúdos teóricos e práticos em conformidade com o que é encontrado na diversidade e especificidades das ciências da educação.

A formação continuada é um processo de aprendizagem que ocorre ao longo da vida profissional do professor. Pode ser realizada em cursos de curta, média e longa duração, palestras, workshops, seminários, especializações e outros eventos. A formação continuada é importante para que os professores possam se manter atualizados sobre as novas metodologias de ensino e as novas tecnologias educacionais.

É essencial para a qualidade da educação e é responsável por preparar os professores para que eles possam desempenhar sua função de forma eficaz e eficiente. Os professores formados adequadamente são capazes de criar ambientes e estratégias de aprendizagem positivas, de motivar os alunos e de ajudá-los a alcançar seus objetivos educacionais e a pensar sobre suas escolhas de vida.

A formação docente é um processo complexo que envolve diversos fatores, como a qualidade do curso de graduação, a disponibilidade de recursos financeiros, a motivação e a atualização constante de novos saberes dos professores. No entanto, é um processo

fundamental para a melhoria da qualidade da educação, principalmente frente às novas gerações que estão a cada dia mais conectadas com uma infinidade de informações facilmente acessíveis com tecnologia à disposição; portanto, a força docente deve ser contínua e realizada ao longo da vida profissional do professor. É uma ação necessária para a qualidade da educação e para o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores em um contexto social, econômico e cultural cada vez mais inserido na cultura digital.

FUNDAMENTOS E DIMENSÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA UMA PRÁTICA DE SUCESSO

Há diferentes concepções, fundamentos, autores e tendências epistemológicas da formação docente, as quais não seria possível apresentar e aprofundar neste capítulo. Deste modo, considera-se, para efeito da reflexão aqui proposta, ao menos dois pontos de partida: o normativo institucional e o teórico-conceitual, especialmente no que tange aos conhecimentos, práticas e, principalmente, competências da formação docente (Araújo; Silva, 2020).

No primeiro caso, referente ao normativo, consideraremos as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, de 2019 e 2020, respectivamente e, para um quadro teórico-conceitual, as contribuições de Nóvoa (1992), Candau (1979), Gómez (2015) e Passerino (2010). Neste sentido, para Nóvoa (1992, p. 12),

[...] a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação.

O autor defende também que “Estes dois ‘esquecimentos’ inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente” (Nóvoa, 1992, p. 12). O que nos leva a considerar, de igual modo, a maneira como é preciso um olhar amplo para a formação docente, coletiva e individualmente.

Especialmente no espectro coletivo, no âmbito da política pública educacional, em que pese críticas e questionamentos à proposta da BNC-Formação de 2019, e a BNC-Formação Continuada, de 2020, nota-se em suas três dimensões a proposição da

viabilidade e implementação formativa aos profissionais da educação, por meio de suas três dimensões: 1 - conhecimento profissional; 2 - prática profissional; e 3- engajamento profissional, reforçadas no Art. 5º da BNC de 2019:

Art. 5º A formação dos professores e demais profissionais da Educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tem como fundamentos:

I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e

III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação.

Parágrafo único. A inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensino aprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e os recursos pedagógicos, neles alicerçados, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento (Brasil, 2020).

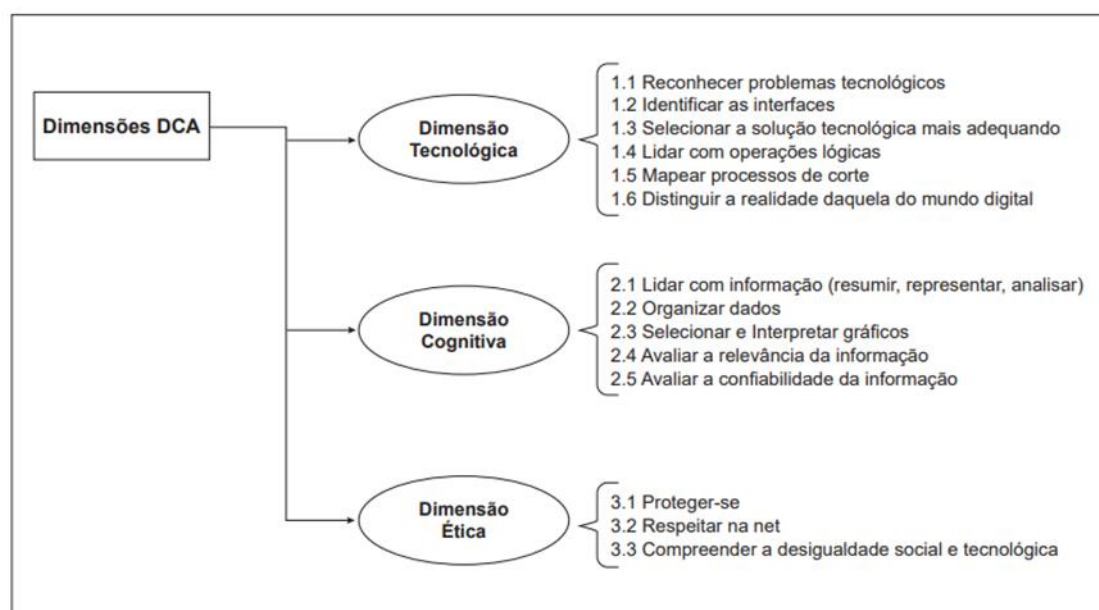
Este mesmo documento contempla o encontro entre formação docente e a complexidade da cultura digital, particularmente no que tange à competência nº 5: “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética [...]” (Brasil, 2020). Novamente, resgatando as premissas de Nóvoa (1992), Passerino (2010) reforça a importância de desmistificação da importância de uma formação docente atualizada e contextualizada que acompanhe as transformações da sociedade, como é o caso das tecnologias e da cultura digital:

Desta forma, acreditamos que o estudo da tecnologia não pode ser realizado de forma isolada da cultura e da sociedade e as tecnologias digitais não são exceção. Somos seres tecnológicos, usamos nosso conhecimento de forma a encontrar novas formas de produzir bens e serviços mais rápido e economicamente viável. Fazemos isso criando tecnologias que nos auxiliam nesse sentido. Por outro lado, as tecnologias permitem apropriar-nos de forma diferente dos conhecimentos, numa relação dinâmica entre conhecimento, sociedade e tecnologia. As tecnologias nos permitem, assim, visualizar, conhecer e experimentar fenômenos de formas diferentes apresentando o conhecimento desde perspectivas diferenciadas. O que, pela sua vez, se reflete na produção de novos conhecimentos que poderão levar à criação de outras tecnologias e assim sucessivamente num processo recursivo ascendente e fortemente dialético (Passerino, 2010, p. 8).

Nesse sentido, conforme Candau (1979), no final da década de 1970, é preciso que defendamos e apliquemos na educação, em sentido amplo, a “tecnologia da educação” e não uma perspectiva da “tecnologia na educação”; nas palavras da autora, “A tecnologia da educação consiste na aplicação sistemática do conhecimento científico à facilitação do processo de aprendizagem, visando aumentar seu resultado” (Candau, 1979, p. 64).

Em outras palavras, o que Candau (1979) propunha como tecnologia na educação, que está presente na atualidade no encontro entre cultura digital e formação docente, dialoga com as dimensões tecnológica, ética e cognitiva propostas por Silva e Behar (2019). Para além de um debate tecnológico, econômico, há uma dimensão social, coletiva, ética e de responsabilidade da formação deste profissional para um mundo em constante transformação, complexo e dinâmico:

Figura 1 – Dimensões e subdivisões da Competência Digital



Fonte: Silva e Behar (2019, p. 11).

Silva e Behar (2019) em suas proposições de dimensões às competências digitais vão ao encontro do teórico proposto por Passerino (2010), Gómez (2015) e Candau (1979) e dos normativos de prescrição para implementação de políticas públicas como as BNCs de 2019 e 2020. O desafio posto se estabelece de forma intrínseca entre a prerrogativa social da educação em sentido amplo, e da formação docente estritamente, com as benesses, contradições e desafios da cultura digital, presente na atualidade de diferentes formas e contextos na Educação Básica.

FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA ERA DIGITAL

A educação digital é uma realidade cada vez mais presente na vida de estudantes e professores em todo o mundo. “As tecnologias digitais estão revolucionando a forma como aprendemos e ensinamos, e os professores precisam estar preparados para usar essas

ferramentas de forma estratégica e inteligente em suas salas de aula”, segundo Pérez Gómez (2015, p. 95). E continua:

a revolução pedagógica necessária na era digital não se encontra em dispositivos e plataformas online por si mesmas, mas na formação personalizada que as ferramentas digitais permitem e estimulam, na possibilidade de seguir o próprio ritmo de aprendizagem e comprovação, os próprios interesses e paixões (Pérez Gómez, 2015, p. 95).

Nesse sentido, a educação digital é muito mais ampla e pressupõem a mudança de uma atuação docente tradicional baseada em conteúdos para um modelo de aula flexível enriquecida de recursos para que o professor seja versátil e os alunos se encontrem em uma experiência de aprendizagem.

A formação docente em educação digital é um processo que desafia esse profissional a acompanhar e buscar novas informações e conhecimentos para melhorar sua prática pedagógica, a aplicação das tecnologias digitais como grande aliada da prática pedagógica, que pode ser realizada de diferentes formas, como cursos, workshops, palestras, seminários, cursos, tutoriais, conteúdos on-line síncronos e/ou assíncronos, ou seja, formatos que não se limitam a tempo e espaço.

A preparação dos professores para o futuro da educação se tornou uma demanda urgente pela mudança da forma que acessamos as informações e conseqüentemente como aprendemos e ensinamos, e os professores precisam estar preparados para usar ferramentas digitais com maturidade e intencionalidade para o ensinar e o aprender. Estar dispostos a aprender é um fator importante para atuar com Educação Digital, indicando-se a seguir cinco vantagens importantes que podem potencializar a prática docente:

1. Ampliação das habilidades de ensino e aprendizagem usando tecnologias digitais;
2. Otimização de tempo, dessa forma conseguem se dedicar mais ao planejamento gerando estratégias mais criativas para as aulas;
3. Personalização das experiências de aprendizagem para os estudantes;
4. Colaboração no trabalho desenvolvendo novos saberes;
5. Acesso e compartilhamento de recursos educacionais de forma mais fácil;
6. Acompanhamento analítico do progresso dos estudantes de forma mais assertiva.

Uma maneira interessante de propiciar a formação continuada para docentes em educação digital é por meio de cursos de formação on-line. Existem muitos cursos disponíveis, gratuitos e pagos, que podem ajudar os professores a aprender como usar as

tecnologias digitais em sala de aula; outra maneira é por meio de workshops e palestras, congressos, pesquisas, leituras de livros e artigos, ou seja, é preciso trilhar um caminho de busca e investigação permanente. Por fim, os professores também podem se formar em educação digital através de sua própria experiência; experimentando diferentes tecnologias e metodologias, podem aprender como usar as tecnologias digitais de forma que possam acompanhar as mudanças do mundo e fornecer uma educação de qualidade para seus alunos. A seguir alguns pontos importantes a serem considerados para organizar e realizar a formação docente em educação digital:

- a. Escolha uma área e/ou tema específico de interesse, como Inteligência Artificial, gamificação ou realidade virtual, trabalho colaborativo, etc.
- b. Procure cursos, workshops e palestras que sejam relevantes para sua área de atuação.
- c. Experimente diferentes tecnologias e metodologias.
- d. Participe de comunidades de educadores que estão usando tecnologias digitais em sala de aula.
- e. Não tenha medo de pedir ajuda e experimentar novos conhecimentos.

À medida que as tecnologias digitais evoluem, os professores também precisam se adaptar. Por meio da formação, podem alcançar um desempenho melhor na educação dos estudantes. Para tal, é preciso perder o medo de trabalhar com recursos digitais nas aulas, fazendo-o de maneira gradual, começando a utilizar recursos digitais simples, como um site seguro para pesquisa, aplicativos de inervação, para acolher a opinião e/ou sentimentos dos estudantes; conforme se vai ambientando, o professor pode ampliar a experiência pesquisando e aplicando novos recursos, sabendo que nem toda experiência será um sucesso, o erro faz parte do processo. Existem muitos recursos digitais e métodos de aplicação e é possível encontrá-los por meio de cursos on-line, workshops, palestras, participação em comunidades de educadores, pesquisas, empresas que atuam com tecnologias educacionais, sendo que vários recursos podem ser experimentados em versões gratuitas. O importante é que haja engajamento e a busca constante pelo autodesenvolvimento. As vivências adquiridas com o uso de recursos digitais atrelados a metodologias pode amadurecer as escolhas docentes em relação a qual e/ou quais instrumentos serão assertivos para a determinada aula planejada, desenvolvendo o processo de ideação e criatividade a partir do enriquecimento da forma que os conhecimentos almejamos são trabalhados para atender o currículo escolar Importa não

esquecer que a melhor maneira de aprender e romper as crenças que nos limitam é fazendo, errando, revisitando as práticas e seguir em frente com as modelagens. O que pode ajudar é a organização desse caminho de transformação digital, fazendo uma lista dos recursos que se deseja usar nas aulas, ou partindo da dinâmica que deseja promover e depois pesquisar sobre recursos que sejam capazes de suprir a ideação. Pode-se começar a experimentar e montar o próprio tutorial, o que pode ajudar a não esquecer as possibilidades de aplicação da farta meta digital; conversando com os estudantes buscando saber que tipo de jogos, aplicativos, sites e recursos digitais costumam usar, assim podendo entender seus interesses e necessidades. Convém não deixar de criar uma estratégia para inserir os novos artefatos nas aulas para não perder o foco no processo de ensino e aprendizagem, e antes de tudo sendo paciente, respeitando o seu tempo de aprendizado e ruptura do modelo tradicional de ensino; e o mais importante é colocar-se no lugar de eterno aprendiz e não desistir.

O uso de recursos digitais em sala de aula pode ser uma ótima maneira de tornar as aulas mais interessantes e envolventes. Seguindo essas dicas, os professores podem perder o medo de usar recursos digitais e começar a aproveitar todos os benefícios que eles oferecem. A cultura digital é abordada na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018). Nesse documento destaca-se a 5ª das dez competências gerais ali contidas direcionando de forma favorável para o alcance da aprendizagem com uso de tecnologias nas escolas.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 11).

A educação é um processo social e cultural que se desenvolve ao longo da vida. Para que essa afirmativa constitua uma verdade na prática, os professores e precisam ser continuamente formados e desenvolvidos, para que uma proposta de equidade e inclusão educativa possa ser alcançada; assim, a formação deve ser baseada em investigação e prática, deve ser inclusiva e equitativa, sendo um instrumento de transformação social.

Sim, os professores são profissionais que precisam ser continuamente formados e desenvolvidos. O mundo está em constante mudança e os professores precisam estar preparados para essas mudanças, estar familiarizados com as últimas pesquisas em educação e com as novas tecnologias que podem ser usadas em sala de aula. Eles também

precisam ser capazes de se adaptar às necessidades individuais de seus alunos e se manter atualizados sobre as últimas pesquisas e tendências educacionais.

A formação docente baseada na investigação e na prática – a investigação pode ajudar os professores a entender melhor os processos de ensino e aprendizagem e a desenvolver estratégias de ensino mais eficazes. A prática pode contribuir para desenvolver suas habilidades e conhecimentos tornando-os mais confiantes em suas capacidades. Deve ocorrer um processo de integração de teoria e a prática. Os professores devem ter a oportunidade de aprender sobre as últimas pesquisas em educação e de experimentar diferentes estratégias de ensino em sala de aula e a partir das experiências produzidas refletir e dessa maneira desenvolver estilos de ensino.

Para criar um ambiente propício à formação docente na qual a teoria é aprendida de forma prática e investigativa é importante considerar o incentivo aos professores à participação em pesquisas sobre educação, oferecendo-lhe oportunidades de experimentar diferentes estratégias de ensino em sala de aula, criar espaços para os professores refletirem sobre sua prática e desenvolverem seu próprio estilo de ensino, fornecer aos professores feedback sobre sua prática, apoiar os professores em seu desenvolvimento profissional contínuo, fornecer aos professores as ferramentas e os recursos de que necessitam para a efetiva inclusão da cultura digital em sua prática pedagógica.

Para Modelski, Giraffa e Casartelli (2019, p. 13), “[...] o desenvolvimento de competência é um processo complexo e contínuo e, portanto, é necessário refletir nosso próprio modo de aprender e de construir conhecimento para que, de fato, a mudança didática aconteça”. Os autores complementam: “Mudou o contexto tecnológico realmente; porém, as questões metodológicas mantêm-se como um desafio em aberto, no que tange às TDs, e, naturalmente, isso se reflete nos processos formativos dos docentes” (Modelski; Giraffa; Casartelli, 2019, p. 13).

Para que conceitos, conteúdos e teorias de tornem conhecimentos significativos é necessário serem experimentados no contexto no qual cada professor se encontra. Segundo Pérez Gómez (2015, p. 155), a qualidade da aprendizagem depende definitivamente dos contextos de aprendizagem, porque os aprendizes reagem de acordo com a percepção que têm das demandas provenientes do contexto e das situações concretas às quais têm de responder, então o pensamento, a ação e os sentimentos humanos crescem incorporados em contextos sociais, culturais e linguísticos, vinculados às práticas sociais que caracterizam cada contexto. O significado dos conceitos e teorias

deve ser visto nas práticas da vida real, em que tais conceitos, ideias e princípios são funcionais e constituem recursos de compreensão e atualização para os aprendizes.

O ensino não é uma habilidade simples, mas uma atividade cultural complexa condicionada por crenças e hábitos que funcionam em parte além da consciência; um ritual cultural que foi assimilado por cada geração ao longo de vários séculos e que é reproduzido pelos professores, pela família e pelos próprios alunos sem terem consciência de seus fundamentos e implicações (Pérez Gómez, 2015, p. 155; Nuthall, 2005).

Existem muitos motivos pelos quais é importante formar professores considerando o viés da educação digital, assim se ampliando as possibilidades de alcançar uma educação que seja contemporânea e responda aos desafios encontrados na era digital, em que a produção de aulas envolventes e personalizadas seja a rotina e não algo realizado de maneira pontual. Os estudantes precisam ser preparados para o mundo real que está cada vez mais digitalizado, para que sejam capazes de pensar e tomar decisões na vida e no mundo de trabalho que cada um construirá para si próprio.

As tecnologias digitais podem ajudar os professores a tornar suas aulas mais interessantes e inclusivas, pois instrumentalizam o professor com ferramentas que permitem que a necessidade do estudante seja vista, e assim o desenvolvimento de estratégias de ensino assertivas que possam ser aplicadas de forma direcionada ao respectivo aprendiz. Se a aula envolve o estudante esse momento propiciado desperta interesse e, ao se interessar, aumenta a probabilidade da motivação com o aprender.

Diversos são os benefícios que podem ser alcançados com a educação digital inserida na prática docente: contribui para melhoria na comunicação, na colaboração, no mapeamento dos dados de aprendizagem, no desenvolvimento de estratégias de ensino contemporâneo, na personalização das aulas, etc. As vantagens são diversas, mas não quer de forma nenhuma sombrear os desafios para uso dos recursos, como educadores sabendo o quanto os cenários educacionais são diversos e desafiam a todo momento. Importa entender que a tecnologia veio para ficar e evoluir em uma extensão que não é possível mensurar. Dessa forma, precisamos nos colocar em constante evolução como eternos aprendizes, moldando a nossa mente para um modelo resolutivo.

Em suma, a educação digital pode oferecer muitos benefícios para professores e alunos. É importante que os professores tenham a oportunidade de se formar em educação digital para que possam aproveitar ao máximo as vantagens que as tecnologias digitais podem oferecer. O uso de recursos digitais pode ser uma importante ferramenta de apoio à aprendizagem e produtividade, podendo ser usada em uma variedade de contextos,

incluindo escolas, universidades e empresas, para entregar conteúdo, fornecer feedback aos alunos e colaboradores, e facilitar a colaboração entre alunos e professores e equipes de trabalho.

Os benefícios associados à educação digital são bem interessantes, se pensada, planejada e implementada de forma gradual: o acesso a uma variedade de recursos de aprendizagem, facilita a colaboração entre alunos, professores e colaboradores, permite que os alunos aprendam no seu próprio ritmo e assim, operem o desenvolvimento de habilidades digitais importantes.

DESAFIOS RELEVANTES PARA/DA EDUCAÇÃO DIGITAL NA FORMAÇÃO DOCENTE

A resistência ao uso da tecnologia é uma realidade para muitos professores que relutam em adotar novos recursos e metodologias de ensino, o que pode prejudicar a prática docente na era digital na qual o mundo está inserido.

A desigualdade de acesso às novas tecnologias, para alunos e professores, pode gerar desequilíbrio no processo de ensino e aprendizagem direcionado para uma educação contemporânea.

Para que se possa ir ao encontro de estratégias para lidar com os desafios, é interessante que a instituição considere em seu planejamento estratégico, a educação digital como um indicador e/ou ação relevante, com linha de investimento financeiro no orçamento do ano letivo, para ser aplicado em projeto de implementação e/ou aprimoramento tecnológico que pode ser gradual considerando o que pode ser feito em curto, médio e longo prazo, o mais importante é o primeiro passo definido com objetivos claros, com análise do atual cenário e o desenho do aonde a instituição pretende chegar com seu projeto de Tecnologias educacionais para acesso à comunidade escolar.

Um processo de transformação digital no ambiente escolar deve ser construído considerando a cultura pedagógica existente no espaço, a vivência dos professores e a visão clara quanto à necessidade de mudança do modelo mental nas práticas de ensino para evoluir na aprendizagem digital, e para tal, um plano formativo bem estruturado e ajustável durante o percurso é essencial.

Para que a educação digital trilhe um caminho de sucesso, precisa estar ao alcance do aluno, afinal o processo de ensino e aprendizagem e todas as iniciativas que o permeiam só fazem sentido se as ações tiveram como foco o desenvolvimento do

estudante.; Para tanto, o uso de recursos digitais na sala de aula precisa ser planejado e feito de forma intencional e estratégica e não como uma distração aplicada uma vez ou outra para proporcionar um aula diferente.

São diversas as habilidades necessárias para o desenvolvimento e o aprimoramento dos saberes na era digital, , mas é interessante começar com a criatividade, a comunicação, a paciência e capacidade de adaptação. Para Kelly (2019, p. 14), a vida tecnológica no futuro será uma série interminável de *up-grades*. Não importa por quanto tempo usamos determinada ferramenta: os *up-grades*, sem fim, nos transformam em eternos novatos, em usuários para sempre. Isso deveria ser o bastante para nos manter humildes. Vale a pena repetir. Todos nós, sem exceção, seremos eternos novatos no futuro, humildemente tentando acompanhar os avanços.

Dessa forma, o docente precisa se tornar um pesquisador de novos formatos de ensino com foco na aprendizagem, e se desnudar das vaidades adquiridas na trajetória docente, entrar na dimensão do desaprender e se misturar com gerações e saberes, por vezes apresentados fora dos muros do âmbito acadêmico, porém, com análise crítica direcionada ao desenvolvimento dos estudantes que serão a sociedade de um futuro incerto e em constantes transformações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transformação no perfil do professor gerada pelo movimento de implementação de educação digital tem contribuído para a mudança no papel do professor, deixando de ser apenas um transmissor de conhecimento para se tornar um facilitador do processo de aprendizagem, sendo desafiado a criar estratégias de ensino, momentos e condições para que os estudantes efetivamente se desenvolvam. Diante da crescente digitalização da educação, o professor precisa se adaptar e estar preparado para novas demandas, que são rápidas e constantes, tais como o uso de ferramentas digitais, plataformas de ensino e outras tecnologias e inovações que vão surgindo.

A educação, assim como o mundo, está passando por grandes transformações direcionando os nossos conhecimentos para mudanças que por vezes são desafiadoras, e a tendência é que esses desafios aumentem e se modifiquem constantemente. O antropólogo e futurista Cascio cunhou em 2018 um conceito sugerindo que entramos no mundo BANI, uma acrônimo em inglês para apresentar a sociedade atual como: *Brittle, Anxious, Nonlinear and e Incomprehensible* – Frágil, Ansioso, Não-linear e

Incompreensível. “Criei o BANI em parte como uma forma de esboçar um enquadramento para um mundo que foi além de ser apenas complexo e tornou-se totalmente caótico” (Cascio, 2021, p. 102). Essa forma de caracterizar a sociedade veio com a intenção de substituir um outro acrônimo que surgiu na década de 1990: no pós-guerra fria se delineava o mundo como: *Volatile, Uncertain, Complex and Ambiguous* – Volátil, Incerto, Complexo e Ambíguo. Diante de tantos acontecimentos no recorte dos anos de 2018 até os dias atuais, acreditamos que a maioria das pessoas concorda com o antropólogo e futurista americano. O que de fato percebemos em nosso dia a dia é uma enormidade de informações que surgem desenfreadamente, porém, o volume de informação não é capaz de por si só tornar uma sociedade bem informada e formada, e nesta perspectiva destacamos o importância do papel dos educadores no ato de educar para a vida.

Consideramos a formação docente uma ação muito importante que deve ser construída de forma intencional, pesquisada e prática, para que de fato seja significativa para o desenvolvimento e/ou aprimoramento de habilidades requeridas pelo mundo digital no qual nos encontramos. Entendemos que esses novos tempos colocam os profissionais da educação diante da necessidade de somar esforços, colaboração, na construção de novas formas, ou seja, precisamos nos encontrar em nosso espaço de fala e de práticas, gerando e nascendo como ser docente/educador para futuros inimagináveis.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, G. C. C.; SILVA, L. R. B. Teacher Education, knowledges, practices and competences. In: PETERS, M. (org.). **Encyclopedia of Teacher Education**. 1ed. Springer Singapore, 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de abril de 2022, Seção 1, p. 46-49. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (2020). **DOU** 29/10/2020 | Edição: 208 | Seção: 1 | Página: 103. Disponível em: disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em: 12 out. 2019. Acesso em: 12 ago. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 ago. 2023.

CASCIO, Jamais. A educação em um mundo cada vez mais caótico. Entrevista concedida a David Thornburg. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, v. 47, n. 1, janeiro/abril 2021, p. 101 a 105, setembro, 2021. Doi: <https://doi.org/10.26849/bts.v47i1.879>

CANDAU, V. M. F. Tecnologia educacional: concepções e desafios. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 28, p. 61-66, 1979. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1696>. Acesso em: 20 ago. 2023.

GÓMEZ, A. I. P. **Educação na Era Digital**: a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015. 192 p.

KELLY, K. **Inevitável**: as 12 forças tecnologias que mudarão nosso mundo. Rio de Janeiro: Alta Books Editora, 2019. 354 p.

MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. O. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945180201>

NÓVOA, A. **Formação de professores e a formação docente**. Repositório da Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 12 ago. 2023.

NUTHALL, G. The Cultural Myths and Realities of Classroom Teaching and Learning: A Personal Journey. **Teachers College Record**, v. 107, n. 5, p. 895-934, 2005. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2005.00498.x>

PASSERINO, Liliana. Apontamentos para uma reflexão sobre a função social das tecnologias no processo educativo. **Texto digital**, v. 6, n. 1, p. 58-77, 2010. Doi: <https://doi.org/10.5007/1807-9288.2010v6n1p58>

SILVA, K. K. A.; BEHAR, P. A. Competências digitais na educação: uma discussão acerca do conceito. **Educação em Revista** [online]. 2019, v. 35, e209940. Doi: <https://doi.org/10.1590/0102-4698209940>

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DE DISCIPLINAS ESPECÍFICAS – UMA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Suzana de Oliveira Carneiro¹

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um tema bastante discutido, uma vez que o Estado assume o dever pela educação de todos de forma isonômica, obrigatória e gratuita. De acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, temos: “Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (Brasil, 1988). Vejamos, ainda, o que a norma ápice brasileira nos traz acerca desse assunto, agora no Art. 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). Verifica-se, portanto, a preocupação do legislador pátrio em proporcionar o desenvolvimento pessoal às crianças e aos adolescentes, sobretudo àqueles portadores de deficiência.

Já o Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA, (Lei nº 8.069, de 1990) estabelece em seu Art. 53: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (Brasil, 1990). Além disso, o ECA prescreve no Art. 54: “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1990).

¹ Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Brasília – UCB. Graduada em Letras Português/Inglês. Membro do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologias Digitais, Internacionalização e Permanência Estudantil (GeTIPE) da Universidade Católica de Brasília. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2153640441600534>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1365-9421>. E-mail: suzaanaoliveiracarneiro16@gmail.com

Em 1994, na Espanha, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) engendrou a Declaração de Salamanca, na Conferência Mundial de Educação Especial, documento que tratava de práticas políticas educativas, orientando ações em educação inclusiva.

Assim, constata-se a relevância do acesso à escola regular e direcionamentos para matrícula e permanência destes, com uma pedagogia centrada na criança e visando o combate a atitudes de segregação, considerando que estas orientações da UNESCO se dão em níveis regionais, nacionais e internacionais.

Com o intuito de “não deixar ninguém para trás”, a Declaração de Incheon, deliberada no Fórum Mundial de 2015, na cidade de Incheon, Coreia do Sul, ratifica o compromisso com o direito à educação. Durante o fórum foi criada uma agenda nova que garante o acesso educacional aos mais desfavorecidos, por meio da inclusão e equidade, igualdade de gênero, e com oportunidade de educação ao longo da vida, direcionando a educação para 2030 (UNESCO, 2015). A educação inclusiva engloba todos os estudantes que foram segregados e marginalizados, seja por etnia, gênero, classe social, religião, idade ou deficiência. Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial promove o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Corroborando a agenda proposta em Incheon, o Relatório da Comissão Internacional sobre os futuros da Educação (UNESCO, 2022, p. 50-52), nos mostra que os docentes devem praticar a pedagogia do respeito, no âmbito escolar, a qual se dá pela inclusão, resolução de conflitos, respeito, dignidade, reconhecimento das diferenças e enfrentamento da exclusão.

Neste contexto a presente pesquisa visa à discussão acerca do cenário em que está inserida a formação dos professores de disciplinas específicas na educação básica com foco na educação inclusiva de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades, tomando como ponto de partida a análise da evolução no âmbito do sistema educacional, em específico na área inclusiva, e a reflexão sobre a prática docente.

O questionamento que norteia a pesquisa é: Como os docentes de disciplinas específicas da educação básica preparam-se pedagogicamente para atuar com a inclusão no ambiente escolar?

Considerando os aspectos referidos e o problema de pesquisa, temos como objetivo geral: Analisar como os docentes de disciplinas específicas da educação básica preparam-se pedagogicamente para atuar com a inclusão no ambiente escolar.

No sentido de alcançar o objetivo geral, serão trabalhados os seguintes objetivos específicos:

Identificar e refletir sobre os aspectos da educação inclusiva no ensino regular;

Analisar os cenários que constituem a formação dos docentes em disciplinas específicas em relação ao ensino inclusivo.

Para responder as perguntas da pesquisa, apresentamos a seguir pressupostos teóricos que embasam o presente estudo. Posteriormente teremos a metodologia utilizada neste trabalho e finalizamos com algumas considerações a respeito da pesquisa.

A INCLUSÃO SOB O ASPECTO VIGOTSKIANO

A concepção vigotskiana sobre desenvolvimento humano relacionado à deficiência (tratada pelo autor como defectologia) e à normalidade aponta para uma educação baseada na pluralidade, com o convívio social sendo fundamental para formação das funções psíquicas.

[...] as funções psíquicas que surgem no processo de desenvolvimento histórico da humanidade e cuja estruturação depende do comportamento da coletividade da criança constituem o campo que admite, em grande medida, o nivelamento e atenuação das consequências do defeito, apresentando as maiores possibilidades para uma influência educativa (Vigotski, 2021, p. 215).

Na criança, as funções desenvolvidas são em um movimento dialético por níveis real e proximal, este refere-se ao intelecto prático adquirido por um aprendizado sistematizado e mediado. Já no nível de desenvolvimento real, a criança consegue solucionar situações de forma independente. Vigotski aponta que crianças com deficiência não são menos desenvolvidas, apenas possuem estruturas organizacionais específicas, e é papel da educação trilhar os caminhos necessários para socialização e aprendizagem sem exclusão. Neste processo, pode ocorrer o sentimento de inferioridade da criança ou a adequação desta ao meio, que é o sistema de compensação, segundo o autor, “adaptação às condições do meio que se criaram e formaram para um tipo humano normal” (Vigotski, 2021, p. 162). O desenvolvimento da atenção, memória, intelecto e outras funções, forma as funções superiores de atividade intelectual, por meio da colaboração e experiência social. Para que ocorra o desenvolvimento integral da criança é necessário o envolvimento familiar e de toda comunidade escolar, com uma prática pedagógica reflexiva, inclusiva e sem objeções. A família, instituição social básica, é de suma importância para o desenvolvimento da criança na formação de valores e

transmissão de herança cultural, sendo necessária a parceria família-escola para educação integral.

De acordo com Vigotski (2007, p. 103), “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros”. Desta forma, é possível depreender que no processo de internalização, iniciado por uma operação externa, a qual é reconstruída passando a ocorrer de forma interna, as relações sociais são fundamentais para o desenvolvimento em nível social e individual. A escola, um dos ambientes nos quais as relações sociais ocorrem, possui grande importância na construção do ser psicológico e no aprendizado.

A educação deve contemplar a convivialidade por meio da subjetividade, visando o desenvolvimento psíquico, físico e social da criança. Para que isso ocorra, Vigotski afirma em seu estudo que na educação é necessário

[...] evitar o empirismo eclético e superficial que caracterizava o passado, para abandonar a pedagogia hospitalar-medicamentosa e passar para uma pedagogia criativamente positiva, a defectologia deve apoiar-se no fundamento filosófico do materialismo dialético sobre o qual se constrói nossa pedagogia geral e no fundamento social sobre o qual se constrói nossa educação social (Vigotski, 2021, p. 196).

Todos os agentes envolvidos na educação são responsáveis pela inclusão e o sistema educacional precisa estar preparado para acolher, implementar mudanças nos ambientes físicos e promover a capacitação dos docentes. De acordo com o manual de inclusão elaborado pela UNESCO (2019, p. 12), “A mensagem principal é simples: todo estudante é importante e tem igual importância”, por isso deve-se integrar à educação os princípios de inclusão e equidade. A escola inclusiva prepara os educandos para uma sociedade cooperativa e pacífica, porém quando isso não ocorre, “o preconceito fica inserido na consciência de muitos alunos quando eles se tornam adultos, o que resulta em maior conflito social e em uma competição desumana” (Karagiannis; Stainback; Stainback, 2007).

EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Currículos e programas em educação especial são atitudes recentes quando analisada a história da educação. Até a Idade Moderna, a deficiência era relacionada ao ocultismo e misticismo. Somente no século XIX que foram iniciados estudos visando mudanças nos grupos sociais e educacionais, porém na França esses estudos já haviam

sido propostos. No ano de 1770, o francês Charles Eppée constituiu a primeira instituição educacional especializada para deficientes auditivos onde criou o método de sinais. Em 1784, Valentin Haüy fundou, na cidade de Paris, a primeira escola destinada à educação e preparação profissional dos alunos deficientes visuais, o Instituto Nacional de Jovens Cegos. Para o ensino dos jovens, em princípio, era empregada a letra em relevo. O Instituto passou, em seguida, a usar códigos expressos por pontos salientes, sendo que essa escrita foi inicialmente usada por militares em campos de batalha para transmissão de mensagens. O francês Louis Braille, aluno da referida instituição, adaptou o código militar, adequando-o às indigências dos deficientes visuais, utilizando esse meio, formado por pontos salientes em uma cédula específica que compõe o Sistema Braille, para leitura e escrita, o qual foi difundido para outros países e é utilizado até a contemporaneidade (Mazzotta, 2011).

Não obstante, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394/1996) traz a lume em seu Art. 58:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial (Brasil, 1996).

Temos também o Decreto nº 3.956/2001, por meio do qual foi promulgada a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência a qual traz em seu preâmbulo:

Reafirmando que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (Brasil, 2001).

O trajeto histórico legislativo, fundado em Leis, Decretos e demais textos legais, tanto brasileiros quanto estrangeiros, foi de suma importância para o processo de evolução da educação inclusiva, caminho este percorrido com o objetivo de orientar práticas educacionais envolvendo a comunidade escolar, a família e a sociedade, além de promover acessibilidade na estrutura educacional.

Outros marcos legais recentes que dizem respeito à educação inclusiva são extremamente relevantes. A Lei nº 13.146 de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência) estabelece em seu Art. 1º a sua finalidade, qual seja, “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua

inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015), bem como determina em seu Art. 27: “[...] assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida” (Brasil, 2015).

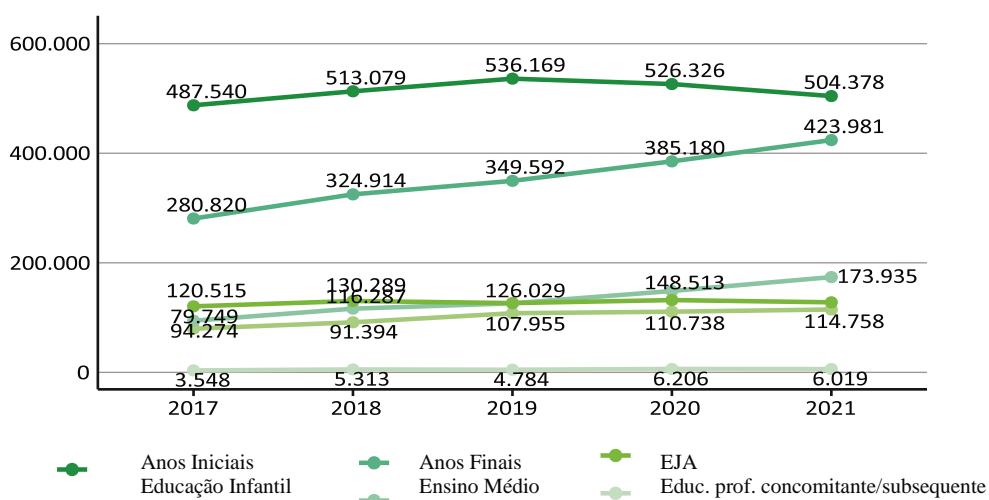
O Decreto nº 5.626 de 2005, em seu Art. 3º estabelece:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2005).

Nota-se que se fazem necessários aos futuros docentes, os quais não cursam licenciatura em Pedagogia, outros conhecimentos relacionados à inclusão, uma vez que, na formação inicial em licenciatura de disciplinas específicas, não são disponibilizados tantos componentes curriculares com essa finalidade.

Com vista à inclusão, o Resumo Técnico Censo Escolar da Educação Básica 2021 apresenta dados por meio dos quais verifica-se que houve uma ampliação gradual de matrículas efetivadas, entre os anos 2017 e 2021, de alunos com deficiência, transtorno espectro autista ou altas habilidades. Os dados obtidos mostram que foi matriculado 1,3 milhão de alunos, correspondendo a um aumento percentual de 26,7 em relação ao ano de 2017. De acordo com o gráfico 1 (p. 36), do mencionado Resumo Técnico, abaixo transcrito, pode-se observar esse acréscimo.

Gráfico 1 – Número de matrículas da educação especial por etapa de ensino, segundo o ano – 2017-2021



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (2021)

Nota: Números expressos em mil

O Censo da Educação Básica 2022 mostra o crescente aumento no número de matrículas da educação especial, o total de alunos corresponde a 13,09% a mais do que no ano anterior, conforme mostra a tabela 1.

Tabela – 1 Número de matrículas da educação especial por etapa de ensino, segundo o ano – 2018-2022

Ano	Etapa de Ensino					
	Total	Educ. inf.	Ens. fund.	Ens. méd.	Prof. con/sub	EJA
2018	1.181.276	91.394	837.993	116.287	5.313	130.289
2019	1.250.967	107.955	885.761	126.029	4.784	126.438
2020	1.308.900	110.738	911.506	148.513	6.206	131.937
2021	1.350.921	114.758	928.359	173.935	6.019	127.850
2022	1.527.794	183.510	1.001.139	204.233	8.830	130.082

Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar (Brasil, 2022).

Delineando um atendimento inclusivo que abarque a vida cultural, educacional, profissional e política dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE). Para que haja o desenvolvimento pessoal e social, os atores envolvidos devem promover o ensino efetivo em todos os níveis, etapas e modalidades com serviços e recursos especializados. Conforme o PNEE:

[...] um sistema educacional inclusivo é aquele que oportuniza o acesso, a permanência e o êxito na aprendizagem de todas as pessoas, sem exclusão. As perspectivas de equidade e de inclusão integram escolas genuinamente acessíveis e movidas por valores éticos, nas quais as diferenças são vistas como oportunidades de desenvolvimento da aprendizagem e das relações humanas (Brasil, 2020b, p. 48).

O PNEE orienta que toda educação especial deve ser inclusiva, seja na escola inclusiva ou especializada. Porém, se a inclusão for total, pode ser prejudicial se aplicado aos educandos com deficiências mais severas. No quadro 1 temos descritas as características dos tipos de inclusão.

Quadro 1 – Educação Especial x Inclusão Total

DEFENSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	DEFENSORES DA INCLUSÃO TOTAL
Defendem a colocação da ampla maioria de educandos como membros de uma classe comum, mas deixam abertas as oportunidades para esses sejam ensinados em outros ambientes na escola e na comunidade.	Advogam a colocação de todos os estudantes, independentemente do grau e tipo de impedimento de longa duração de qualquer natureza, na classe comum em todos os níveis da educação.
Defendem que a retirada da criança da classe comum seria possível nos casos em que seus planos de ensino individualizados previssem que seria improvável derivar benefícios educacionais da participação exclusiva na classe comum.	Insistem na igualdade de atendimento para todos, ainda que acatem alguma prestação de serviços de apoio de ensino especial no contraturno.
Entendem que o objetivo principal da escola é auxiliar o educando a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura, tanto dentro quanto fora da escola.	Entendem que o objetivo principal da escola é fortalecer as habilidades de socialização e mudar o pensamento estereotipado sobre as deficiências ou transtornos.
Acreditam que mesmo uma radical reestruturação da escola comum não tornará a classe comum adequada a todos os educandos.	Acreditam na possibilidade de reinventar a escola a fim de acomodar todas as dimensões da diversidade da espécie humana.

Fonte: Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2020b, p. 17).

O Brasil tem avançado no sentido de integrar os alunos com deficiência ao sistema de ensino, contudo esse sistema precisa envolver todos os atores e ambientes educacionais para uma aprendizagem eficaz. “Na perspectiva da inclusão, o sistema de ensino é provocado, desestabilizado, pois o objetivo é não excluir ninguém, melhorando a qualidade de ensino das escolas e atingindo todos os alunos que fracassam nas salas de aula” (Mantoan, 2015, p. 28). Segundo a autora, a escola é um ambiente em que devem ser trabalhadas as manifestações culturais, afetivas e intelectuais, respeitando a individualidade dos educandos. Além disso, o professor, como mediador, necessita promover o diálogo reconhecendo a singularidade e diversidade na sala de aula. Mantoan (2015) destaca a importância de praticar a pedagogia da diferença com a práxis para incluir e não segregar, conforme a autora:

Para que uma pedagogia da diferença seja exercida nas escolas, ela deverá acolher as diferenças de todos os alunos. A diferença tem natureza multiplicativa, reproduz-se, amplia-se; não se reduz jamais ao idêntico e já existente. A diferença diferencia-se continuamente. Seres humanos, somos todos assim! (Mantoan, 2015, p. 87).

O compromisso social e a missão educativa são alguns dos papéis da escola. É basilar que todos os envolvidos no processo educacional compreendam e reflitam acerca

da realidade escolar em que atuam, que saibam lidar com as diversidades e singularidades, aprimorando os planejamentos, adequando materiais, compreendendo as diferentes demandas que ocorrem no percurso. Nesse contexto, Mantoan e Prieto (2006, p. 58) afirmam que:

Os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais não podem ser de domínio apenas de alguns “especialistas”, e sim, apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos. Todavia, se considerarmos que o atendimento do referido alunado em classes comuns é a determinação privilegiada nos últimos anos, podemos afirmar que ainda há muitos professores dos sistemas de ensino com pouca familiaridade teórica e prática sobre o assunto.

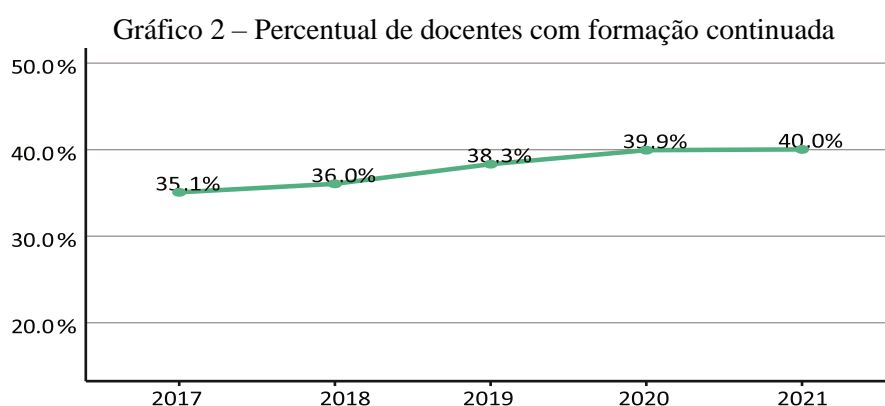
Os docentes carecem ampliar os conhecimentos e desenvolver habilidades para uma educação inclusiva e equitativa. Nesse sentido, Mantoan e Prieto (2006, p. 57) propõem que “a formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implementar novas propostas e práticas de ensino”, haja vista os déficits decorrentes durante a formação inicial dos profissionais que lecionam disciplinas específicas na educação básica, conforme mencionado anteriormente. A única disciplina direcionada ao ensino especial que consta na grade curricular comum aos cursos de licenciatura é Língua Brasileira de Sinais (Libras), o que deixa enorme lacuna em se tratando das demais deficiências, síndromes, altas habilidades e transtorno do espectro autista. Tendo em vista esse déficit, o PNEE 2020 designa o incentivo a qualificação dos professores e demais profissionais implicados na educação.

Aulas relacionadas à inclusão ainda não estão previstas nas diretrizes e grades curriculares destes futuros professores. Dessa forma, na realidade escolar, se faz necessário o aprimoramento docente para que haja uma prática educacional coerente, efetiva e adequada às necessidades dos educandos, sem exclusão.

FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

O número de docentes da educação básica com formação continuada tem se elevado nos últimos anos de acordo com a pesquisa constante no Resumo Técnico Censo Escolar da Educação Básica 2021 (Brasil, 2021, p. 47), no qual encontra-se delineada a meta 16 do Plano Nacional de Educação, que por sua vez visa garantir a formação continuada aos profissionais da educação básica. O gráfico 2, também retirado do Resumo

Técnico acima citado (Brasil, 2021, p. 48), demonstra o crescimento que passou de 35,1% em 2017, para 40,0% em 2021.



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (2021).

Destarte, nota-se que o processo contínuo de aprendizagem impacta diretamente na prática pedagógica e deixa clara a necessidade permanente de aperfeiçoamento profissional, visto que na visão de Freire (2021, p. 40), “não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também”, em que as experiências políticas, sociais e culturais fazem parte da construção da própria profissionalização docente.

A formação inicial do professor repercute de forma direta nas ações inicialmente tomadas em seu trabalho docente, que constituem os saberes profissionais científicos e pedagógicos, sendo que estes “apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (Tardif, 2021, p. 37).

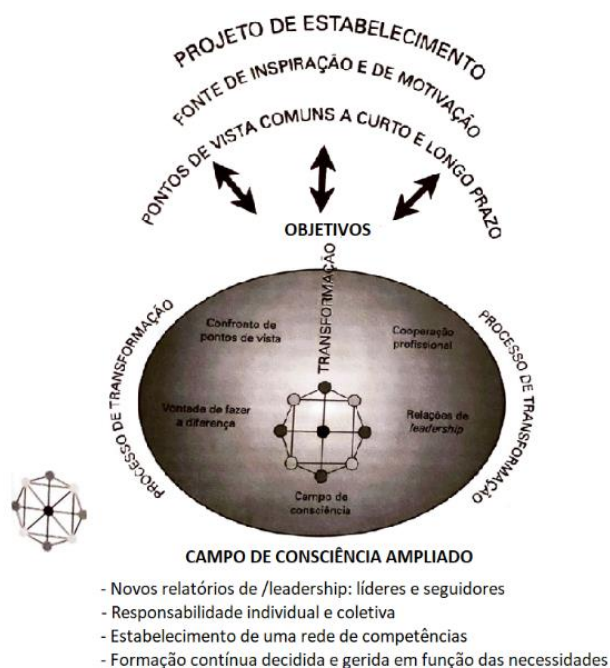
Com o intuito de contribuir positivamente com a educação inicial dos professores, foi instituída a BNC-Formação (Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica) com base nos eixos: conhecimento, prática e engajamento profissional, tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC). Segundo a BNCC-Formação,

Art. 2º - A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes (Brasil, 2019).

As práticas pedagógicas precisam ser constantemente renovadas, repensadas de acordo com a história de vida, contexto histórico e social, uma vez que as recorrentes transformações na sociedade refletem-se diretamente na escola. Thurler (2002) propõe que estas práticas pedagógicas sejam fundamentadas em cooperação, desenvolvendo os profissionais em um aspecto sistêmico, ampliando as oportunidades do aprendizado profissional, como pode ser observado na figura 1.

Figura 1 – Desenvolvimento profissional no interior de um estabelecimento escolar em constante transformação



Fonte: As competências para ensinar no século XXI (Thurler, 2002, p. 109).

Corroborando esse entendimento, temos:

[...] os professores nunca estão “acabados” ou “completos” em suas identidades profissionais, capacidades, ou desenvolvimento profissional. O desenvolvimento do professor é uma continuidade rica e dinâmica de aprendizagem e experiências que são indissociáveis e que se prolongam por toda a vida (UNESCO, 2022, p. 82).

Conhecimento formativo deve ser vinculado à uma visão integrada com fundamentação teórica e prática de forma crítica, levando o futuro docente a unificar conhecimentos, consciente das mudanças que ocorrem no mundo, exigindo dele uma formação continuada ou permanente, visto que a formação inicial não é suficiente, “os professores saem despreparados para o exercício da profissão, com um nível de cultura

geral e de informação extremamente baixo, o que resulta num segmento de profissionais sem as competências pessoais e profissionais para enfrentar as mudanças gerais que estão ocorrendo” (Libâneo, 2011, p. 91). Em relação à formação continuada dos profissionais do magistério, o parecer do Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CP nº 2/2015, p. 34) faz os seguintes apontamentos:

[...]

I - os sistemas e redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;

II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;

III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;

IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (Brasil, 2015).

Consoante a Resolução de 27 de outubro de 2020, em que se fomentou a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), no Art. 4º, temos:

A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020a).

A formação permanente dos educadores, a partir da leitura de Imbernón (2009), além de acrescentar saberes e inovações, busca gerar projetos de intervenções comunitárias que possam combater xenofobia, segregação, exclusão, entre outros temas de suma importância para educação e vida em sociedade, em que todos os sujeitos colaborem efetivamente para modificação da realidade. O trabalho colaborativo, com uma comunidade prática, proporciona troca de experiências, conhecimentos e ideias, evitando o individualismo. Para o autor, essa comunidade é composta por profissionais com o compromisso de troca mútua de conhecimento e com o desígnio de

[...] construir um projeto educacional na qual prevaleça uma formação baseada na cooperação e na solidariedade, a partir não tanto das fraquezas, e sim das forças que cada um e a escola em seu conjunto possuem. Tal projeto deveria ser construído com base na ideia de que os recursos que a comunidade prática do professorado possui devem ser avaliados e articulados levando em conta as necessidades e possibilidades específicas do grupo para melhoria da escola (Imbernón, 2016, p. 205).

Apoiando essa proposição, Delors (2010, p. 35) afirma: “Mesmo que o ofício de professor seja, fundamentalmente, uma atividade solitária, no sentido de que cada professor deve assumir suas próprias responsabilidades e deveres profissionais, o trabalho

em equipe é indispensável”, passando da prática unilateral e individualizada, para a dialogal.

A dialogicidade é imprescindível para a prática pedagógica, bem como a partilha e ponderação sobre a educação e a realidade social, a adaptação à diversidade, consciência coletiva e formulação de estratégias que auxiliem o educador na aquisição de conhecimento. Este é um processo complexo e contínuo na vida docente que abarca toda a carreira profissional, baseada nas necessidades e situações que ocorrem no contexto escolar. Para Imbernón (2016, p. 145), “A formação deve levar em conta que, mais que atualizar um professor ou uma professora e ensiná-los, precisa criar as condições, planejar e propiciar ambientes para que eles ou elas aprendam”. Esse aprendizado proporciona aos professores serem agentes da própria formação, com autonomia e crítica, em que os saberes são transformados por meio de informações, aplicações práticas e reflexões.

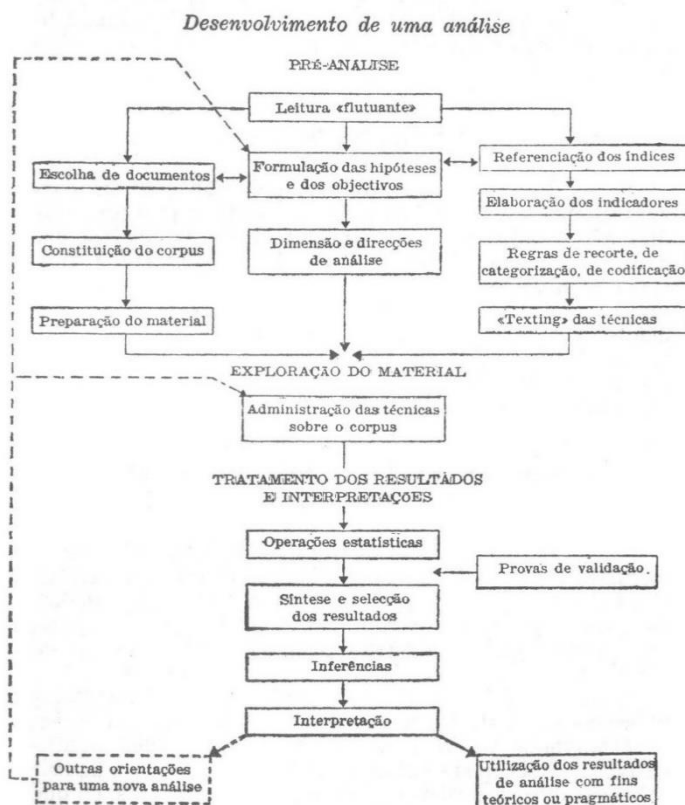
Os saberes, segundo Tardif (2021), são oriundos da cultura pessoal, formação profissional, conhecimentos curriculares e experiências de trabalho, são, portanto, variados em concepções e heterogêneos, visando atingir os diversos objetivos em sua ação cotidiana, sejam objetivos emocionais, sociais, cognitivos ou coletivos. O saber docente é social, pois relaciona-se consigo, com o outro, ancorado na missão de ensinar e situado em um espaço institucional e na sociedade.

METODOLOGIA

Para realizar esta pesquisa de abordagem qualitativa, foi feito um estudo bibliográfico por meio de análise de diversas fontes publicadas, documentos e de dados estatísticos, por meio dos quais se obteve a compilação de informações sobre o objeto investigado, dando base para a fundamentação do trabalho. Fortalecendo esse entendimento, Gil (2002, p. 45) afirma: “Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos”. Assim: “A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 158). Por ser um tema que tem reconhecido marco histórico e político na educação, os documentos ponderados são artigos, leis e decretos vigentes no Brasil.

Nessa perspectiva, foram seguidos passos de acordo com o conceito de análise de conteúdo de Bardin, conforme figura 2.

Figura 2 – Desenvolvimento de uma análise



Fonte: Bardin (2020, p. 128).

O material foi organizado em três polos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A pré-análise é a fase de organizar para sistematizar as ideias iniciais, formular hipóteses, objetivos e separar documentos. Em seguida, o material selecionado é analisado buscando as respostas que ratifiquem ou contradigam as conjecturas levantadas. No último polo cronológico são feitas as inferências, os resultados obtidos podem ser utilizados com fins teóricos ou com novas análises. As análises qualitativas e quantitativas são distintas, esta é utilizada na elaboração de deduções, a outra, em meios estatísticos.

Com base na metodologia citada, iniciou-se a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados visando à construção do trabalho ora apresentado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa, verificou-se que o Brasil tem evoluído com o passar dos tempos em relação à inclusão no ensino regular. O número de alunos com deficiência,

transtorno do espectro autista ou altas habilidades matriculados no sistema de ensino tem aumentado de forma considerável, e, para que possa cumprir seu papel como espaço de transformação, emancipação e autonomia dos sujeitos, a escola precisa estar organizada para acolher a todos os educandos sem distinção, com estrutura adequada e profissionais preparados. A partir de uma compreensão e interpretação da realidade educacional, o educador deve ser um sujeito ativo e transformador, contribuindo com a reflexão sobre a prática pedagógica, de forma democrática, combatendo a segregação.

Conforme revisão de literatura, o processo de formação continuada ou permanente deve considerar os conhecimentos dos profissionais que atuam cotidianamente na educação que, interagindo entre os pares, possam trocar experiências com o objetivo comum de se obter uma educação com solidariedade, empatia e equidade. A formação docente deve ser priorizada, para que atores do cenário educativo possam desenvolver seus saberes e colocá-los em prática, segundo o último relatório da UNESCO:

Os professores precisam de oportunidades de desenvolvimento profissional, de educação e de apoio para trabalhar com diferentes grupos populacionais que são etnicamente, culturalmente e linguisticamente diversos, para incluir e apoiar de forma apropriada os estudantes com necessidades especiais e para personalizar a aprendizagem. Eles devem garantir que os estudantes de grupos historicamente excluídos e marginalizados sejam apoiados de forma adequada (UNESCO, 2022, p. 84-85).

Configurando-se como um recorte de uma discussão mais profunda, a presente pesquisa tem o intuito de contribuir para um maior entendimento no processo da construção do conhecimento dos educadores de disciplinas específicas na educação básica para atuação no ensino regular, sugerindo uma formação continuada a esses docentes. Incluir não é somente garantir acesso à escola, mas é contemplar positivamente no desenvolvimento integral dos educandos, valorizando as potencialidades, atentando à realidade e às necessidades de cada um na comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 4 ed. Lisboa: Edições 70, 2008. Reimpressão, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 16 jun. 2023.

BRASIL. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

Diário Oficial da União - Seção 1 - 16/7/1990, Página 13563 (Publicação Original). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 16 jun. 2023.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 23/12/1996, Página 27833 (Publicação Original) Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 16 jun. 2023.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Publicação Original [**Diário Oficial da União** de 09/10/2001] (p. 1, col. 1) Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/402854>. Acesso em: 16 jun. 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publicação Original [**Diário Oficial da União** de 23/12/2005] (p. 28, col. 2) Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 16 jun. 2023.

BRASIL. Lei Federal nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União** de 07/07/2015, pág. nº 2. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 16 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União** em: 29/10/2020a | Edição: 208 | Seção: 1 | Página: 103. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 16 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília; MEC. SEMESP. 2020b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/PNEE_revisao_2808.pdf Acesso em: 16 jun. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 16 jun. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>. Acesso em: 16 jun. 2023.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques). UNESCO, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 16 jun. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela, São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. Tradução: Silvana Cobucci de Leite. São Paulo: Cortez, 1ª reimp., 2016.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Visão geral histórica da inclusão. *In: Inclusão: um guia para educadores*. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999; reimp. 2007, p. 35-47.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. ARANTES, V. A. (org.). 7. ed. São Paulo: Summus, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, 8. reimp. 2021.

THURLER, M. G. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. *In: As competências para ensinar no século XXI: a formação dos*

professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2002; reimp. 2008.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022. Disponível em: file:///C:/Users/55619/Documents/mestrado/Pensamento%20Pedag%C3%B3gico/UNESCO_rel%C3%B3rio_portugues.pdf. Acesso em: 16 jun. 2023.

UNESCO. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>. Acesso em: 16 jun. 2023.

UNESCO. **Marco da educação 2030**: Declaração de Incheon. Incheon, Coreia do Sul: UNESCO, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em: 16 jun. 2023.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. organizadores: COLE, M... [et al.] (orgs.). 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas de defectologia**. Organização, edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

EDUCAÇÃO, JUSTIÇA SOCIAL E DEMOCRACIA

Daner Hornich¹

Francisco Evangelista²

INTRODUÇÃO

Diante das atitudes sectárias, da perda dos direitos políticos conquistados e da manipulação das ideias na sociedade brasileira, o artigo visa refletir sobre *a educação, a justiça social e a democracia*, a partir de várias perspectivas que fundamentaram o pensamento político, social e religioso da modernidade, que justificaram a justiça social e a democracia como forma de sociabilidade, de liberdade e de ampliação cada vez maior dos direitos dos cidadãos, dos homens e das mulheres na formação do Estado democrático, que só podem ser garantidos com o exercício reflexivo crítico e prático do pensar a educação como fundamento da liberdade das ações em conjunto da vida cotidiana.

EDUCAÇÃO COMO PROJETO DE JUSTIÇA SOCIAL E DEMOCRACIA

Partimos do pressuposto de que a educação é projeto de justiça social e de democracia, para preparar melhor os seus cidadãos para a convivência no Estado e na sociedade. O pressuposto é um contraponto ao processo crescente de mercantilização do ensino no nosso país e no mundo³. Por isso, a educação pública é o fundamento para tornar a realidade mais digna de “*igualdade de direitos*” entre os cidadãos. Como argumentou Condorcet (1743 – 1794) ao escrever sobre “*Cinco memórias sobre a instrução pública*”:

¹ Licenciatura em Filosofia (Centro UNISAL de SP), mestrado e doutorado em Filosofia (PUC-SP). Realizando Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Filosofia pela PUC-SP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1104245355385392>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2515-8069> E-mail: danerhornich@hotmail.com

² Graduado em Filosofia, doutorado em Educação (PUCSP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3365546609543722>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6538-3220>. E-mail: professorfranciscoevangelista@uol.com.br.

³ Sobre o assunto conferir as seguintes informações: <https://jornal.usp.br/atualidades/desemprego-chega-a-14-milhoes-de-brasileiros/>. Acesso em 05 de junho de 2017. Ou: <http://www.valor.com.br/brasil/4951844/brasil-tem-o-recorde-de-142-milhoes-de-desempregados-aponta-ibge>. Acesso em junho de 2017.

A instrução pública é um dever da sociedade para com os cidadãos. Seria inútil declarar que todos os homens têm o mesmo direito; seria inútil que as leis respeitassem esse princípio fundamental da justiça eterna, se a desigualdade das faculdades impedisse a maioria de gozar desses direitos em toda a sua extensão. O Estado social diminui necessariamente a desigualdade natural, fazendo que forças comuns concorram para o bem-estar dos indivíduos. Entretanto, esse bem-estar passa, ao mesmo tempo, a ser mais dependente das relações de cada homem com seus semelhantes, e os efeitos da desigualdade cresceriam na mesma proporção, se não pudéssemos tornar mais frágil e quase nula, em relação à felicidade e aos direitos comuns, aquela desigualdade que nasce da diferença entre os espíritos (Condorcet, 2008, p. 17).

A ideia básica é a que o Estado deve ser o promotor em conjunto com a população e a sociedade civil das ações que elaboram e constroem os direitos que proporcionaram a igualdade, a felicidade e a justiça social entre os indivíduos a partir da educação, pois tal proposta é uma forma de erradicar drasticamente as diferenças entre os espíritos mais afeiçoados aos estudos, a pesquisa e ao conhecimento e a degradação da pobreza que assolavam a vidas dos franceses e assolam as nossas vidas, com mais de 14 milhões de desempregados na atual circunstâncias. Mas, como construir um país devastado pela corrupção, pela desigualdade, pela injustiça social e pelas retiradas dos direitos sociais da população brasileira?⁴ Como fazer valer os direitos das juventudes, por exemplo, nas escolas que foram ocupadas, com diálogos, respeito ao outro e considerando suas demandas, sem cair na agressão, na violência policial e no poder de mando do governador do Estado, como foi o caso de São Paulo com o governador Geraldo Alckmin (2015 – 2018)⁵ com a repressão aos alunos⁶? E no caso das propostas da reforma da previdência social encaminhada ao Congresso Nacional de forma autoritária e arbitrária pelo governo ilegítimo Michel Temer⁷, pois tal proposta atende aos interesses da classe empresarial e

⁴ Conferir a entrevista do historiador José Murilo de Carvalho sobre os poderes desequilibrados e a democracia frágil. In. <http://diplomatie.org.br/poderes-desequilibrados-democracia-fragil/>. Acesso em 05 de maio de 2017.

⁵ Hoje Geraldo Alckmin é vice-presidente da República no terceiro mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva na presidência do Brasil (2023 – 2007).

⁶ Conferir o site: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/549796-repressao-de-alckmin-inaugura-a-nova-fase-da-reorganizacao-escolar>. Acesso em 21 de junho 2017.

⁷ Foi presidente do Brasil entre o dia 01 de agosto de 2016 ao dia 01 de janeiro de 2019. Michel Temer foi vice-presidente do Governo da presidenta Dilma Rousseff no período 2016 -2019. Após um golpe contra a presidente Dilma Rousseff Temer assume a presidência da República do Brasil. Cf. <https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2022/02/4982430-barroso-admite-que-impeachment-de-dilma-ocorreu-por-motivacoes-politicas.html>. Acesso em 05 de junho de 2023.

ao capital financeiro internacional,⁸ que esmaga a cabeça da população brasileira com a possível retirada de direitos⁹ e o esgarçamento violento do tecido social da sociedade brasileira¹⁰. Contudo, o pior dos governos na presidência do Brasil estava por vir, ou seja, o governo do presidente Jair Messias Bolsonaro (2019 – 2022),¹¹ com todas as suas mazelas e discursos agressivos, intolerante no modo de governar,¹² por meio da instauração do “caos organizado”¹³ contra a população, contra a educação esclarecida,

⁸ Sobre esse assunto podemos conferir a tese que mostra subserviência de estatais ao capital internacional “As empresas estatais brasileiras foram instrumentalizadas por sucessivos governos entre os anos de 1956 e 1998 para atender aos interesses do capital internacional. Uma das consequências desse processo, que priorizou entre outras questões o pagamento dos juros da dívida externa em detrimento da industrialização, foi o avanço do subdesenvolvimento no país. A análise é feita pelo economista Carlos Henrique Lopes Rodrigues em sua tese de doutorado intitulada “Imperialismo e Empresa Estatal no Capitalismo Dependente Brasileiro (1956-1998)”, defendida no Instituto de Economia (IE) da Unicamp. O orientador do estudo foi o professor Fábio Antonio de Campos” In. <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/06/05/tese-mostra-subserviencia-de-estatais-ao-capital-internacional>. Acesso em 06 de junho de 2017.

⁹ Sobre o assunto consultar o artigo de Isabela Prado Calegari, Querem Rodrigues e Beatriz Passarelli Gomes. *As reformas, os direitos e a economia: o que sobrá depois?* In. <http://diplomatie.org.br/as-reformas-os-direitos-e-a-economia-o-que-sobrara-depois-2/>. Acesso em 05 de maio de 2017.

¹⁰ “A sociedade brasileira enfrenta um processo de reversão neocolonial. Estão acabando com todos os elementos mínimos constitutivos de uma sociedade razoavelmente civilizada – nunca fomos muito civilizados, mas o mínimo está sendo tirado. Por quê? O capitalismo vive um momento muito delicado e, dentro da crise estrutural do modo de produção, qual é a saída que está sendo dada? É a saída americana, que corresponde aos interesses dos grandes capitais. Um dos elementos da saída é o que chamo de “passar o mico” da crise para o vizinho. Isso implica uma reorganização da divisão internacional do trabalho. A mudança em curso reserva ao Brasil uma posição ainda mais degradada na economia mundial. O ajuste neoliberal destruiu o sistema econômico nacional. A indústria brasileira não tem capacidade nem para competir com a indústria da primeira divisão (Estados Unidos), nem com a da segunda divisão (China); não temos nem competitividade dinâmica, nem competitividade espúria para defender a indústria. E o que vai bem no país? O agronegócio, que é um latifúndio; a mineração, que é um latifúndio. Estamos regredindo para uma economia de tipo colonial. Este é o ajuste que está sendo posto em prática, um ajuste que compromete o futuro da sociedade brasileira como projeto civilizador. Em síntese, provavelmente esta seja a maior crise da história da sociedade brasileira. Se nada for feito, do projeto nacional, não restará pedra sobre pedra”. In. <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/06/02/para-economista-pt-falhou-ao-nao-enfrentar-problemas-estruturais>. Acesso em 05 de junho 2017.

¹¹ Sobre o assunto conferir o artigo “O estado como peste”. Roberto Romano, publicado em 10 de maio de 2021. Cf. <https://www.comciencia.br/tag/roberto-romano/>. 04 de dezembro de 2022.

¹² <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/592938-ha-sentido-no-caos-entrevista-com-roberto-romano>. Acesso em 01 de dezembro de 2022.

¹³ Vale pontuar que a ideia do “caos organizado”, se constitui pela noção de que “há um sentido no caos”, como demonstrou Roberto Romano na entrevista sobre o assunto, para **José Pedro S. Martins**, publicada por **Pé de Moleque**, 20-09-2019. In. <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/592938-ha-sentido-no-caos-entrevista-com-roberto-romano>. Acesso em 01 de dezembro de 2022. Roberto Romano pontua que o governo de Jair Bolsonaro, com o seu discurso ditatorial, agressivo, intolerante e de ressentimento se fundamenta no pensamento ultraconservador, contrarrevolucionário e do pensamento liberal autoritário da “escola de Chicago”. Os autores que demarcam esses pensamentos são: Louis- Gabriel-Ambroise de Bonald (1754 – 1840), Juan Donoso Cortes (1809 – 1853), e Carl Schmitt (1888 – 1985) e *Friedrich August Von. Hayek* (1899 – 1992). Sobre o assunto vale a referência a obra “*Democracia e bonapartismo*” do Domenico Losurdo (Losurdo, 2004).

principalmente contra as pessoas mais carentes dos seus direitos básicos (moradia, alimentação, educação transporte e emprego) e da sua soberania esclarecida e popular¹⁴.

No que se refere ao governo de Jair Messias Bolsonaro, esse promoveu sistematicamente o discurso ideológico reacionário do ultraconservadorismo fundamentalista religioso¹⁵ e do ressentimento das massas. Massas essas embriagadas pelas “redes sociais” como uma opinião deliberada e pautada pela “mentira organizada” (ARENDDT, 1999, p.16) do subterrâneo da sociedade brasileira¹⁶.

A nossa proposta é a que a formação do povo brasileiro precisa ser fundada no “direito a ter direito” supremo a educação pública fundamental, média e universitária de excelência. A proposta que pleiteamos é que a educação diminuirá a dependência e desigualdade entre os indivíduos e promoverá a justiça social, pois a ideia base da nossa proposta é “que cada um seja suficientemente instruído para exercer por si mesmo, e sem se submeter cegamente à razão de outro, aquele direito cujo o gozo é garantido pela lei”.

¹⁴ “Acrescento o conúbio do governo Bolsonaro – e seus economistas neoliberais que desejam tudo privatizar – e militares. Pela primeira vez na história brasileira as pessoas fardadas assumem uma atitude cordial diante de discursos que desejam reduzir a laicidade e os deveres do Estado para com os serviços públicos. Termino: as Forças Armadas não continuam a política pretérita de defender a ciência e a técnica, aspirando à educação das massas. Hoje os militares aproveitam oportunidades para sua vida pessoal nos governos, defendem pautas corporativas e não têm mais uma doutrina de ciência e tecnologia para o Estado brasileiro. No recente e infausto vídeo da reunião ministerial, assistido por toda a Nação, vimos o pensamento político das Forças Armadas estraçalhado pelo Ministro da Economia. “Li oito livros sobre cada processo de recuperação econômica na Europa”. Na universidade que se preza tal assertiva impediria um mestrando de ir à Banca, tal a pobreza exibida sem pejo. Mas o general ao lado, responsável por um Plano de recuperação econômica para o Brasil pós epidemia, calou-se, não forneceu ao pedante ministro nenhuma resposta à altura. Assim, infelizmente, os militares brasileiros deixam de valorizar a ciência ao obedecer a pastores ignaros ou economistas que defendem o interesse privado e não o estatal. Eles servem como instrumento para que velhas raposas retornem ao controle de cargos e verbas, como o Centrão de Roberto Jefferson. Em vez de diminuir, aumenta a distância entre geradores de saber e a massa popular. Esta, por sua vez, segue como Destino uma vocação letal: a de se prestar como elemento de barganha de poderosos e permanecer sem os saberes que lhe permitiriam o salto do estatuto de vulgo (que Spinoza seja relido...) para o da cidadania. Os próximos tempos tornarão ainda mais triste o papel das Forças Armadas, levando para bem longe o sonho de Benjamin Constant: o de fazer o setor militar servir governos civis, e não vice-versa. E fazer da ciência o fundamento de um país soberano. Ouvimos a cada dia maior número de militares que perdem a sua herança histórica, a vituperar como simples militantes de extrema direita a Justiça e o Parlamento. E temos os ensaios de golpes em prol de obscurantistas delirantes postos a serviço de seitas evangélicas inimigas da ciência e dos direitos humanos” (ROMANO, Militares, ciência, e educação popular. Jornal da UNICAMP, publicação 28 de maio de 2020. In. <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/roberto-romano/militares-ciencias-educacao-popular>. Acesso 04 de dezembro de 2022).

¹⁵ Sobre esse assunto conferir o artigo: A ruptura interna no tecido católico brasileiro de Faustino Teixeira. <https://www.ihu.unisinos.br/624521-a-ruptura-interna-no-tecido-catolico-brasileiro>. Acesso em 04 de dezembro de 2022.

¹⁶ “A sociedade foi capturada pelo desconhecimento de si mesma, expresso em modalidades de conhecimento que estão aquém do que é propriamente conhecer: o senso comum pobre de lugar do bom senso, as ideologias no lugar da ciência e da consciência crítica, a mentira no lugar da verdade, o conhecimento de manipulação no lugar da liberdade de decisão” (Martins, 2021, p. 45).

(CONDORCET, 2008, 18). Como argumentou Hannah Arendt no contexto das atrocidades do nazismo e dos refugiados judeus em relação a ausência de um lugar comum e a pertença a uma comunidade em relação aos direitos do homem:

Só conseguiremos perceber a existência de um direito de ter direitos (e isto significa viver numa estrutura onde se é julgado pelas suas ações e opiniões) e de um direito de pertencer a algum tipo de comunidade organizada, quando surgiram milhões de pessoas que haviam perdido esses direitos e não podiam recuperá-los devido à nova situação política global. O problema não é que essa calamidade tenha surgido não de alguma falta de civilização, atraso ou simples tirania, mas sim que ela não pudesse ser reparada, porque já não há qualquer lugar ‘incivilizado’ na terra, pois, queiramos ou não, já começamos realmente a viver num Mundo Único. Só com uma humanidade completamente organizada, a perda do lar e da condição política de um homem pode equivaler à sua expulsão da humanidade (Arendt, 1989, p. 330).

A questão posta pela Hannah Arendt nos chama atenção nas suas devidas proporções para o problema da educação brasileira como um espaço comum e estruturado que permite educar o cidadão brasileiro como homens e mulheres de ações e opiniões que foram proporcionadas pelo direito a ter direitos, isto é, pela investigação, pesquisa e pela reflexão pautada no conhecimento, na ciência e na capacidade de aprender a pensar numa comunidade humana que se relaciona, se fala e se respeita pela condição humana.

Assim a ideia fundamental aqui é pensar a possibilidade de organizar um país que se estruture pela dinâmica da educação, pela justiça social e pela democracia, que se interessa pela condição humana e pelo espaço público como fatores decisivos da dignidade humana, que vislumbra a liberdade e autonomia dos seus cidadãos no espaço democrático. Neste sentido, pensamos que a educação brasileira precisa dar uma guinada total no seu modo de pensar, ser e agir no mundo, ou seja, a educação brasileira precisa sair da caverna e do suposto mundo das sombras (Cf. Platão, 2006, p. 263 – 269) dos “professores facilitadores” em meio as novas tecnologias virtuais¹⁷ e à distância¹⁸, da gestão mercantilista¹⁹ que animaliza os corpos e as mentes dos nossos alunos em suas

¹⁷ Sobre o assunto consultar uma matéria sobre o assunto. <https://www.ihu.unisinos.br/629278-suecia-paralisa-seu-plano-de-digitalizacao-das-escolas>. Acesso em 05 de junho de 2023.

¹⁸ Não somos contra a tecnologia nos meios educacionais, mas contrário a forma como vem sendo posta e imposta nos meios educacionais, pois a ciência e a tecnologia são fundamentais para o desenvolvimento humano, mas da forma como está sendo implantada das escolas e nas universidades, são meros instrumentos de dominação e poder dos setores privados ligados a educação, como forma de reprodução e de servidão voluntária as grandes corporações e ao seu capital internacional. Sobre esse assunto é interessante pensar o terceiro setor atrelados aos bancos no Brasil que estão ligados aos processos educacionais, por meio de projetos e propagada, como um possível mercado em disputa.

¹⁹ Sobre esse assunto verificar os sites que se propõe trata a educação como uma mercadoria ou um produto na prateleira do supermercado no disputado mercado da educação para o mercado massificado de alunos bestializados e sob a batuta dos novos tutores. Segue as indicações dos sites: <http://www.educationinsights.com.br/>; <https://sagah.com.br/>;

diversas esferas educacionais, como da vida universitária sem a vida e a luz da razão²⁰ e dos sentidos, mas o que vemos no momento atual da educação brasileira são modelos exportados para as nossas “salas de aula ambiente”, que reproduzem técnicas e instrumentos de ensino sem mediação do conceito, da reflexão e do pensar. Parecemos meros reprodutores dos países colonizadores e exploradores, que nos tornam reféns e dependentes dos seus modos de ser aparente²¹.

Tal modelo aparente de “vida e mentalidade colonizada” nos coloca na condição de não ser aquilo que podemos ser, mais justos, iguais e livres. Neste sentido, vamos fazer uma digressão para mostrar que precisamos sair da ignorância das sombras e das ideias esdrúxulas de “*escola sem partido*” que nada mais é do que uma suposta educação do “mesmo para o mesmo”, sem pensar o diferente, o divergente e o outro como formas de existir e ser²². Para tal empreendimento, recordamos da República de Platão para jogar luzes nas nossas reflexões sobre o processo educativo que fita as luzes do conhecimento e espanta as sombras da ignorância em meio ao processo de formação do cidadão,

[...] – o arrancam à força de sua caverna, o compelem a escalar a rude e escarpada encosta e não solta antes de arrastá-lo até a luz do sol, não sofrerá ele vivamente e não se queixará desta violência? E quando houver chegado à luz, poderá, com os olhos completamente deslumbrados pelo fulgor, distinguir uma só das coisas que agora chamamos verdadeiras? – Não poderá, respondeu; - ao menos no começo. Não necessitará, penso, de hábito para ver os objetos da região superior. Primeiro distinguirá mais facilmente as sombras, depois as imagens dos homens e dos outros objetos que se refletem nas águas, a seguir os próprios objetos. Após isso, poderá, enfrentando a claridade dos astros e da lua, contemplar mais facilmente durante a noite os corpos celestes e o céu mesmo, do que durante o dia o sol e sua luz (PLATÃO, a República, 516 a – b).

http://ri.animaeducacao.com.br/anima/web/conteudo_pt.asp?idioma=0&conta=28&tipo=4905. Para uma leitura ajuizada sobre o assunto ler o artigo sobre o mercado lucrativo da educação superior. In. <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/o-lucrativo-mercado-da-educacao-superior>. Acesso em 28 de julho de 2017.

²⁰ Sobre esse assunto consultar o instigante texto de “notas e esboços” que se encontra na “dialética do esclarecimento”, pois o projeto de educação no Brasil ceifado pelo atual governo parece nos levar a condição de animal sem conceito como descreve o Adorno e o Horkheimer. In. HORKHEIMER, 1985, p. 229 – 230.

²¹ Sobre esse assunto temos uma entrevista interessante e esclarecedora sobre o problema dada pelo professor Plínio de Arruda Sampaio Jr. na IHU On-line do dia 13 de maio de 2012. In. <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/509442-neodesenvolvimentismo-uma-estrategia-de-propaganda-dos-governos-lula-e-dilma-entrevista-de-plinio-de-arruda-sampaio-jr>. Acesso em 21 de junho de 2016. Sobre esse mesmo assunto podemos reler em autores clássicos da historiografia brasileira o problema em destaque de Caio Prado Jr, Sérgio Buarque de Holanda, Celso Furtado, Raymundo Faoro, Florestan Fernandes, Antônio Cândido, Maria Sylvia de Carvalho Franco e Emília Viotti da Costa.

²² Sobre o assunto conferir a palestra do Roberto Romano. In. ROMANO, ROBERTO. <https://www.youtube.com/watch?v=vKrIQfgL7Rc> acesso em 28 de junho de 2017.

A educação é processo doloroso e que exige muito esforço daqueles que empenham nesta atividade de formação do indivíduo²³ na família²⁴, na comunidade e na cidade, pois o educador na República é aquele que “arranca à força” o educando da situação de prisioneiro das cadeias da ignorância na qual ele se encontra para que ele possa ver melhor as coisas e de um outro ponto de vista. E, para que isso aconteça ele conduz o educando para fora do mundo das trevas da ignorância (caverna) e provoca a subir para um outro patamar do “mundo da vida” que é o da “luz do sol” que proporciona o conhecimento e um novo modo de ver, aprender e conhecer. Como argumentou Hannah Arendt,

[...] os gregos descobriram que o mundo que temos em comum é usualmente considerado sob infinito número de ângulos, aos quais correspondem aos mais diversos pontos de vista. Em percuciente e inexaurível fluxo de argumentos, tais como apresentados aos cidadãos de Atenas pelos sofistas, o grego aprendeu a intercambiar seu próprio ponto de vista, sua própria “opinião” – o modo como o mundo parecia e se lhe abria (*dokeí moi*, “parecer-me, donde *dóksa*, ou opinião”) – com os de seus concidadãos. Os gregos aprenderam a compreender – não a compreender um ao outro como pessoas individuais, mas a olhar, ver o mesmo em aspectos bem diferentes e frequentemente opostos. As falas em que Tucídides articula as posições e interesses das partes em conflitos são ainda um testemunho vivo do extraordinário grau de objetividade (Arendt, 1992, 82).

Aqui destacamos que a visão é a capacidade mais elevada para os gregos conhecerem o mundo de forma objetiva, por isso, o cidadão deve ser educado para ver e conhecer - que são as mesmas coisas, devem aprender a ver segundo os critérios e os parâmetros que regulam a mobilidade da natureza, do mundo e dos homens em algo que permanece como padrão e modelo para além daquilo que se move e brota da vida, para que assim, ele possa ter a clareza e a distinção daquilo que ele chama de verdadeiro, belo, bom e justo em sua total relação. Como fundamentou Platão na República:

a educação não é nenhum modo ao que alguns proclamam que ela seja; pois pretendem introduzir o conhecimento que nela não existe, como alguém que desse a visão a olhos cegos. (...) A educação é, portanto, a arte que propõe este fim, a conversão da alma, e que procura os meios mais fáceis e eficazes de operá-la; ela não consiste em dar a vista à alma, pois esta já o possui; mas com ela está mal disposto e não olha para onde deveria, a educação se esforça por leva-la à boa direção. (Platão, 2006, p. 518 c,d).

²³ A noção de indivíduo é própria da cultura grega, mas do renascimento.

²⁴ No clã.

A educação é pensada como a condução para a autonomia do olhar do cidadão, pois ele deve aprender a olhar com os próprios olhos, por meio da arte (*téchnai*)²⁵ que opera deslocamento do corpo e da mente do educando do seu espaço de equívocos e erros opinativos (*doxa*) para a criação do hábito e do exercício investigativo, reflexivo, que produz a conversão da *psyché* na direção de outros olhares. Como Platão destacou na República os homens necessitarão aprender a se mover em meio as sombras e as imagens que conduzem aos erros e as opiniões, para distinguir melhor caminho dos objetos do conhecimento que conduzem a verdade e ao mundo inteligível²⁶. De acordo com Platão:

[...] no mundo inteligível, a ideia do bem é percebida por último e a custo, mas não se pode percebê-la sem concluir que é a causa de tudo quanto há de direito e belo em todas as coisas; que ela engendrou, no mundo visível, de luz e do soberano da luz; que, no mundo inteligível, ela que precisará ser contemplada por quem quiser agir com a sabedoria, tanto na vida pública como na vida particular (Platão, 2006, p. 517 c).

O “mundo do inteligível” e a “ideia do bem”²⁷ é elaborada pelos sentidos, e o sentido da visão mediado pela reflexão da razão é a finalidade última para se conhecer com mais clareza a beleza que existe em todas as coisas (expressão estética) e que brilha por si mesma e produz a noção daquilo que é bom. O conhecimento daquilo que brilha aos

²⁵ Sobre a relação entre a arte e a técnica consultar o texto *Prometeu e a função da técnica*. In. VERNANT, 1990.

²⁶ “Conhecimento é visão correta, não das coisas percíveis, o que é próprio da opinião, mas da parte mais luminosa do ser, o Bem”. (Romano, 2004, p. 203).

²⁷ Segundo Giovanni Reale: “A grande tese de Anaxágoras, que põe a Inteligência como ordenadora das coisas e como causa delas, **em linhas gerais deve ser considerada exata e de grande alcance**. Mas essa tese se deveria ligar estreitamente e de maneira estrutural esta outra: a inteligência age e opera **em função do bem**, dispondo e ordenando cada coisa do **melhor modo**, em sentido global e particular. Pôr a inteligência como princípio de ordem e como causa significa que o que é levado ao primeiro plano é justamente o critério paradigmático do ótimo, ou seja, **o conceito de Bem em sentido primeiro e absoluto** (e isso tanto no que se refere às coisas em geral como no que se refere ao homem em particular). Mas, como já observamos, Platão avança ainda mais, especificando que o que o conhecimento, além de **ótimo**, deve incluir também **o seu contrário**, ou seja, **o pior**, porque a ciência de ambos é a mesma. Isso é, evidente, **uma evocação dos princípios primeiros na sua estrutura bipolar**, apresentado pela primeira vez por Platão nos seus escritos de maneira precisa. Já a partir dessas premissas se compreende bem a tese sobre que Platão insiste: a Inteligência **só** adquire o significado adequado que lhe compete **se é estruturalmente conexa com o Bem (antes, com o Melhor e o Pior, ou seja com os dois Princípios**, para usar a terminologia das ‘Doutrinas não Escritas’ (...)) Quem introduz a inteligência como causa das coisas deve proceder com base nessa **estrutura de conexão entre a doutrina da inteligência e o Princípio do bem**. É justamente isso que Anaxágoras deveria ter feito, invocado a Inteligência como causa das coisas. Particularmente, ele deveria estabelecer se a Terra é plana ou redonda e onde está situada, não em função de outra causa, **mas justamente em função do bem**, mostrando como a sua forma e as suas disposições **sejam as melhores possíveis** Anaxágoras deveria oferecer análogo tipo de explicação nas suas interpretações do Sol, da Lua, dos astros, dos seus movimentos, da sua velocidade: ou seja, deveria dar razão de tudo **baseado no critério do melhor**, isto é, baseado nos vários modelos de desdobramento do Bem. Em sua: a introdução da Inteligência para dar razões dos vários fenômenos implica que se explique, em geral, **o Bem que é comum a todas as coisas**, e, em particular, **o melhor que caracteriza cada uma delas**, ou seja, os modos nos quais o Bem se realiza” (Reale, 2004, 379 – 380).

nossos olhos e que somos capazes de ordenar de modo racional pelos padrões e modelos que regulam as nossas ideias sobre a concretude da vida e aquilo que é bom para todos nós nos ajuda agir com sabedoria conjuntamente na vida pública e vida particular. Na República (520 a), tal perspectiva cria a seguinte percepção:

- Esqueces mais uma vez, meu amigo, que a lei não se preocupa em assegurar felicidade excepcional a uma classe de cidadãos, mas se esforça por realizar a ventura da cidade inteira, unindo os cidadãos pela persuasão ou coerção, e levando-os a partilhar em comum das vantagens que cada classe pode proporcionar à comunidade; e que, se ela forma tais homens na cidade, não é para lhes dar a liberdade de se voltarem para o lado que lhes prouber, mas para fazê-los concorrer ao fortalecimento dos elos da cidade (Platão, 2006, p. 520 a).

A educação do cidadão deve formá-lo (*paideia*) para entender que as leis na República são para todos da cidade e não para um grupo ou classes de cidadãos, pois todos devem partilhar do bem comum e bem público proporcionado pela vida da cidade – e assim, constituir o *Ethos* que visa concorrer para a fundação dos elos que os comprometem a viverem em conjunto e para o bem de todos na polis. Sendo assim, as leis devem educar os jovens para se tornarem cidadãos que buscam a justiça como arte de governar para os governados e não para o seu próprio interesse. (Cf. Platão, a República, 347 a). Podemos realizar um paralelo com a frágil democracia no Brasil, pois os nossos governantes não governam para os governados, mas para os seus próprios interesses e para os interesses das elites dominantes que respiram sobre os rescaldos do mercado financeiro²⁸. Essa mesma democracia releva dados trágicos das nossas fraquezas diante do processo educacional, pois não visa o bem comum e público da população com investimentos significativos em educação e ciência e tecnologia, mas em investimentos

²⁸ Segundo a Leda Paulani em entrevista para **Ana Paula Guidolin** e publicada por **Brasil Debate**, 27-07-2017: “No Brasil temos como tarefa primeira garantir que a democracia não seja completamente destruída (e está sendo). Quando não há democracia, quem mais sofre são as pessoas de esquerda e a população em geral. As elites se ajeitam com governos ditatoriais, eles sempre souberam se entender”. In. <http://www.ihu.unisinos.br/570051-a-esquerda-menosprezou-a-importancia-da-democracia-diz-leda-paulani>. Acesso em 30 de julho de 2017.

pífios²⁹ que nos tornam dependentes dos países desenvolvidos. ³⁰Tais deficiências trazem drásticas consequências para a população³¹ e uma delas é a nossa dependência tutelada de subserviência aos países centrais economicamente, politicamente e socialmente mais avançados do ponto de vista do Capital, pois tais perspectivas nos tornam vulneráveis, mais pobres, desiguais, atrasados e reprodutores de uma mentalidade colonial e um sistema imperial que suga feito um vampiro o sangue que corre nas veias da população brasileira,³² gerando com , um país frágil e injusto do ponto de vista da democracia, pois propenso a políticas e medidas econômicas e sociais repressoras, violentas e agressivas com doses cavalares de barbárie, como assistimos pacificamente pelas imagens da televisão, como se fossem nossas novas cavernas.

Sendo assim, podemos voltar ao argumento de Condorcet que pensava a instrução pública como possibilidade de promover a justiça social, o bem-estar e a igualdade entre os indivíduos como um direito comum para o desenvolvimento humano na sociedade e

²⁹ O orçamento Geral da União no Brasil 2016 executado (pago) total = 2, 572 trilhões. O investimento na educação no Brasil em 2016, segundo o orçamento da União foi de 3,70% - numa proporção de 100% e em ciência e tecnologia foi de 0, 24% - numa proporção de 100%. A maior parte do orçamento foi para o pagamento de juros da dívida pública – investimento de 43,94% numa proporção de 100% para a manutenção dos mais ricos. *In.* <http://www.auditoriacidada.org.br/blog/2017/05/31/panfleto-explicativo-consulta-nacional/> acesso em 30 de julho de 2017. Sobre o mesmo assunto consultar o orçamento da união de 2022: <https://auditoriacidada.org.br/conteudo/gastos-com-a-divida-consumiram-463-do-orcamento-federal-em-2022/#:~:text=Em%202022%2C%20os%20gastos%20do,pela%20Auditoria%20Cidad%C3%A3%20da%20D%C3%ADvida>. Acesso em 05 de junho de 2023.

³⁰ Conforme argumentou Simon Schwartzman: “Há muito mais ciências e tecnologias no Brasil de hoje do que há apenas 20 anos; mas também é verdade que o espaço para a ciência, em termos de papéis científicos socialmente definidos, aceitos e institucionalizados, é ainda limitado. Quando muito, há ilhas de competências, nichos em que a ciência pode desenvolver-se durante algum tempo, mas sempre de modo precário e ameaçada por um ambiente ambicioso” (Schwartzman, 2015, p. 366).

³¹ Vejamos o alarmante manifesto da **Manifesto da Congregação da Escola Paulista de Medicina à Comunidade Acadêmica e à Sociedade Brasileira de ausência total de responsabilidade do Estado e do atual governo brasileiro em não investir em pesquisa científica e muito menos repassar verba e fomento à pesquisa.** *In.* <http://www.unifesp.br/campus/sao/epm/informes-antiores/237-ate-quando-sobreviveremos>. Acesso em 30 de julho de 2017.

³² Paralelamente com o que vivemos hoje, podemos fazer uma ponte com o que escreveu em 1996 Caio Prado Jr.: “Seria aliás de estranhar que outra fosse a reação e atitude da burguesia brasileira em fase do imperialismo, dadas as vantagens e benefícios que lhes tem proporcionado. Ela recusa aliás considera ‘imperialista’ as inversões de capital estrangeiro em empreendimentos no Brasil, e considera essas inversões simples transações comerciais estritamente limitadas ao plano de negócios privados, sem nenhuma caracterização de conjunto e sem implicações econômicas gerais e muito menos políticas. Essa posição da burguesia brasileira em face da questão do imperialismo, de fato ignorando-o, evidencia que, realmente, não o sente e percebe, limitando-se a considerar o fato concreto e imediato da afluência e presença no país de empreendimentos estrangeiros. E sob esse aspecto, a penetração do imperialismo na economia brasileira e suas atividades não pode ser para a burguesia brasileira, ou qualquer de seus setores tomados em conjunto, motivo de queixas. Em nenhum outro período da história brasileira como nestes últimos vinte anos em que o capital imperialista literalmente submergiu a nossa economia, a burguesia progrediu mais em seus negócios e mais enriqueceu e progrediu e enriqueceu precisamente, em boa parte, graças ao esforço, impulso e exemplo que lhe trouxeram os empreendimentos e iniciativas imperialista. Não somente isso é um fato incontestável, mas ainda a burguesia está plenamente consciente dele” (Prado Júnior, 2004, p. 120).

no Estado, em processo de viabilizar a participação da população nas escolhas e decisões de governo, pois tal perspectiva exige do Estado Brasileiro um compromisso total com a promoção da educação pública que se viabiliza com investimentos na pesquisa em ciência e tecnologia para diminuirmos drasticamente a nossa dependência e as nossas desigualdades sociais e econômicas, pois não queremos que os nossos jovens cacem uns aos outros, como escreveu Platão no livro VII das Leis (Cf. Platão, 1999, p. 322), e proclamem a injustiça e a desigualdade como forma de vida, como estamos vivendo pelas mãos da sociedade neoliberal que está consumindo toda a forma de vida digna e decente da sociedade no brasileira, em nome da “financeirização da vida”. Para compreender melhor a “sociedade neoliberal” e o processo de “financeirização da vida social”, podemos acompanhar os argumentos de Pierre Dardot e Christian Laval:

Essa “privatização” da vida social não se limita ao consumo privado e ao lazer de massa. O espaço público é construído cada vez mais pelo modelo do “*global shopping center*”, segundo a expressão empregada para designar o universo em que vivemos hoje. Um dos exemplares da construção de situação de mercado pela qual os neoliberais se mobilizaram muito no terreno político é o da educação. Também nesse domínio Friedman foi pioneiro. Diante da degradação do setor público educacional nos Estados Unidos, ele propôs nos anos 1950 a implantação de sistema de concorrência entre os estabelecimentos escolares baseado no “cheque educação”. O sistema consiste em deixar de financiar diretamente as escolas e dar a cada família um “cheque” representando o custo médio da escolaridade; a família é livre para utilizá-lo na escola de sua escolha e ainda acrescentar a quantia que quiser, de acordo com suas prioridades em matéria de escolaridade. Mais uma vez, o raciocínio baseia-se no comportamento supostamente racional do consumidor, que deve poder arbitrar entre várias possibilidades e escolher a melhor oportunidade (Dardot; Laval, 2016, p. 224).

Na sequência Dardot e Laval, argumentam que:

Na realidade, o sistema de “cheque-educação” tem dois objetivos associados: pretende transformar as famílias em “consumidoras da escola” e visa a introduzir a concorrência entre os estabelecimentos escolares, o que elevará o nível dos mais medíocres. Esse sistema combina um financiamento público, considerado legítimo para a “educação primária” por seus efeitos positivos em toda a sociedade, e uma administração de tipo empresarial do estabelecimento escolar, posto em situação de competição com os outros. Essa orientação a favor de um “mercado escolar” dominou as políticas de reforma escolar no mundo a partir dos anos 1990, em graus diferentes conforme o país. Isso não deixou de ter consequências para a fragmentação dos sistemas educacionais e a diferenciação dos locais e dos modos de escolaridades, de acordo com as classes sociais ((Dardot; Laval, p. 224 – 225).

A educação, a justiça social e democracia correm risco de vida com a viabilidade do sistema neoliberal no modelo da gestão empresarial para a escola, pois ao transformar a atividade educacional num suposto “balcão de negócios” e num modelo de “mercantilização do ensino”, como podemos verificar nas últimas gestões das escolas, das universidades brasileiras e em várias esferas da vida pública e social brasileira, pois com esse modelo educacional de organização escolar se dinamiza a finalidade da atividades escolares³³ e da universidade³⁴ para as relações de trabalho e nas formas de empregabilidade para a força de trabalho. Deste modo, estamos transformando as atividades de ensino nas escolas e no ensino universitário num modelo de degradação do ensino, a qualidade do ensino médio e universitário foi posto no nível da clientela e do consumidor, abaixo da mediocridade, pela educação da informação em “rede sociais e de aplicativos” acríticos que conduzem uma massa de pessoas “numa guerra de todos contra todos” e do comportamento da “servidão voluntária”, num comportamento de concorrência mercadológica e da “monetização das suas escolhas” e não mais no nível da cidadania, da ousadia corajosa pelo saber, e da liberdade conquistada pela formação esclarecida crítica da ciência, da ética e dos sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educação, justiça social e democracia são preocupações fundamentais para os nossos tempos, pois precisamos pensar estrategicamente numa sociedade, num Estado e numa população soberana, pelos processos do esclarecimento científico, técnico, artístico, ético e das humanidades dos tempos alargados do “pensamento das Luzes”, como possibilidade de conhecimento e de diversos saberes que compõe os espaços de formação do “caldo” da “cultura educacional”, ampliado criticamente da nossa vida societária e do nosso Ethos, que pode ser compreendido como a reflexão sobre o nosso modo de ser, pensar, agir, imaginar e amar, pois não podemos nos render ao mercado financeiro e a monetização da educação que transformam as pessoas em “servas”

³³ Conferir a seguinte entrevista sobre a reforma do ensino médio e a sua relação com o mercado de trabalho: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/186-noticias-2017/564734-reforma-do-ensino-medio-e-um-retorno-piorado-a-decada-de-90>. Acesso em 05 de junho de 2023.

³⁴ Sobre esse assunto conferir a entrevista indicada: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/188-noticias-2018/578444-kroton-educacional-em-terminos-de-educacao-publica-nunca-experimentamos-um-inimigo-com-uma-forca-social-tao-concentrada-como-esse>. Acesso em 05 de junho de 2023.

acomodadas, desprovidas do espírito crítico, dogmatizadas e prenes da “besta imunda”³⁵ do fascismo, do fundamentalismo religioso, do negacionismo e do bolsonarismo tacanho, que expulsa do debate público e da formação da educação brasileira, a vida inteligente, a justiça social e a democracia, que nos ensinam a pensar criticamente a nossa história e os sentidos das “luzes da razão alargada” e das “sensibilidades artísticas”, que nos convidam à conduzir a vida societária com “coragem em se servir do próprio entendimento sem orientação de outrem. Sapere Aude! Tem coragem de te servir do teu próprio entendimento!” (Kant, 2018, A 481).

Deste modo, podemos entender que processo educacional do “pensamento das luzes” é um projeto de educação para a justiça social e a democracia ao fazer “uso público da razão” e do “teste do exame livre e aberto” (Arendt, 1993, p. 53) da razão que ‘não foi feita para ‘isolar-se a si própria, mas para entrar em comunhão com os outros’.” (Arendt, 1993, p. 53)³⁶.

Sendo assim, podemos quem sabe, evitar as falácias da retórica neoliberal do empreendedorismo, do protagonismo das inovações mágicas, do *coaching* e das aulas invertidas (“Metodologias Ativas” se reveste das máscaras da pedagogia progressistas, mas é a expressão tacanha da mediocrização do discente, por meio da “banalização dos conceitos” e da profissionalização ilusionista para o “mercado de trabalho”, do conservadorismo romântico educacional antiacadêmico das fórmulas e técnicas prontas e da vulgarização imediata dos supostos saberes e eficácias³⁷) e da doutrinação embusteira dos “algoritmos das redes sociais” e das mentiras programadas e organizadas que alimentam os “monstros” do conservadorismo, do autoritarismo, dos processos ditatoriais, dos golpes de estados e dos regimes totalitários em gestação nos “estados de exceção” e das universidades sem autonomia para a formação livre e autônoma dos seus cidadãos.

REFERÊNCIAS

³⁵ Referência ao Berthold Brecht no artigo do Roberto Romano sobre: “O nazismo não mora apenas em Charlottesville” no Jornal da UNICAMP no dia 21 de agosto de 2017. In. <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/roberto-romano/o-nazismo-nao-mora-apenas-em-charlottesville>. Acesso em 18 de junho de 2023.

³⁶ Sobre esse assunto consultar: <https://www.ihu.unisinos.br/628982-a-universidade-e-o-espaco-de-formacao-por-excelencia-da-cultura-educacional>. Acesso em 18 de junho de 2013.

³⁷ Sobre esse assunto conferir: ROMANO, Roberto. Democracia e Universidade. Interpretação e Mundo na Tese XI contra Feuerbach – Considerações para a crítica da “prática-prática”. In. ROMANO, Roberto. Corpo e Cristal: Marx Romântico. Rio de Janeiro: Guanabara Dois, 1985.

ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**. Tradução Roberto Raposo. São Paulo: Editora Perspectiva 1989.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.

ARENDT, Hannah. **Lições sobre a filosofia política de Kant**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993.

ARENDT, Hannah. **A Crise da República**. José Volkmann. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

CALEGARI, Isabela Prado; RODRIGUES, Queren; GOMES, Beatriz Passarelli. **As reformas, os direitos e a economia: o que sobrará depois?** In. <http://diplomatie.org.br/as-reformas-os-direitos-e-a-economia-o-que-sobrara-depois-2/>. Acesso em 05 de maio de 2017.

CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, marquis de. **Cinco memórias sobre instrução pública**. Tradução Maria das Graças de Souza. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

DARDOT, Pierre. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Pierre Dardot; Christian Laval. Tradução Maria Echalar. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Max Horkheimer e Theodor W. Adorno. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorger Zahar, 1985.

KANT, Immanuel. **O que é o Iluminismo?** 1784, A 481. In. KANT, Immanuel. *A paz Perpetua e Outros Opúsculos*. Lisboa: Edições 70, 2018.

LOSURDO, Domenico. **Democracia ou bonapartismo: triunfo e decadência do sufrágio universal**. Tradução Luiz Sérgio Henrique. Rio de Janeiro: Editora UFRJ. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

MARTINS, José de Souza. **Sociologia do Desconhecido: ensaios sobre a incerteza do Instante**. Editora Unesp, 2021.

PLATÃO, **A República**. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Editora Perspectiva, 2006.

PLATÃO. **As leis, ou da legislação e epinomis**. Tradução Edson Bini. Bauru, SP: EDIPRO, 1ª ed., 1999.

PRADO JUNIOR, Caio. **A revolução Brasileira**. São Paulo: Editora brasiliense, 2004.

REALE, Giovanni. **Para uma nova interpretação de Platão**. Tradução Marcelo Perine. São Paulo. Edições Loyola, 2004.

ROMANO, Roberto. **Corpo e Cristal: Marx Romântico**. Rio de Janeiro: Guanabara Dois, 1985.

ROMANO, Roberto. **O caldeirão de Média**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

ROMANO, Roberto. **O Desafio do Islã e outros desafios**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004.

ROMANO, Roberto. **O MP é apenas um fármaco. A superconcentração do Executivo é a causa da corrupção**. Entrevista especial com Roberto Romano. <http://www.ihu.unisinos.br/159-entrevistas/560651-a-superconcentracao-do-executivo-e-a-causa-da-corrupcao-e-o-mp-e-apenas-um-farmaco-entrevista-especial-com-roberto-romano>. Acesso em 05 de junho 2017.

ROMANO, Roberto. **“O estado como peste”**. Roberto Romano, publicado em 10 de maio de 2021. Cf. <https://www.comciencia.br/tag/roberto-romano/>. 04 de dezembro de 2022.

ROMANO, Roberto. **Há sentido no caos**. Entrevista com Roberto Romano. <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/592938-ha-sentido-no-caos-entrevista-com-roberto-romano>. Acesso em 01 de dezembro de 2022.

ROMANO, Roberto. Roberto Romano na entrevista sobre o assunto, para **José Pedro S. Martins**, publicada por **Pé de Moleque**, 20-09-2019. In. <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/592938-ha-sentido-no-caos-entrevista-com-roberto-romano>. Acesso em 01 de dezembro de 2022.

ROMANO, Roberto. Militares, ciência, e educação popular. **Jornal da UNICAMP**, publicação 28 de maio de 2020. In. <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/roberto-romano/militares-ciencias-educacao-popular>. Acesso 04 de dezembro de 2022.

ROMANO, Roberto. ROMANO, R. Dia 23 Professor Roberto Romano. <https://www.youtube.com/watch?v=vKrIQfGL7Rc> acesso em 28 de junho de 2017. Roberto Romano sobre: **“O nazismo não mora apenas em Charlottesville”** no Jornal da UNICAMP no dia 21 de agosto de 2017. In. <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/roberto-romano/o-nazismo-nao-mora-apenas-em-charlottesville>. Acesso em 18 de junho de 2023.

SAMPAIO JR, Plínio de Arruda. "Vivemos um processo de reversão neocolonial". Entrevista de Plínio de Arruda Sampaio Jr. na **IHU On-line** do dia 13 de maio de 2012. In. <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/509442-neodesenvolvimentismo-uma-estrategia-de-propaganda-dos-governos-lula-e-dilma-entrevista-de-plinio-de-arruda-sampaio-jr>. Acesso em 21 de junho de 2016.

SCWARTZMAN, Simon. **Um espaço para a ciência: a formação da comunidade científica no Brasil**. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2015.

TEIXEIRA, Faustino. **A ruptura interna no tecido católico brasileiro**. Artigo de Faustino Teixeira. <https://www.ihu.unisinos.br/624521-a-ruptura-interna-no-tecido-catolico-brasileiro>. Acesso em 04 de dezembro de 2022.

VERNANT, Jean-Pierre. **Mito e pensamento entre os gregos: estudo de psicologia história**. Tradução Haiganuch Sarian. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/544698-docentes-e-pesquisadores-de-todo-o-mundo-escrevem-carta-a-unesco-reclamando-da-mercantilizacao-da-educacao%20>.

Acesso em 05 de junho 2017.

<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/544548-grandes-grupos-economicos-estao-ditando-a-formacao-de-jovens-brasileiros-diz-novo-reitor-da-ufrj>. Acesso em 05 de maio de 2017.

<https://jornal.usp.br/atualidades/desemprego-chega-a-14-milhoes-de-brasileiros/>. Acesso em 05 de junho de 2017.

<http://www.valor.com.br/brasil/4951844/brasil-tem-o-recorde-de-142-milhoes-de-desempregados-aponta-ibge>. Acesso em junho de 2017.

<http://diplomatie.org.br/poderes-desequilibrados-democracia-fragil/>. Acesso em 05 de maio de 2017.

<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/549796-repressao-de-alckmin-inaugura-a-nova-fase-da-reorganizacao-escolar>. Acesso em 21 de junho 2017.

<https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2022/02/4982430-barroso-admite-que-impeachment-de-dilma-ocorreu-por-motivacoes-politicas.html>. Acesso em 05 de junho de 2023.

<https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/06/05/tese-mostra-subserviencia-de-estatais-ao-capital-internacional>. Acesso em 06 de junho de 2017.

<https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/06/02/para-economista-pt-falhou-ao-nao-enfrentar-problemas-estruturais>. Acesso em 05 de junho 2017.

<https://www.ihu.unisinos.br/629278-suecia-paralisa-seu-plano-de-digitalizacao-das-escolas>. Acesso em 05 de junho de 2023.

<http://www.educa-insights.com.br/>. Acesso em 28 de julho de 2017.

https://sagah.com.br/http://ri.animaeducacao.com.br/anima/web/conteudo_pt.asp?idioma=0&conta=28&tipo=4905. Acesso em 28 de julho de 2017.

<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/o-lucrativo-mercado-da-educacao-superior>. Acesso em 28 de julho de 2017.

<http://www.ihu.unisinos.br/570051-a-esquerda-menosprezou-a-importancia-da-democracia-diz-leda-paulani>. Acesso em 30 de julho de 2017.

<http://www.auditoriacidada.org.br/blog/2017/05/31/panfleto-explicativo-consultacional/> acesso em 30 de julho de 2017. Sobre o mesmo assunto consultar o orçamento da união de 2022: <https://auditoriacidada.org.br/conteudo/gastos-com-a-divida-consumiram-463-do-orcamento-federal-em-2022/#:~:text=Em%202022%2C%20os%20gastos%20do,pela%20Auditoria%20Cidad%C3%A3%20da%20D%C3%ADvida>. Acesso em 05 de junho de 2023.

<https://www.ihu.unisinos.br/categorias/186-noticias-2017/564734-reforma-do-ensino-medio-e-um-retorno-piorado-a-decada-de-90>. Acesso em 05 de junho de 2023.

<https://www.ihu.unisinos.br/categorias/188-noticias-2018/578444-kroton-educacional-em-termos-de-educacao-publica-nunca-experimentamos-um-inimigo-com-uma-forca-social-tao-concentrada-como-esse>. Acesso em 05 de junho de 2023.

<http://www.unifesp.br/campus/sao/epm/informes-anteriores/237-ate-quando-sobreviveremos>. Acesso em 30 de julho de 2017.

<https://www.ihu.unisinos.br/628982-a-universidade-e-o-espaco-de-formacao-por-excelencia-da-cultura-educacional>. Acesso em 18 de junho de 2013.

FATORES SOCIAIS QUE INFLUENCIAM A EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Jomara Ramos Moreno¹

Geraldo Caliman²

INTRODUÇÃO

A busca por um processo mais democrático, em todos os níveis da educação, deriva da consolidação de direitos sociais, promovida por interferência do Estado moderno. Trata-se de uma conquista que amplia o princípio de igualdade de direitos perante a lei e assegura a efetivação de direitos positivos, classicamente denominados sociais que visam à promoção de formas diversas de igualdade, materializando assim, o ideário de que todos são iguais aos olhos da República (Dubet, 2008).

No que se refere à educação formal, Carneiro (2012) destaca que a universalização do direito à educação, no interior de cada sociedade, resultou de ações e tempo histórico diferenciado, uma vez que o avanço democrático promovido por cada nação aconteceu de modo distinto, medida que no Brasil ganhou notoriedade com a quase universalização do acesso ao Ensino Fundamental, mais precisamente a partir da década de 1990.

A partir do início da década de 2000, o governo federal brasileiro passou a investir na ampliação do acesso ao ensino superior por meio de diversas medidas, tanto na esfera privada quanto na pública. No âmbito das instituições privadas, foram criados o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Para as instituições públicas de ensino foi criado o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em 2007, cuja meta era ampliar o acesso e a permanência dos estudantes nessas instituições. Para combater a evasão, foi instituído o Programa Nacional de Assistência Estudantil

¹ Universidade Católica de Brasília, (UCB), Brasília – Distrito Federal – Brasil. Educação. Doutoranda em Educação (UCB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0901409407492973>. Orcid://orcid.org/0000-0003-0357-4934. E-mail: jomara.rm@gmail.com

² Pós-Doutorado em Educação. Coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade (Universidade Católica de Brasília – UCB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0986657832961163>. Orcid://orcid.org/0000-0003-2051-9646. E-mail: caliman@p.ucb.br.

(PNAES), responsável por diversos benefícios como o auxílio moradia, auxílio alimentação, entre outros (Brasil, 2012).

No entanto, ampliar o acesso não é suficiente, se não vier acompanhado das condições que contribuam para a permanência dos estudantes, do ingresso à formatura. É nesse contexto que a análise aprofundada da evasão e retenção se torna peça-chave no intrincado painel de fenômenos que cercam a educação superior (Teixeira; Quito, 2021).

O ensino superior ocupa lugar de relevância no cenário nacional. A educação, em todos os seus níveis, exerce papel fundamental na superação das grandes diferenças sociais que marcam o cenário brasileiro, contribuindo na criação de uma nova estrutura social com melhores oportunidades para o desenvolvimento dos indivíduos. Nas últimas décadas, tem-se verificado um crescimento acelerado de instituições e uma expansão significativa na oferta de vagas no ensino superior. O ensino antes elitizado vem se democratizando. Entretanto, essa realidade traz uma problemática implícita nesse crescimento que é o abandono do curso frequentado, o que implica em novas articulações da gestão universitária para além das políticas de acesso (Krainski, 2016). Logo, esse aumento do número de matrículas trouxe consigo o surgimento de barreiras (vulnerabilidade socioeconômica, ensino básico deficitário, aprendizagem deficitária etc.) para a permanência dos discentes até o final do curso, acarretando, conseqüentemente, o aumento da taxa de evasão (Nunes; Silvano, 2021).

A preocupação com a evasão no atual contexto das políticas públicas e educacionais brasileiras é um indício de que, só muito recentemente, o campo de estudos da evasão vem se apropriando e modelos teóricos de explicação sobre esse fenômeno vem sendo desenvolvidos. O entendimento desta problemática e a busca de suas causas têm sido objeto de trabalhos e pesquisas na área educacional (Ristoff, 1999; Silva Filho *et al.*, 2007), razão pela qual é relevante descobrir os possíveis fatores e motivos desse fenômeno que causa danos ao desenvolvimento de uma sociedade, ao próprio indivíduo, ao Estado e às instituições de ensino.

Saccaro, França e Jacinto (2019) afirmam que o abandono dos cursos superiores não ocorre por grandes e únicas razões, mas por uma sucessão de pequenos motivos. Em se tratando de fatores sociais que impactam na evasão podemos citar como exemplos: condições socioeconômicas, ausência de suporte familiar, desigualdades educacionais, desemprego, discriminação e necessidade de trabalhar, além de outros tipos de vulnerabilidades. É importante ressaltar que esses fatores não atuam isoladamente, mas

interagem de maneira complexa e variam dependendo do contexto social, cultural e econômico em que os estudantes se encontram.

Para diminuir esse impacto, as instituições precisam atuar com estratégias pedagógicas, acadêmicas e comerciais que influenciem na redução do índice de evasão. Por isto, a importância de se estudar, conhecer e mesurar suas causas e efeitos (Rabelo *et al.*, 2017).

Colocado isto, o presente trabalho objetiva levantar os fatores sociais que influenciam o processo decisório discente acerca da permanência na educação superior. O estudo desenvolvido se insere neste cenário e se concentra em identificar os fatores que antecedem o abandono escolar na educação superior brasileira. Considera-se que as análises a serem construídas contribuirão para a compreensão de políticas educacionais mais abrangentes que visem aumentar o período de permanência do estudante na instituição de educação superior, fortalecendo sua jornada em termos de formação e de inclusão em diversos aspectos sociedade.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

É sabido que as instituições públicas de educação superior deram um grande salto e permitiram o acesso a uma população diversificada que até 2012 era excluída de seus bancos: negros(as), quilombolas, estudantes de escolas públicas, indígenas, deficientes, porém, faz-se necessário agora pensar políticas de acolhimento e ampliar as de permanência, para oportunizar a esses(as) estudantes tenham condições de concluir esse nível de educação escolar (Felisbino; Santos; Lima, 2022).

Os investimentos governamentais, a partir do início da década de 2000, geraram uma expansão expressiva na oferta de vagas no ensino superior, culminando em um aumento de novas matrículas nas últimas décadas. Consequentemente, na medida que houve esse crescimento no número de matrículas, ocorreu também aumento nas taxas de abandono do curso frequentado pelo discente. Ampliando a necessidade de discussão sobre esse tema.

A evasão estudantil é um tema abordado há mais de 20 anos no contexto educacional brasileiro, e tem se tornado cada vez mais frequente nas discussões e elaboração de políticas públicas no Brasil. Conforme apontam Saccaro, França e Jacinto e (2019), a discussão a respeito da evasão no ensino superior brasileiro teve início na década de 1990. A sua entrada na agenda governamental ocorreu a partir da publicação

do Seminário sobre evasão nas universidades brasileiras, da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESU/ MEC), em 1995. No ano de 1996 ocorreu o lançamento do estudo *Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas*. Fruto de um trabalho coletivo que envolvia 77,2% do universo da educação superior pública do país, esse documento apresentava dados significativos a respeito do desempenho das universidades públicas em relação aos índices de retenção, diplomação e evasão dos alunos dos cursos de graduação (Brasil, 1996).

O aumento do número de matrículas na educação superior na última década gerou o surgimento de barreiras que dificultam a permanência estudantil, como vulnerabilidade socioeconômica, conciliação entre trabalho e estudo, ensino básico deficitário, aprendizagem deficitária, ausência de rede de apoio, entre outras. Desta forma, políticas de assistência estudantil têm sido reivindicadas no interior das universidades com o intuito de subsidiar moradia, alimentação, transporte, entretanto, o fenômeno da evasão vai além das limitações socioeconômicas dos estudantes. Os principais motivos estão relacionados ao aluno e seu entorno, dentre estes destacando-se a expectativa em relação ao curso, falta de informações, dificuldades em acompanhar as aulas, ensino médio precário, didática docente e dificuldades na relação aluno-professor (Krainski, 2016).

No setor público essa problemática atinge tanto os estudantes como a instituição. Para o aluno, representa muitas vezes o sonho interrompido de um curso superior. Para a instituição, o custo elevado e o desperdício de recursos de uma vaga ociosa. Já no setor privado, é uma importante perda de receitas. O abandono nos cursos superiores não ocorre por grandes e únicas razões, mas por uma sucessão de pequenos motivos. Tal complexidade é salientada por Cortes (*apud* Silva Filho *et al.*, 2007) revelando a diversidade e a complexidade dos estudos sobre evasão.

Felisbino, Santos e Lima (2022) afirmam que ao retomar a historicidade do arcabouço das instituições públicas de ensino é possível perceber que, diferente de outras nações consideradas democráticas, o advento da educação superior no contexto brasileiro ocorreu tardiamente. Se num primeiro momento a criação das universidades públicas surgiu para atender, principalmente, à juventude mais abastada, em contrapartida, a ampliação do aumento de vagas veio há pouco tempo e respaldado pelo processo de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em meados de 2007, e mais recentemente com a outorgação da Lei nº 12.711 de 2012, popularmente conhecida

como Lei de Cotas, que ampliou a diversificação de perfis dos ingressantes no espaço acadêmico.

EVASÃO

Os acontecimentos promotores de efeitos positivos das políticas públicas voltadas à equalização do acesso ao espaço universitário têm resultado em excelentes indicadores de ordem quantitativa. No entanto, em paralelo ao advento do efeito das políticas educacionais de inclusão, historicamente tem sido produzido e reproduzido outro fenômeno escolar que tem se tornado cada vez mais evidente, a evasão escolar. Acontecimentos que no Brasil ocupam a agenda de debates desde 1996, ano em que foi constituída a Comissão Especial de Estudos sobre Evasão, medida fundamentada pela Portaria SESU/MEC (Felisbino; Santos; Lima, 2022).

Para Lima Júnior, Ostermann e Rezende (2012) Mello (2015), a evasão, tanto no ensino superior como em outros estratos do sistema educacional, deve ser considerada como um fenômeno social complexo. É social por envolver relações entre pessoas e grupos de pessoas tais como aluno, professor, universidade, governo, família, amigos e mercado de trabalho. É um fenômeno complexo porque as relações que a constituem são de natureza diversificada e o referencial de uma área específica não dá conta de articular teoricamente essa realidade marcada por uma multiplicidade de fatores a influenciar essas relações.

Em suas pesquisas, Felisbino, Santos e Lima (2022) concluem que o(a) estudante que está abandonando os bancos escolares é um(a) sobrevivente da educação básica, cuja mortalidade se dá na educação superior. Esse público vulnerável constitui uma população com alta chance de evasão; ele tem cor, tem idade, tem classe social e tem mazelas educacionais em sua formação. E, que além das dimensões relacionadas ao trabalho, chama a atenção a dimensão sociorrelacional, isto é, as relações estabelecidas com o estudante enquanto estudava no ambiente institucional, que por alguma razão impactaram na decisão de evadir.

Santos (2020) destaca que a combinação estudar e trabalhar adquire papel impactante, tendo correlação direta com outros fatores promotores de evasão escolar. O autor destaca que o impacto, no entanto, é negativo, e está fortemente associado aos fatores raça/cor e renda, que equivalem a um perfil conhecido no contexto brasileiro, isto

é: jovem, negro, pobre, trabalhador, o que apresenta maior incidência entre aqueles que compõem o quadro de “mortalidade escolar”.

Pesquisadores de diferentes campos de saberes têm realizado pesquisas a fim de identificar, quantificar, analisar e atribuir racionalidade científica aos diferentes fatores considerados promotores de evasão na educação superior pública e privada. No âmbito das contribuições, o impacto causado pela necessidade de conciliar trabalho e escola (Pimenta; Anastasiou, 2002), a falta de assistência socioeducacional (Biazus, 2004; Gaioso, 2005; Martins, 2007), questões relacionadas às estruturas e insumos escolares (Biazus, 2004). Essas são algumas das percepções que indicam a importância da produção de novos estudos sobre os diferentes preditores que têm contribuído para a continuidade do fenômeno social evasão escolar.

Brito (2019) afirma que tanto na educação presencial quanto na educação a distância, o engajamento funciona como base para iniciativas bem-sucedidas de retenção dos estudantes. Quanto mais engajado for um aluno, maiores são as chances de não evadir.

Os resultados de Lima e Castro (2021) apontam que a evasão em cursos superiores é resultado de uma combinação de fatores endógenos e exógenos, os quais podem estar ou não interrelacionados. As causas mais comuns identificadas estão associadas à falta de tempo para o estudo, dificuldade de conciliar a vida acadêmica com a profissional, restrições financeiras, fatores cognitivos, ineficiência dos projetos didáticos pedagógicos e tensões na interrelação de alunos e professores/tutores.

Santana *et al.* (1996) pontuam que “a evasão é um dos maiores e mais preocupantes desafios do Sistema Educacional, pois é fator de desequilíbrio, desarmonia e desajustes dos objetivos educacionais pretendidos”. A ausência de estratégias ou de um maior entendimento dos fatores promotores da evasão escolar parece depor contra o princípio de que “todo sistema educativo democrático tem como objetivo principal a melhoria de sua própria eficiência e uma melhor inserção social dos jovens que a sociedade está encarregada de formar” (Langoët, 2002, p. 86).

Saccaro, França e Jacinto (2019) complementam ao afirmar que a evasão escolar gera preocupação, por estar diretamente relacionada com parte significativa da geração de inovações tecnológicas e com o aumento de produtividade. A considerar apenas a questão numérica, a baixa quantidade de pessoal qualificado pode impactar negativamente na economia brasileira. Ou seja, a sociedade, de uma forma geral, não poderá contar com as externalidades positivas que poderiam ser geradas por esses profissionais que evadiram e não se colocaram no mercado de trabalho.

Ao voltarmos os olhos para a evasão e os motivos que a circundam, estamos também pensando a permanência. Esse movimento de análise para ampliar a permanência estudantil envolve principalmente um movimento da instituição de ensino, de pesquisa e extensão e, também da sociedade na “garantia dos direitos e no compromisso com uma sociedade mais justa e igualitária, desvinculada da herança colonial, racista e patriarcal” que, historicamente, negou educação, para o contingente excluído (negros, deficientes, trabalhadores) da população brasileira (Moraes, 2021, p. 261).

Segundo Boghi *et al.* (2018), a elevada taxa de evasão escolar (EE) em um determinado ano, dificulta o trabalho de planejamento das instituições para os anos seguintes que passam a contar com um número variável de alunos, que é imprevisível, o que dificulta a previsão orçamentária e de custos. Para Martins *et al.* (2013) as três maiores causas para EE são relacionadas à vida do estudante e seu contexto: 39,3% têm dificuldades em participar das atividades propostas, 19,5% possuem problemas pessoais e 16,8%, de saúde.

Logo, a evasão é um dos grandes problemas das instituições de ensino, podendo ainda refletir no mercado de trabalho, no que diz respeito à oferta insatisfatória do número de novos profissionais. Além de todas as evidentes consequências negativas do abandono da escola na vida de uma pessoa, a evasão também está relacionada com a maior perda de recursos pela instituição e maior custo para a sociedade (Nunes; Silvano, 2021).

METODOLOGIA

De acordo com Felisbino, Santos e Lima (2022), por mais que outras chaves metodológicas e interpretativas possam fornecer informações sobre os fatores que têm resultado na produção de diferentes fenômenos escolares, nenhuma delas mostrou-se tão eficaz quanto a construção de um questionário que pudesse ser aplicado junto aos estudantes evadidos. Estes autores participaram de uma pesquisa, cujo objetivo foi de propor uma escuta qualificada do estudante evadido, de modo a tentar compreender melhor o fenômeno da evasão com base na percepção dos próprios estudantes que decidiram não permanecer (Lilli *et al.*, 2021; UFPR, 2020).

Baseado na literatura, buscou-se realizar uma pesquisa, selecionando, em uma determinada instituição de ensino superior do Distrito Federal, uma base de 848 estudantes que evadiram entre os meses de dezembro de 2022 e junho de 2023, na instituição em questão. Esta base foi composta por dois *status* distintos de estudantes,

sendo que 473 estudantes estavam entre os que não renovaram suas matrículas durante o período de renovação da instituição (entre os meses de dezembro de 2022 e abril de 2023), enquanto o outro estrato da base continha 375 estudantes, que renovaram suas matrículas neste período citado, mas que por algum motivo, decidiram evadir no decorrer do primeiro semestre de 2023.

A realização da pesquisa se deu em três fases: *análise*, *desenvolvimento* e *avaliação*. Durante a fase de *análise* foi realizado o levantamento e validação de todas as informações geradas no sistema educacional da instituição em questão, em relação aos alunos não renovados no período de rematrículas e, também, sobre os evadidos no decorrer do primeiro semestre de 2023.

Na fase de *desenvolvimento*, foi enviado um questionário para estas bases de estudantes, a fim de realizar um levantamento sobre os motivos que levaram estes alunos a decidirem por não permanecer com seus estudos nesta instituição. Os motivos apresentados no questionário foram baseados na literatura (Santos, 2015), cujo objetivo foi propor uma escuta do estudante evadido, de modo a tentar compreender melhor o fenômeno da evasão com base na percepção dos próprios estudantes que decidiram não permanecer. Para tanto, elaborou-se um questionário, considerando 7 possíveis dimensões causais: 1) motivos de ordem financeira; 2) motivos de saúde; 3) motivos acadêmicos; 4) motivos de desemprego; 5) motivos de dificuldade de conciliação entre emprego e estudo; 6) motivos de localização e transporte; 7) dificuldade em se adaptar à metodologia de ensino; 7) preferência por outra instituição.

Na fase de *avaliação*, foram tabulados os resultados das respostas da pesquisa. Tais informações foram consideradas, analisando motivos sociais, educacionais e institucionais, com o objetivo de averiguar a influência dos fatores sociais em relação ao processo decisório sobre a permanência ou evasão em determinados cursos nesta instituição.

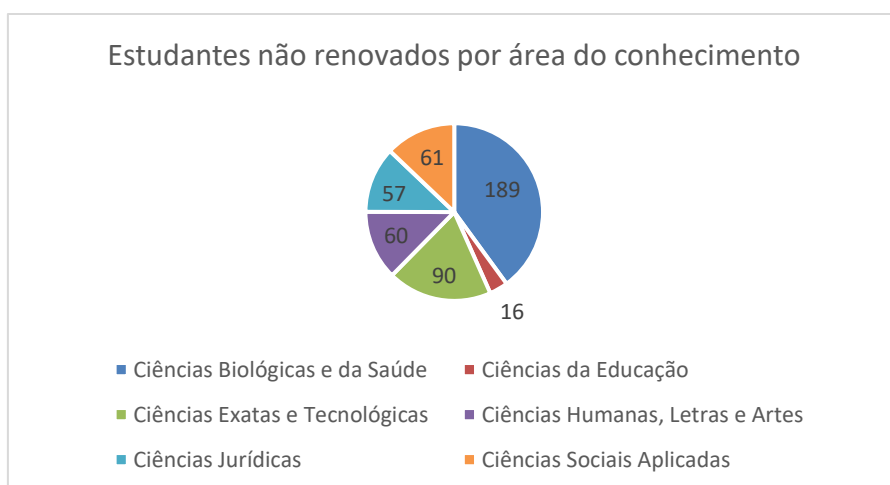
O questionário on-line foi enviado em agosto de 2023, o total de respondentes foi de 66 estudantes, o que corresponde a 7,78% da base dos 848 estudantes evadidos no primeiro semestre de 2023. O contato ocorreu via e-mail cadastrado no sistema educacional da instituição, recebendo o link da pesquisa com o questionário. Os estudantes autorizaram o uso dos dados – por meio do Termo de Consentimento – tanto para pesquisa institucional, quanto para futuras pesquisas acadêmicas, desde que devidamente preservadas as identidades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No cômputo geral, o quantitativo de estudantes apresentado pelo sistema educacional da instituição no final de 2022 totalizou 7.170 estudantes matriculados(as) nos cursos de graduação da instituição. Nesse mesmo ano, a soma total dos(as) ingressantes no segundo semestre foi de 1.455, já entre os formados(as), o total chegou a 560, enquanto que a soma dos(as) evadidos(as) e não renovados(as) totalizou de 848 estudantes. Os indicadores apresentados dizem respeito unicamente aos cursos de graduação presencial, isto é, não foram contabilizados nesta pesquisa, os cursos de pós-graduação e graduação a distância.

Na fase de *análise*, foi realizada a extração dos dados do referido período, e após este levantamento e limpeza dos dados, segmentando as informações em duas outras bases, em que na primeira se tratava de 473 estudantes não renovados, que foram separados em grandes áreas de estudos, com as seguintes informações: 12 cursos da área de Ciências Biológicas e da Saúde com 189 estudantes; 1 curso da área de Ciências da Educação com 16 estudantes; 6 cursos na área de Ciências exatas e tecnológicas com 90 estudantes; 4 cursos na área de Ciências Humanas, Letras e Artes com 60 estudantes; 1 curso na área de Ciências Jurídicas com 57 estudantes; 8 cursos na área de Ciências Sociais Aplicadas com 61 estudantes; 1 curso na área de Comunicação e Informação com 4 estudantes. Conforme apresentado no gráfico 1.

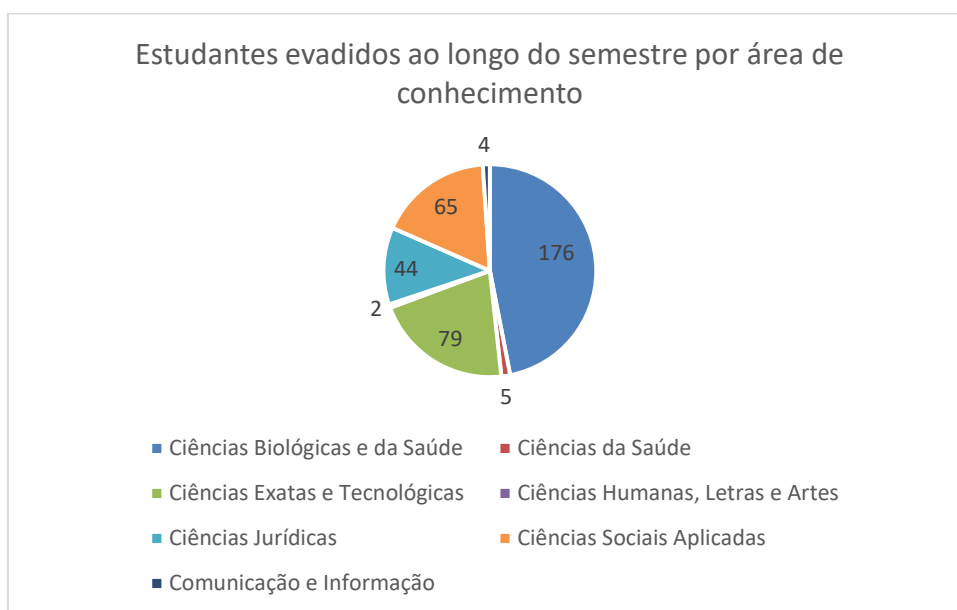
Gráfico 1 – Estudantes não renovados por área de conhecimento



Fonte: elaboração própria.

Realizando a mesma segmentação na base de 375 estudantes que evadiram durante o primeiro semestre, encontramos os seguintes dados: 13 cursos da área de Ciências Biológicas e da Saúde com 176 estudantes; 1 curso da área de Ciências da Saúde com 5 estudantes, 7 cursos na área de Ciências exatas e tecnológicas com 79 estudantes; 2 cursos na área de Ciências Humanas, Letras e Artes com 2 estudantes; 8 cursos na área de Ciências Sociais aplicadas com 65 estudantes e 1 curso na área de Ciências Jurídicas com 44 estudantes (gráfico 2).

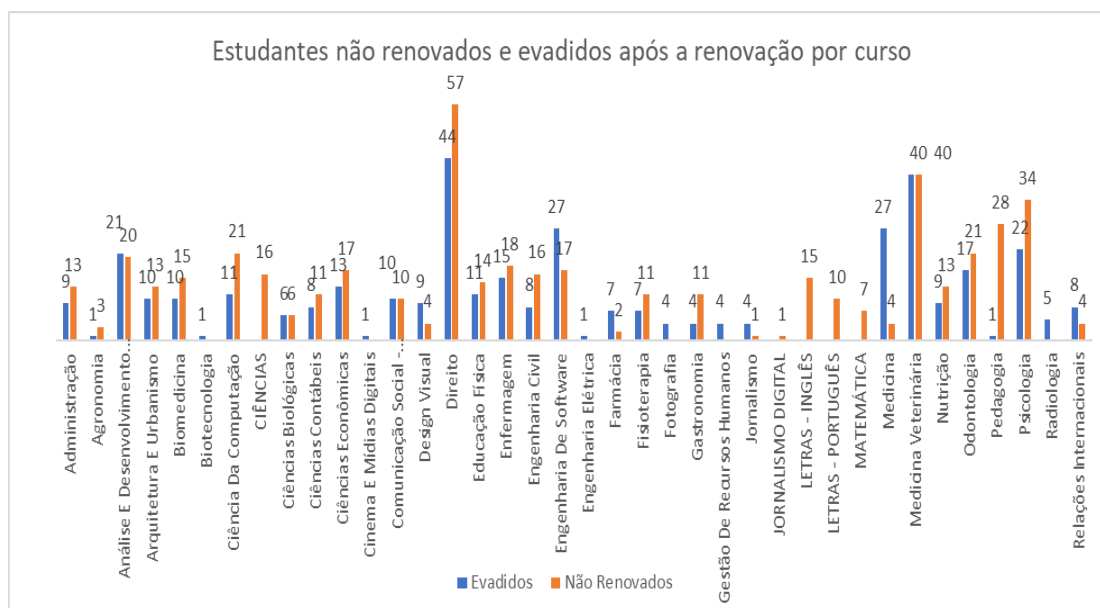
Gráfico 2 – Estudantes evadidos ao longo do semestre por área de conhecimento



Fonte: elaboração própria.

Após a segmentação por grandes áreas, foi realizada uma análise por curso, apresentada no gráfico 3, em que foi verificado que os cursos que tiveram maiores quantidades estudantes que não renovaram suas matrículas foram: direito, medicina veterinária e psicologia, os quais correspondem a 27,7% do total de abandono. Já os cursos que tiveram maiores quantidades de estudantes que evadiram ao longo do semestre, ou seja, desistiram após terem renovado, foram: direito, medicina veterinária e medicina, os quais correspondem a 29,6% do total de abandono.

Gráfico 3 – Estudantes evadidos ao longo do semestre por curso



Fonte: elaboração própria.

A composição do somatório das duas amostras indica que os perfis de estudantes evadidos e não renovados são bastante diversos, constatando que em relação ao gênero declarado mostrou-se a predominância do gênero feminino, representando 34% da base, enquanto 25% se declararam do gênero masculino. O fato que chama atenção são os não declarados, que representam 60% do base. Referente à cor-raça autodeclarada pelos evadidos e não renovados, o grupo autodeclarado branco perfaz 34,3% da amostra, enquanto os demais, a representatividade ficou distribuída segundo os seguintes percentuais: pardos: 29,6%, pretos: 5,2%, amarelos: 0,7% e indígenas: 0,2%, não declarados: 30%. Em relação à faixa etária, o grupo apresentou significativas variações: 31,6% declaram ter até 20 anos, 34% de 21 a 24 anos, 15,1% de 25 a 29 anos, e 19,2% com mais de 30 anos. Esta é uma realidade que não dialoga com outros estudos, que reconheceram a maior faixa etária como um dos possíveis fatores que contribuem para acentuar o quadro de evasão no ensino superior (Tinto, 1993). Pois 56,7% da base de evadidos e não renovados tinham entre 19 e 23 anos no período em que abandonaram seus cursos nesta instituição, conforme apresentado no gráfico 4.

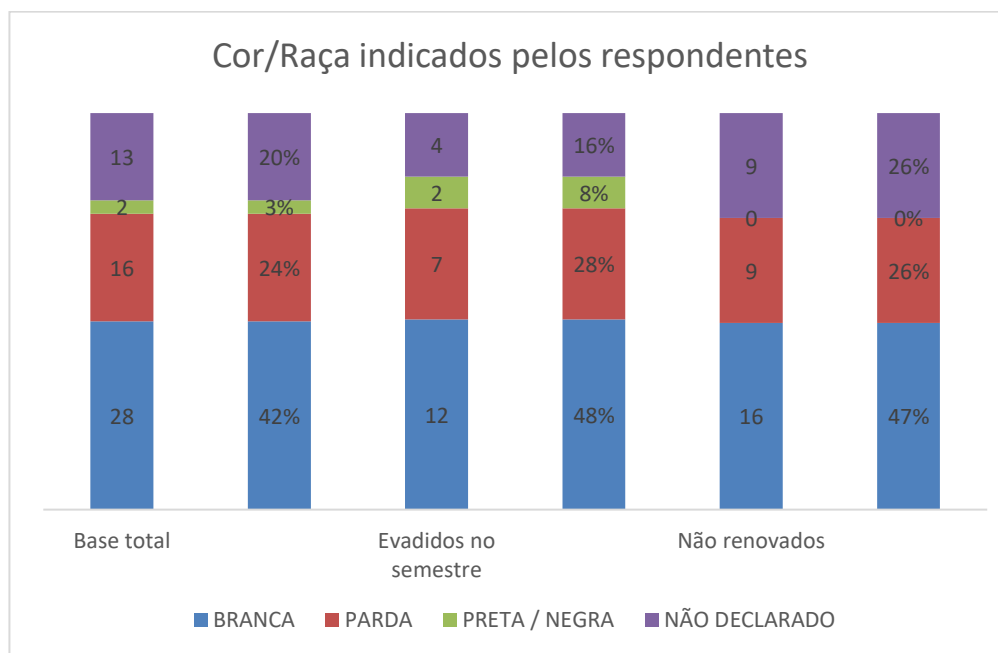
Gráfico 4 – Estudantes evadidos e não renovados por idade no período em análise



Fonte: elaboração própria.

A pesquisa foi enviada em agosto de 2023, e ficou disponível para resposta durante duas semanas. Neste período foram recebidas 66 respostas, o que corresponde a 7,78% da base dos 848 estudantes. Sendo que 25 respondentes pertenciam à base de evadidos, 34 à base de não renovados, 7 não estavam nas bases e responderam por terem recebido o link de outros estudantes. O que representa 37%, 51% e 10% da base de respondentes, respectivamente. Em relação a gênero, 44% são do gênero feminino, 26% do masculino e 30% não declarado. No gráfico 5, temos a classificação de cor e raça na perspectiva do próprio estudante, em que é possível verificar que 42% dos respondentes se declaram brancos, 24% pardos, 3% pretos e 20% não declararam sua cor/raça.

Gráfico 5 – Cor/Raça indicados pelos respondentes da pesquisa

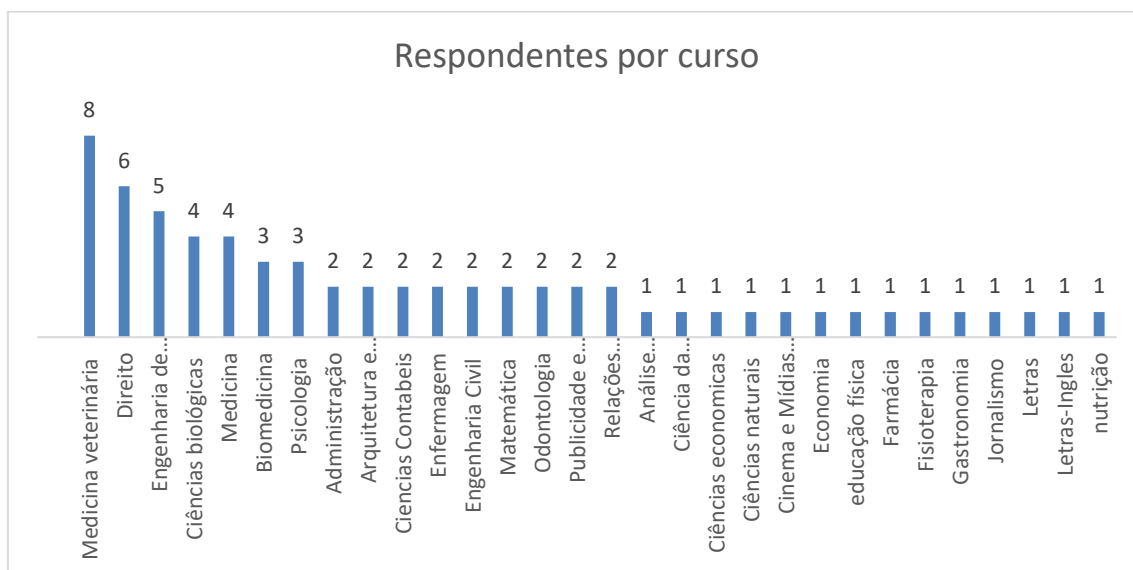


Fonte: autoria própria.

Nota-se, também, que entre as duas bases analisadas, os percentuais dos que se declararam brancos são bem próximos, assim como os declarados pardos, também. O que apresenta maior diferença são os declarados pretos que estão somente na base de evadidos no semestre, e a base dos que não autodeclararam sua cor ou raça, que na base de não renovados está como a maior quando comparada com a base de evadidos.

Analisando as respostas por curso, verificamos no gráfico 6, que 50% dos respondentes estiveram matriculados entre os 7 primeiros cursos do gráfico. A saber, 12% em Medicina Veterinária, 9% em Direito, 8% em Engenharia de Software, 6% em Medicina, 6% em Ciências Biológicas, 5% em Biomedicina e 5% em Psicologia.

Gráfico 6 – Cursos indicados pelos respondentes da pesquisa

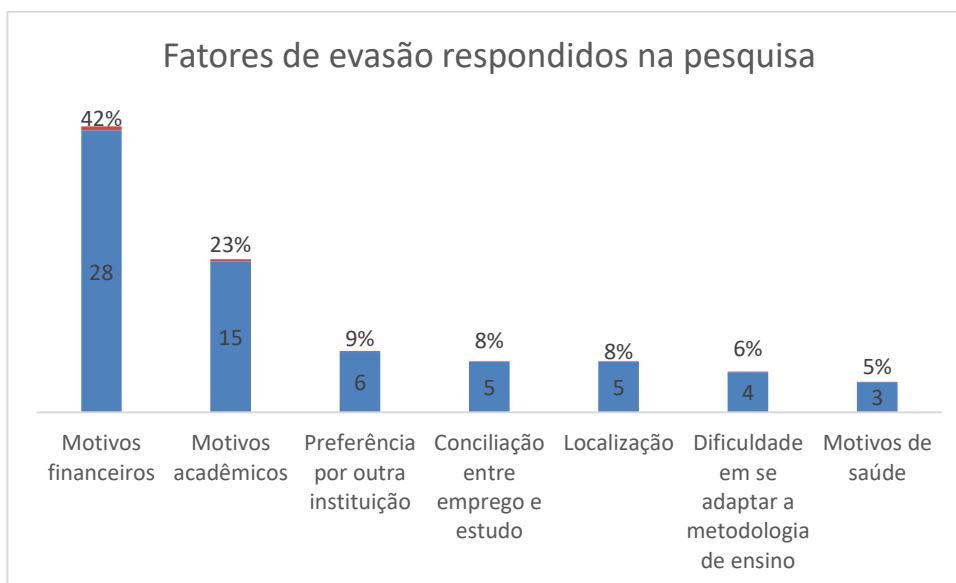


Fonte: autoria própria.

Analisando as bases de respondentes individualmente, encontramos outros quantitativos de respostas por curso. Os percentuais de maiores quantitativos de respostas por cursos na base de não renovados foram: 15% em Medicina Veterinária, 12% em Direito, 9% em Biomedicina, 6% em Engenharia Civil e 6% em Matemática. Já na base de evadidos ao longo do semestre, encontramos 16% em Engenharia de Software, 12% em Medicina, 8% em Ciências Biológicas, 8% em Direito e 8% em Medicina Veterinária.

Na pesquisa on-line enviada aos estudantes, foram apresentados 7 fatores mais comumente encontrados em literatura, a respeito dos fatores que influenciam no processo decisório para o abandono na educação superior. Conforme apresentado no gráfico 7, percebemos que 42% dos estudantes que responderam à pesquisa alegam que os fatores financeiros os impediram de continuar seus estudos e 23% alegaram motivos acadêmicos; os demais fatores correspondem à 35% das respostas, as quais foram: 9% preferiram outra instituição, 8% apresentam dificuldades para conciliar trabalho e estudo, 8% alegou dificuldade em função da localização da instituição, 6% não se adaptaram à metodologia de ensino, e 5% passaram por problemas de saúde e por isso não precisaram interromper seus estudos.

Gráfico 7 – Fatores que influenciam no processo decisório para evasão



Fonte: elaboração própria.

Analisando as respostas de acordo com a bases de estudantes temos:

Quadro 1 – Fatores que influenciam no processo decisório para evasão na perspectiva do estudante evadido

Estudantes evadidos ao longo do semestre	25	38%
Motivos financeiros	10	40%
Motivos acadêmicos	5	20%
Motivos de saúde	3	12%
Preferência por outra instituição	3	12%
Conciliação entre emprego e estudo	2	8%
Dificuldade em se adaptar a metodologia de ensino	1	4%
Localização	1	4%
Estudantes que não renovaram	34	52%
Motivos financeiros	14	41%
Motivos acadêmicos	9	26%
Localização	4	12%
Conciliação entre emprego e estudo	3	9%
Dificuldade em se adaptar à metodologia de ensino	2	6%
Preferência por outra instituição	2	6%

As respostas apresentadas pelos estudantes conversam com as concepções mencionadas Mocelin (2019), pois, na maioria dos casos, destacam a importância das questões financeiras como um fator determinante para a continuidade dos estudantes na universidade. Em seus apontamentos, Mocelin (2019) levantou a importância da assistência estudantil, destinada aos estudantes pertencentes à classe trabalhadora que, por essa condição, enfrentam dificuldades para a permanência no Ensino Superior – características herdadas do processo de institucionalização da assistência social como um direito na sociedade brasileira (Mocelin, 2019, p. 13)

Desta forma, analisando individualmente as bases de respondentes, verifica-se que fatores financeiros e acadêmicos correspondem, juntos, a mais de 60% dos motivos dos respondentes em ambas as bases, sendo que os percentuais de maiores quantitativos de respostas na base de não renovados foram: 41% financeiro, 26% acadêmicos, 12% localização, 9% dificuldades para conciliar trabalho e estudo, 6% preferiram outra instituição, 6% não se adaptaram à metodologia de ensino e nenhum estudante respondente desta base alegou problemas de saúde. Já os fatores apontados pelos respondentes na base de evadidos ao longo do semestre, resultou em: 40% financeiro, 20% acadêmicos, 12% preferiram outra instituição, 12% problemas de saúde, 8% dificuldades para conciliar trabalho e estudo, 4% localização e 4% não se adaptaram à metodologia de ensino.

Conforme é possível verificar, os fatores atribuídos pelos estudantes são distintos em cada base, o que indica que as motivações que levaram os(as) estudantes a evadirem-se podem estar associadas a fatores de diferentes ordens e, por isso também, o processo decisório tenha ocorrido em diferentes momentos. Pois para a base de não renovados, por exemplo, o fator localização foi o terceiro indicador mais citado como motivo da não renovação. Comparativamente com a base de alunos que renovaram, mas evadiram ao longo do semestre, notamos que o terceiro indicador mais citado como motivo de evasão foi a preferência por outra IES, enquanto “localização” para esta base, ficou como último motivo. Para fins de ampliar as análises sobre as devolutivas recebidas, considera-se importante destacar o terceiro fator mais citado, uma vez que os dois primeiros são os mesmos para ambas as bases: fatores financeiros e fatores acadêmicos. Nesse cenário, estes dois preditores podem ser associados e contribuir fortemente para a tomada de decisão do estudante, pois os fatores responsáveis pela evasão normalmente são mais de um e estão interligados (Lilli *et al.*, 2021).

CONCLUSÃO

O desenvolvimento desta pesquisa norteou-se pela importância de conhecer os fatores sociais que mais influenciam no processo decisório dos estudantes quanto à evasão ou permanência escolar. O questionário foi desenvolvido a partir de indicativos encontrados em literatura e, posteriormente, encaminhados aos estudantes, a fim de se cumprir com o objetivo deste trabalho. A partir dos resultados obtidos neste estudo, é possível sugerir futuros planejamentos e intervenções efetivas junto aos estudantes em risco de evasão, além de apresentar sugestões estratégicas e gerenciais para a instituição.

Os indicativos apontados neste artigo auxiliam no aprofundamento sobre a compreensão dos fatores que influenciam na permanência estudantil, motivo este muito importante de ser estudado e avaliado, uma vez que a desistência de um estudante não afeta somente sua vida e seus sonhos futuros, mas impactam também no resultado estratégico da instituição, mas para além disso, impactam no futuro da sociedade, uma vez que este estudante deixa de contribuir com aquela profissão escolhida, e assim interrompe um ciclo de progresso, crescimento e tecnologia que poderia estar em outro patamar, caso as instituições lograssem êxito em seus programas de permanência.

Por isso, a importância de se continuar estudando o tema, conhecendo cada vez mais profundamente os fatores que têm influência direta e indireta, inclusive os fatores sociais, pessoais e relacionais, além dos mais comuns: financeiros e acadêmicos. A fim de ampliar o escopo de análise com uma cultura de pesquisa institucional tendo como foco a evasão e a permanência como parâmetros que se antepõem, mas se complementam em relação à análise do processo decisório discente.

REFERÊNCIAS

BLAZUS, C. A. **Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC: um estudo no curso de Ciências Contábeis**. 2004. 203 p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

BOGHI, C.; SCHIMIGUEL, J.; SHITSUKA, R.; SHITSUKA, D. Trabalhando a Evasão Em Um Curso De Graduação A Distância Em Um Ambiente Virtual. **Revista de Casos e Consultorias**, v. 9, n. 1, 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. **Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. ANDIFES/ABRUEM, SESu, MEC, Brasília, 1996. 134 p.

BRASIL. 2012. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais: 2003 a 2012**. Brasília: MEC.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12386&Itemid=. Acesso em: 3 ago. 2023.

BRITO, M. T. S. **Contribuições de um *plugin* do tipo *report* para a identificação do risco de evasão no AVA Moodle com base em visualização de dados**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

CARNEIRO, M. A. **O nó do ensino médio**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

DUBET, F. **O que é uma Escola Justa?** A Escola das Oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

FELISBINO, E.; SANTOS, M. R. dos; LIMA, S. M. A. Percepção dos estudantes que abandonaram a educação superior: olhares diversos para o impacto dos fatores da evasão. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 16, e87079. 2022.

GAIOSO, N. P. de L. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil**. 2005. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

KRAINSKI, L. B. **Evasão na educação superior**: elementos para repensar a questão no interior das universidades. *In: XVI COLOQUIO INTERNACIONAL DE GESTIÓN UNIVERSITARIA - INVESTIGACIÓN Y COMPROMISO SOCIAL*, 2016, Arequipa. 2016.

LANGOUËT, G. **A escola francesa se democratiza, mas a inserção social torna-se cada vez mais difícil. Perspectiva**. Florianópolis, p. 85-106, jan. 2002. ISSN 2175-795X. Doi: <https://doi.org/10.5007/%25x>

LILLI, T.; FELISBINO, E.; BOCKOR, P.; SANTOS, V. V. P. dos. **As dimensões da evasão na Universidade Federal do Paraná**. Relatório de pesquisa do Programa Conecta UFPR: evasão. Documento institucional. Não publicado. Curitiba, 2021.

LIMA, J. G. de; CASTRO, C. C. de. Fatores Críticos de Sucesso na Evasão de Alunos do Ensino Superior a Distância. **EaD em Foco**, v. 11, n. 1, e1445, 2021. Doi: <https://doi.org/10.18264/eadf.v11i1.1445>

LIMA JUNIOR, P.; OSTERMANN, F.; REZENDE, F. Análise dos condicionantes sociais da evasão e retenção em cursos de graduação em física à luz da sociologia de Bourdieu. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 12, n. 1, p. 37-60, 2012.

MARTINS, C. B. N. **Evasão de alunos nos cursos de graduação em uma instituição de ensino superior**. 2007. 116 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Fundação Dr. Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo, Minas Gerais, 2007

MARTINS, R.; SANTOS, T.; FRADE, E.; SERAFIM, L. Por que eles desistem? Estudo sobre evasão em cursos de licenciatura a distância. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA – ESUD*, 10, 2013, Belém: UNIREDE, **Anais**, p. 1-15, 2013. Disponível em: http://repositorio.ufla.br/bitstream/1/3127/1/EVENTO_Porque%20eles%20desistem.pdf Acesso em: 13 ago. 2023

MELLO, B. A. Aumento na quantidade de alunos em disciplinas básicas: Como obter vantagens dessa realidade universitária. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 37, n. 3, p. 3503-1-3503-9, 2015.

MOCELIN, C. E. Assistência estudantil como política de proteção social: uma possibilidade de seguridade social ampliada e intersetorial. **O Social em Questão**, Ano XXII, nº 45. Set a Dez/2019. Disponível em: http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_45_art_11.pdf. Acesso em: 28 ago. 2023.

MORAES, P. M. **A permanência dos estudantes nos Institutos Federais de Educação: um estudo sobre as condições de vida e as condições institucionais**. 2021. 325 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Socioeconômico, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Florianópolis, 2021.

NUNES, E. B.; SILVANO, A. M. da C. **A Influência das Práticas Pedagógicas de Ensino na Evasão Escolar no Curso Técnico**. 2021. In Preprints SciELO. Doi: <https://doi.org/10.15>

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RABELO, H.; BURLAMAQUI, A.; VALENTIM, R.; RABELO, D. S. S.; MEDEIROS, S. Utilização de técnicas de Mineração de Dados Educacionais para a predição de desempenho de alunos de EaD em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO – SBIE*, 28, **Anais**, 2017.

RISTOFF, D. **Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior**. Florianópolis: Insular, 1999.

SACCARO, A.; FRANÇA, M. T. A.; JACINTO, P. de A. Fatores Associados à Evasão no Ensino Superior Brasileiro: um estudo de análise de sobrevivência para os cursos das áreas de Ciência, Matemática e Computação e de Engenharia, Produção e Construção em instituições públicas e privadas. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 49, n. 2, p. 337-373, abr.-jun. 2019. Doi: <https://doi.org/10.1590/0101-41614925amp>

SANTANA, A. P.; PEROSSO, J. E. C.; MACEDO, K. L. O.; FARIAS, S. P. D de. **Evasão escolar em escolas públicas municipais rurais localizadas em Montes Claros**. 1996. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros: 1996.

SANTOS, M. R. dos. **O impacto dos fatores família, escola e trabalho no sucesso escolar em Santa Catarina: um estudo a partir dos dados do ENEM 2015**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

SANTOS, P. K dos. **Permanência na graduação a distância na perspectiva dos estudantes**: um estudo a partir da experiência do projeto Alfa Guia. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2015.

SANTOS, P. K dos. **Permanência na educação superior**: desafios e perspectivas. Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília. Brasília. 2020. 238p.

SILVA FILHO, R. L. L.; MOTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M. B. C. M. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.

TEIXEIRA, M. D. de J.; QUITO, F. de M. Taxas longitudinais de diplomação, evasão e trancamento: método para análise da trajetória discente na educação superior. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 26, n. 2, p. 546-567, 2021. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/aval/a/tZpVgjwnVfyNKPDNJWBCP5M/?format=pdf\(=pt](https://www.scielo.br/j/aval/a/tZpVgjwnVfyNKPDNJWBCP5M/?format=pdf(=pt). Acesso em: 28 ago. 2023.

TINTO, V. **Leaving college**: rethinking the causes and cures of student attrition. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

UFPR - Universidade Federal do Paraná. Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD). Coordenação de Projetos e Análise Curricular (COPAC). **Conecta UFPR**. 2020. Disponível em: <http://www.prograd.ufpr.br/portal/conecta/> Acesso em: 28 ago. 2023.

FORMAR PROFESSORES E COMBATER “DISCURSOS DE ÓDIO”: UMA ANÁLISE DE DOIS DOCUMENTOS DA UNESCO

Ramon Lamoso de Gusmão¹

INTRODUÇÃO

Como deve ser a formação dos professores diante dos desafios tecnológicos, políticos, sociais e educacionais impostos pelo século XXI? Esta pergunta certamente já foi feita por muitos pesquisadores. Para respondê-la, no entanto, deve-se partir de algumas premissas. Em primeiro lugar, a formação docente é tanto uma questão de política pública quanto um tema de pesquisa recorrente da área de Educação. Outro princípio a se considerar é a falsa dicotomia teoria-prática na preparação dos professores (Ecar; Barros, 2022). O desafio é de tal ordem que dois documentos recentes da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) se propõem a debatê-lo e apontar caminhos.

Tomaremos a pergunta inicial como um problema de pesquisa em Educação. Mas não deixaremos de considerar a relação dialética entre ciência e política. Este artigo tem dois objetivos: identificar os principais pontos sobre formação docente nesses documentos da UNESCO; e relacionar os diagnósticos globais com dados e exemplos específicos da realidade educacional brasileira.

O primeiro relatório a ser examinado intitula-se *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação* (UNESCO, 2022). O documento foi elaborado durante dois anos pela Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação. É resultado de uma consulta global que envolveu meio milhão de pessoas. O objetivo, ambicioso, é construir um novo contrato social para a educação (UNESCO, 2022).

Ao negar ser um manual ou plano de ação, os autores o definem como “um ponto de partida” que merece ser objeto de tradução e contextualização (UNESCO, 2022).

¹ Mestrando em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB) e mestre em História pela Universidade Nova de Lisboa. Pesquisador do projeto "Cartografia do Protagonismo Estudantil nas Licenciaturas: a pesquisa como princípio educativo da aprendizagem", vinculado à Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da UCB. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4814451378045781>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5182-469X>. E-mail: rgusmao07@hotmail.com

Partindo do pressuposto de que “traduzir” pode ser empregado do ponto de vista linguístico-idiomático ou da interpretação, entendemos que os autores propõem ambos. Como optamos pela versão traduzida para a Língua Portuguesa, tomamos como missão interpretar possíveis sentidos e significados daquilo que o documento apresenta como preparação de professores. Esse é o tema do capítulo 5 do relatório, que será o nosso foco de observação.

Na segunda seção, adotaremos a mesma abordagem. O intuito é identificar o que o relatório *Addressing hate speech through education: a guide for policy-makers* (UNESCO, 2023) defende para a preparação de professores. Neste caso, o recorte é mais profundo e complexo: “discursos de ódio” contra o conhecimento, a ciência, a educação, escolas, alunos e professores.

Segundo a UNESCO (2023), ensinar as raízes, formas, e consequências desse fenômeno, e compreendê-lo como um processo histórico que chega ao presente, deve ser uma das abordagens educacionais para combatê-lo. O problema do “discurso de ódio” é antigo, global, mas não se restringe à educação, como o próprio relatório assinala. Por isso mesmo, um desafio permanente no processo de formação inicial e continuada de professores.

No Brasil, o crescimento recente de ataques deliberados e planejados a escolas, professores e estudantes (Vinha; Garcia, 2023; Toquetão; Chaia, 2023; GT Transição Educação, 2022) desperta a necessidade de novos olhares para a relação entre formação docente e violência na educação.

UM NOVO CONTRATO PARA OS PROFESSORES

É no capítulo 5 do relatório *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação* (UNESCO, 2022) que o debate a respeito da formação de professores aparece com mais ênfase. Na mesma medida em que foram decisivos para construir o contrato social da educação nos dois séculos anteriores, os docentes seguem como sujeitos indispensáveis para reimaginar os currículos e a pedagogia neste século XXI (UNESCO, 2022).

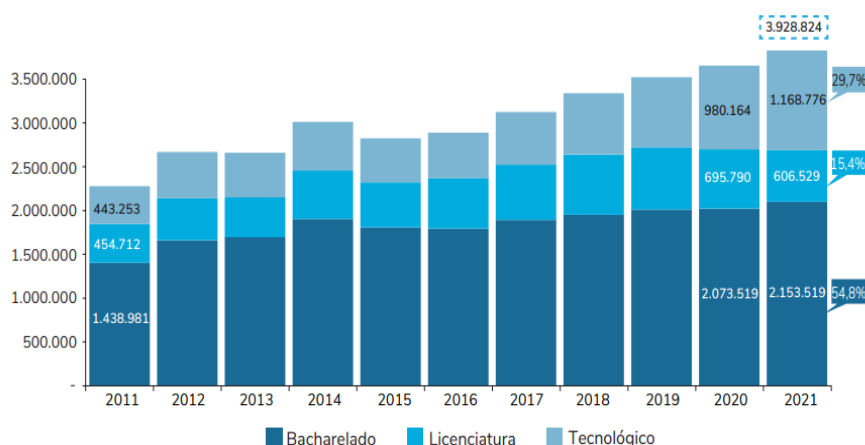
Mas, antes de pensar na melhor preparação possível, o relatório sugere um passo atrás. Há obstáculos e adversidades comuns a diferentes países e regiões. Por exemplo, atrair, suprir a demanda crescente e impedir o abandono da carreira docente (UNESCO, 2002).

Em lugares como a África Subsaariana, é crítico o descompasso entre o interesse decrescente e a demanda cada vez maior por professores talentosos e qualificados. “Cerca de 70 milhões de novos professores primários e secundários precisarão ser selecionados em todo o mundo até 2030 para cumprir as metas do ODS 4” (UNESCO, 2022, p. 83). O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) pretende, até 2030, aumentar substancialmente a quantidade de professores qualificados para atender os países em desenvolvimento.

Segundo a UNESCO (2022), há um paradoxo envolvendo a carreira docente: a falta de preparação e qualificação profissional, e a queda na remuneração e no status social dos professores são reflexos negativos gerados pela ampliação da escolaridade geral, nas últimas três décadas. Surpreendentemente, ao passo que aumentaram as possibilidades, caiu a qualidade dos candidatos e daqueles que efetivamente ingressam na profissão.

Na essência e nas estatísticas, a conjuntura brasileira não difere desse cenário global desenhado no relatório: faltam atratividade e interessados em cursar licenciaturas e ingressar na carreira docente. De acordo com Censo da Educação Superior de 2021 (Brasil, 2022), os cursos de Licenciatura seguem como os menos procurados, quando comparados aos bacharelados e aos cursos superiores tecnológicos, na série histórica entre 2011 e 2021 (ver Gráfico 1).

Gráfico 1 – Número de Ingressos em Cursos de Graduação por Grau Acadêmico (2011-2021)



Fonte: Censo da Educação Superior 2021/Inep.

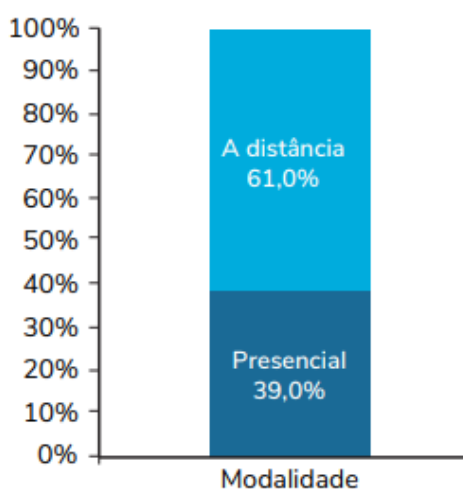
A pandemia da Covid-19 escancarou o problema, que não é novo, mas se agravou na última década. Entre 2020 e 2021, os cursos de licenciatura registraram uma queda

expressiva (-12,8%) no número de ingressantes, enquanto os bacharelados e tecnológicos tiveram aumento de alunos (Brasil, 2022).

O Censo da Educação Superior de 2021 apresenta outras nuances conhecidas desse retrato das licenciaturas no Brasil. É o caso dos recortes por sexo e modalidades de ensino.

A profissão docente continua sendo majoritariamente escolhida por pessoas do sexo feminino: 72,5% dos matriculados são mulheres. Mas o aspecto que tem despertado debates intensos e preocupações é a modalidade de ensino a distância. Ela é responsável por 61% dos estudantes universitários brasileiros que optam pelas licenciaturas (ver Gráfico 2) (Brasil, 2022).

Gráfico 2 – Percentual de matrículas em cursos de graduação de licenciatura, por modalidade de ensino (2021)



Fonte: Censo da Educação Superior 2021/Inep (adaptado).

Em relação a este último dado, a avaliação consensual feita por diferentes correntes do pensamento pedagógico são as deficiências na formação dos professores egressos de cursos a distância: “Que qualidade se pode esperar da oferta de milhares de vagas de pedagogia e das demais licenciaturas na modalidade a distância ou semipresencial em condições precárias?” (Saviani, 2015, p. 147).

Mesmo estando em campo epistemológico e político-ideológico distinto do professor Dermeval Saviani, o Movimento Todos pela Educação reconhece o mesmo problema. Segundo Nota Técnica do Movimento (2022), as licenciaturas a distância vão

de encontro ao que estudos e práticas educativas têm mostrado como o melhor caminho, e ainda é difícil calcular as consequências dessa política pública.

Enquanto em 2010 foram 64 mil concluintes de cursos de formação inicial docente na modalidade a distância na rede privada, em 2020 esse número mais que dobrou, passando para 133 mil concluintes, puxados pela modalidade EaD (Todos pela Educação, 2022).

Esse processo ainda não estava totalmente consolidado, e Saviani (2015) já apontava essa distorção na formação docente no Brasil: “a grande maioria dos docentes que atuam nas redes públicas de educação básica do país é formada em instituições particulares de ensino superior de duvidosa qualidade” (Saviani, 2015, p. 150). Não por acaso, a falta de qualificação desses profissionais é uma das alegações usadas pelo senso comum e pelo discurso hegemônico para atacar a suposta má qualidade da escola pública brasileira (Saviani, 2015).

Isto é, a estratégia brasileira de massificar a preparação de professores em faculdades privadas a distância não se mostrou uma política pública bem-sucedida. Além de não cobrir a demanda por profissionais em áreas mais deficitárias como Física e Matemática, tampouco garante a formação minimamente adequada dos que ingressam na carreira docente.

Por outro lado, o relatório das Nações Unidas reconhece que “a formação de professores não pode desconsiderar a relevância da cultura digital para a compreensão de como o conhecimento é produzido e circula” (UNESCO, 2022, p. 84). No entanto, “usar a tecnologia como uma panaceia” também não é a solução (UNESCO, 2022, p. 84). No Brasil, os indícios apontam que estamos na direção oposta.

O conceito de “profissão docente” é outro aspecto relevante do novo contrato social para a educação. Um dos autores de referência sobre esse tema é o professor catedrático português António Nóvoa. Ele foi o coordenador global do documento da UNESCO e há algumas décadas pesquisa sobre a “profissão docente”.

Em linhas gerais, o relatório da UNESCO defende a colaboração entre escolas, universidades e professores (em formação e experientes) para garantir a melhor preparação e reduzir problemas como o abandono da carreira. A universidade deve ter papel preponderante na união desses elementos, ao garantir uma “transição adequada entre os períodos de desenvolvimento profissional e a prática profissional” (UNESCO, 2022, p. 87). É a universidade que proporciona o contato permanente entre professores

da educação básica e os futuros profissionais docentes, numa relação dialética experiência-juventude, escola-universidade, teoria-prática.

Na visão de Nóvoa (2019, p. 204) – que transparece no documento da UNESCO –, a universidade representa o “terceiro lugar institucional”, que prepara a “transição harmoniosa entre o tempo de formação e o tempo da profissão”. Ele define essa aproximação como “conhecimento profissional docente”, muito além das áreas de atuação específica, como Matemática, História ou Língua Portuguesa. Num contexto real, é a capacidade de “lidar com o conhecimento em situações de relação humana” (Nóvoa, 2019, p. 205).

O último item que identificamos como relevante expõe um aspecto complexo e delicado a respeito do ser docente, sobretudo em tempos de “discurso de ódio” e violência perpetrados contra professores, conforme retratado em diversas pesquisas (Zuin, 2017; Belloni, 2022; Silva; Sousa; Abadia, 2023). O relatório da UNESCO (2022) defende a tese de que os professores desempenham um papel social e político. Eles devem participar ativamente dos debates nos espaços públicos e das decisões políticas, para além da atuação e de interesses estritamente profissionais.

A necessidade de participação ativa dos docentes fora do âmbito escolar, como formadores de opinião, já havia sido destacada por Nóvoa (2009, p. 23):

Fala-se muito das escolas e dos professores. Falam os jornalistas, os colunistas, os universitários, os especialistas. Não falam os professores. Há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público.

No Brasil, o debate sobre a participação docente “na vida social e na construção do bem comum” (UNESCO, 2022, p. 88) é recorrente. Para ficar apenas em um autor, lembremos o conceito de “prática político-educativa” de Paulo Freire (2001). Repetida à exaustão, transformada em senso comum, e recorrentemente mal interpretada, a ideia de que a “educação é um ato político” (Freire, 2001) permite uma aproximação com a proposta da UNESCO.

Antes de tudo, ambos nos remetem ao conceito clássico de política. Na Filosofia clássica, política deriva do grego *politikós*, que vem de pólis, “cidade”, e se refere àquilo que é público, ou seja, aos bens comuns dos cidadãos (Bobbio, 1998).

Para Freire, “ato político” não significa fazer doutrinação político-partidária em sala de aula. Ao contrário, é “assumir realmente a politicidade da educação” e sua historicidade (Freire, 2001, p. 25). Ou seja, a escola não é uma ilha isolada, os alunos não devem ser tratados como “aprendizes de certos objetos de conhecimento”, e a educação

precisa ser encarada como um fragmento da sociedade e do tempo em que se desenvolve (Freire, 2001, p. 25).

A despeito de não citar textualmente e nem fazer referência direta a Freire, o relatório da UNESCO (2022, p. 88) considera que os professores devem “projetar sua voz e conhecimento em uma esfera social e política mais ampla”. Ou seja, exercer a condição de cidadãos para além do ser docente.

Enquanto no documento analisado “ser professor é se posicionar na profissão e se posicionar publicamente” (UNESCO, 2022, p. 88), na filosofia freireana “a compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto” (Freire, 2001, p. 25). Em síntese, há uma convergência entre as propostas de Paulo Freire e da UNESCO acerca do papel dos docentes e do processo educativo na direção do bem comum. Ambos entendem que há uma dimensão política da educação.

Essa perspectiva política logicamente engloba o domínio da política pública. No Brasil, o problema da formação docente é tão grave e urgente que o Ministério da Educação criou, em março de 2023, um Grupo de Trabalho para propor políticas de melhoria da formação inicial (Brasil, 2023).

Mas não é uma questão recente, de uma ou duas décadas atrás, como poderiam supor os dados do Censo da Educação Superior de 2021. Há noventa anos, a preparação de professores fora tema relevante do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. De lá para cá, os resultados das soluções apresentadas parecem ter sido insatisfatórios, como nos lembra o professor Saviani (2015) e as estatísticas oficiais reiteram.

À época, os autores do *Manifesto* argumentaram que a formação docente no Brasil era tratada de maneira “inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional” (Azevedo *et al.*, 1932).

O que mudou, quase um século depois? O que deve ser transformado diante do quadro atual? Tomando como referência o diagnóstico global da UNESCO, é urgente um novo contrato social, no qual os professores sejam signatários e não apenas cumpridores de obrigações. Um contrato cujas cláusulas passem obrigatoriamente pela atratividade e revalorização da profissão, que garanta formação condizente com o desafio, desde o ingresso na universidade, e que respeite o papel social e político da profissão docente.

CONTRA O DISCURSO DE ÓDIO

Se até aqui discutimos essencialmente aspectos e conceitos gerais sobre como e qual deve ser a melhor formação para a “profissão docente”, agora reduziremos a escala de observação. O objetivo desta segunda seção é identificar como a preparação de professores pode contribuir para combater o “discurso de ódio”.

A fonte documental analisada é o guia *Addressing hate speech through education: a guide for policy-makers* (UNESCO, 2023). É uma publicação produzida em conjunto pela UNESCO e pelo Escritório das Nações Unidas para a Prevenção do Genocídio e a Responsabilidade de Proteger (OSAPG). E apresenta as primeiras orientações das Nações Unidas sobre como a educação pode ajudar a lidar com os “discursos de ódio”.

Segundo o diagnóstico, esse também não é um fenômeno novo. Mas tem prosperado nos últimos anos, por alguns motivos: crescimento de regimes populistas; declínio na coesão social e na confiança na democracia; negacionismo científico; circulação de desinformação e teorias conspiratórias; engajamento de jovens em extremismos. Como consequência, o “discurso de ódio” solapa direitos humanos individuais e coletivos, instiga extremismos, gera violência, discriminação e, em estágios mais avançados, pode até promover o crime de genocídio (UNESCO, 2023).

Mas o que é discurso de ódio? Antes de partirmos para a análise propriamente dita, é condição fundamental estabelecer um conceito para esse fenômeno social. O documento reitera a dificuldade de abordá-lo justamente pela ausência de uma definição legal de consenso, internacionalmente aceita. Na concepção adotada pelo guia, o “discurso de ódio” é entendido como

[...]qualquer tipo de comunicação falada ou escrita, ou comportamento que ataca ou usa linguagem discriminatória ou pejorativa a respeito de uma pessoa ou um grupo com base em quem eles são – particularmente grupos historicamente vulneráveis e minorias que são alvos por causa da sua religião, origem étnica, nacionalidade, raça, cor, ancestralidade, gênero ou outras formas de identidade (UNESCO, 2023, p. 17, tradução nossa).

Os impactos são tradicionalmente mais perceptíveis na política, na religião, e na defesa irracional de identidades étnicas e nacionalismos. Mas é inegável que os “discursos de ódio” e suas implicações estão presentes também no ambiente educacional, sob os mais diferentes matizes: nos currículos e materiais didáticos, nas relações entre colegas, entre professores e alunos, nos corredores das escolas, ou em atividades esportivas (UNESCO, 2023).

Os organizadores do guia entendem a educação e a formação dos docentes como parte dos esforços para enfrentar, minimizar e mitigar os impactos do “discurso de ódio” em indivíduos e na sociedade.

Entre as páginas 46 e 49, em um tópico intitulado *Capacity-building for teachers – guidance and training*, são sugeridas políticas de treinamento para os professores. Uma recomendação geral é que os docentes sejam capacitados em temas globais, como a história do Holocausto e de outros genocídios. Eles devem ser capazes de ensiná-los, relacionando com os passados violentos locais de cada país e região (UNESCO, 2023).

Tal orientação vai ao encontro do que assinalou Adorno (2000, p. 119): “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação.” Neste item especificamente, vale abrir um parêntese para recordar que o Holocausto foi a perseguição sistemática e o extermínio de seis milhões de judeus pelo regime nazista alemão (1933-1945).

Outros grupos considerados “indesejados” sofreram da mesma forma: ciganos, comunistas, homossexuais, Testemunhas de Jeová. E os espaços educacionais foram enormemente atingidos na Alemanha nazista. Logo após a chegada de Hitler ao poder, em 1933, intensificaram-se os ataques contra alunos, professores, temáticas, instituições e outras dimensões da educação.

É amplamente documentado o expurgo promovido em universidades e instituições de pesquisa alemãs contra professores e cientistas, pelo posicionamento político e/ou origem judaica (Evans, 2014). As campanhas, ataques e perseguições contra os professores eram organizadas principalmente por estudantes nazistas. Um caso emblemático e simbólico ocorreu em 10 de maio de 1933, quando estudantes de pelo menos 19 cidades universitárias alemãs atearam fogo em dezenas de milhares de livros, em um “ato contra o espírito não alemão” (Evans, 2014, p. 513).

Trazendo para a história do Brasil, como sugere o guia, é impossível que a formação dos professores fuja de temas como a escravidão, o racismo e o genocídio. Afinal, somos uma sociedade “lavada em sangue negro e em sangue índio”, como afirmou Darcy Ribeiro (1995, p. 265).

A conversão forçada de seres humanos em mercadorias, como “peças” do quebra-cabeças capitalista mercantil transportadas entre os dois lados do Atlântico, marca a formação brasileira. A escravidão gerou consequências indelévels, que atravessaram séculos e chegaram aos dias atuais.

Apesar da frieza dos números, eles ajudam a dimensionar o que foi o tráfico negreiro. As pesquisas mais recentes apontam que “aproximadamente 12 mil viagens foram feitas dos portos africanos ao Brasil para vender, ao longo de três séculos, cerca de 4 milhões de escravos aqui chegados vivos” (Alencastro, 2000, p. 85).

Como preparar os professores e garantir que esse conteúdo seja ensinado da forma mais adequada? Há vinte anos está em vigor a Lei nº 10.639/2003, que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira na educação básica. Apesar de todas as dificuldades para implantá-la (Benedito; Carneiro; Portela, 2023), a lei tem produzido resultados importantes.

Entre os desdobramentos positivos está a criação de cursos de especialização, mestrados profissionais e acadêmicos com foco nessa temática. Um exemplo é o Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas, vinculado à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Outra consequência direta da lei é o aumento da produção científica de temas relativos à história e cultura afro-brasileira e a relação com a formação docente, conforme identificado por Paula e Guimarães (2014). Nesse caso, a formação continuada é que impulsionou “a implementação da obrigatoriedade do estudo da história e da Cultura Africana e Afro-Brasileira, tendo em vista a formação inicial considerada lacunar ou mesmo insatisfatória neste campo” (Paula; Guimarães, 2014, p. 445).

A fim de incluir temas como esse no dia a dia das escolas, a UNESCO (2023) propõe uma revisão nos currículos e materiais didáticos. O objetivo é valorizar as diversidades, diferenças e os direitos humanos. Mas sem professores preparados, de nada adianta rever o conteúdo e a forma de ensinar.

Nesse sentido, o documento *Addressing hate speech through education: a guide for policy-makers* (UNESCO, 2023) postula uma série de ações voltadas para a capacitação dos docentes. A educação midiática é vista como primordial. Os professores precisam conhecer e compreender, por exemplo, “as principais tendências emergentes online”, diferentes casos e teorias de desinformação que estão “ganhando engajamento nas redes sociais”, e sobre como movimentos extremistas recrutam jovens para suas fileiras (UNESCO, 2023, p. 47 - tradução nossa).

Mais que conhecer e entender o fenômeno, os cursos e processos formativos oferecidos aos docentes devem dar-lhes respostas concretas de intervenção “sobre como responder ao discurso de ódio em um ambiente escolar” (UNESCO, 2023, p. 47 - tradução nossa). Uma das recomendações é que organizem visitas a museus e outros espaços de

referência em direitos humanos, como estratégia de aprendizagem pela observação e pela prática (UNESCO, 2023).

Outra proposta é que sejam instruídos e tenham espaço para trabalhar o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais com os estudantes, desde o ensino infantil. “Os resultados desse treinamento devem modelar e refletir aqueles [resultados] que se espera ver nos alunos” (UNESCO, 2023, p. 48 - tradução nossa).

O guia preconiza ainda que os professores sejam dotados de habilidades específicas e saibam identificar os primeiros sinais de quando colegas e alunos são vítimas de “discursos de ódio”, desde bullying, assédio, até casos de violência física. “Além de saber como responder pedagogicamente ao ódio em sala de aula [...], precisam estar preparados para a possibilidade de eles próprios serem alvo de expressões de ódio por parte dos alunos, pais, colegas ou comunidade em geral” (UNESCO, 2023, p. 49 - tradução nossa).

Com isso, podemos relacionar os dois documentos analisados neste artigo e antecipar uma conclusão. Assim como a crise das licenciaturas, a violência escolar motivada por “discursos de ódio” é uma realidade nestas primeiras décadas do século XXI, em maior ou menor grau, a depender do país ou região do planeta ao qual nos referimos. Para as Nações Unidas, os dois problemas exigem novas abordagens e novas políticas, um novo contrato social, no qual os professores sejam sujeitos do processo, e a formação adequada esteja em primeiro plano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos retomando um ponto apresentado no primeiro parágrafo. Lá no início, afirmamos que o olhar sobre a formação docente seria eminentemente o do pesquisador em educação, sem deixar de observar a relação dialética com as políticas públicas. As premissas, argumentos e conclusões dos dois documentos analisados corroboram essa visão.

Segundo o documento da UNESCO que preconiza um novo contrato social para a educação, a profissão docente extrapola a sala de aula. Os professores devem integrar-se aos espaços públicos e interagir, tomar parte na definição de políticas públicas, e não apenas aquelas que dizem respeito à educação. Talvez seja este o cerne do novo contrato social para a educação. Como nos recordou Nóvoa (2009, p. 23): “Tem-se alargado o

interesse público pela coisa educativa. Mas, paradoxalmente, também aqui se tem notado a falta dos professores”.

Isto é, há uma dimensão política da profissão docente que não permite aos professores eximirem-se do contexto em que vivem. A escola nunca esteve e não está apartada da sociedade.

Já o guia demonstra que é indissociável a relação entre o processo educativo e o fenômeno social do “discurso de ódio”, suas facetas e consequências violentas. Pode-se afirmar que vivemos um processo de atualização ou ressignificação de “discursos de ódio” na era digital.

Essa nova roupagem é uma das características de extremismos de direita, que diferentes autores classificam como pós-fascismo (Traverso, 2019; Finchelstein, 2020). O próprio guia da UNESCO chama a atenção para a transformação histórica do fenômeno. E apresenta a necessidade de os professores terem o mínimo de conhecimento para tratar desde temas, como o Holocausto até teorias da conspiração em redes sociais.

O relatório e o guia da UNESCO são, cada um a seu modo, uma espécie de capítulo introdutório do novo contrato social para a educação. O primeiro defende a garantia de formação de excelência, carreira digna, bem remunerada, reconhecimento social, atratividade, condições de permanência, e respeito às peculiaridades da profissão docente desde a formação inicial.

De forma complementar, o guia preconiza que os professores não sejam privados de sua autonomia, integridade física e moral, da liberdade de cátedra. E que sejam formados para enfrentar, defender-se e preparar as novas gerações contra o “discurso de ódio”, no ambiente escolar ou fora dele. Ambos demonstram que, para formar docentes e combater “discursos de ódio”, deve-se reconhecer a dimensão história e política da educação.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- ALENCASTRO, L. F. **O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- AZEVEDO, F. de *et al.* **O Manifesto dos pioneiros da Educação Nova**. 1932. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf. Acesso em: 18 mar. 2023.

BELLONI, M. L. A. Mídias, culturas jovens e violência simbólica. **Revista Feminismos**, v. 10, n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/45213>. Acesso em: 3 jul. 2023.

BENEDITO, B. S.; CARNEIRO, S.; PORTELLA, T. (orgs.). **Lei 10.639/03**: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. São Paulo, SP. Instituto Alana, 2023. Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

BOBBIO, N. Política. *In*: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora UnB, 1998.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2021**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 11 abr. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 587, de 28 de março de 2023**. Institui o Grupo de Trabalho com a finalidade de propor políticas de melhoria da formação inicial de professores. Ministério da Educação (MEC), 30 de março de 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-587-de-28-de-marco-de-2023-473747376>. Acesso em: 4 jun. 2023.

ECAR, A. L.; BARROS, S. A. P. (orgs.). **História da educação**: formação docente e a relação teoria-prática. São Paulo: FEUSP, 2022.

EVANS, R. **A chegada do terceiro Reich**. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2014.

FINCHELSTEIN, F. **Uma breve história das mentiras fascistas**. São Paulo: Vestígio, 2020.

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

GT TRANSIÇÃO EDUCAÇÃO. **O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil**: ataques às escolas e alternativas para a ação governamental. Grupo de Trabalho de Transição de Governo da área de Educação, 2022. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Relatorio_ExtremismoDeDireitaAtaquesEscolasAlternativasParaAcaoGovernamental_RelatorioTransicao_2022_12_11.pdf. Acesso em: 31 mar. 2023.

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Instituto de Educação/Universidade de Lisboa, 2009.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: Ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023.

PAULA, B. X.; GUIMARÃES, S. 10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, p. 435-448, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GmKPstrwnR3G5G43fkysRSs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jul. 2023.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAVIANI, D. **História do tempo e o tempo da história: estudos de historiografia e história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SILVA, F. V. da; SOUSA, C. Ângelo de M.; ABADIA, L. R. Um Passarinho azul me contou: expressões da violência de alunos contra professores. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 17, 2023. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4917>. Acesso em: 3 jul. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Panorama dos Concluintes em Cursos de Formação Inicial de Professores**. Nota Técnica, julho 2022. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/07/nota-tecnica-panorama-dos-concluintes-em-cursos-de-formacao-inicial-de-professores.pdf>. Acesso em: 17 maio 2023.

TOQUETÃO, S. C.; CHAIA, V. L. M. Como coibir violência nas escolas e proteger crianças e jovens. **Folha de São Paulo/Folha Online**, 31 de maio de 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2023/05/como-coibir-violencia-nas-escolas-e-proteger-criancas-e-jovens.shtml>. Acesso em: 31 maio 2023.

TRAVERSO, E. Do fascismo ao pós-fascismo. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 12-44, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/26801>. Acesso em: 26 jun. 2023.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 12 maio 2022.

UNESCO. **Addressing hate speech through education: a guide for policy-makers**. UNESCO, 2023. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384872>. Acesso em: 31 mar. 2023.

VINHA, T; GARCIA, C. **Ataques de violência extrema em escolas no Brasil**. Instituto de Estudos Avançados Unicamp, 2023. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2023/05/estudo-ataques-violentos-unicamp-03.04.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2023.

ZUIN, A. A. S. O YouTube e o Cyberbullying de alunos contra professores around the world (YouTube and Cyberbullying of students against teachers around the world). **Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n. 2, p. 340-350, 2017. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2136>. Acesso em: 3 jul. 2023.

**PARTE II – DIMENSÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO:
REFLEXÕES, PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS**

PEDAGOGIA SOCIAL: DA UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS AO DESENVOLVIMENTO DA CULTURA DIGITAL

André Gustavo Bastos Lima¹

Cláudia Chesini²

Geraldo Caliman³

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos o mundo vivenciou a pandemia da Covid-19, conhecido como Coronavírus. Principalmente no início, nos anos de 2020 e 2021, muitos países adotaram medidas de distanciamento social, que em momentos mais extremos confinaram as pessoas em suas residências, com o propósito de evitar o contágio e propagação do vírus. Foi um período em que as empresas, escolas, comércio, igrejas e os vários segmentos da sociedade não poderiam realizar suas atividades, ou se o fizessem, com severas restrições, procurando sempre evitar a aglomeração.

No contexto da educação básica, no Brasil, foi um período de grande impacto. Com a adoção massiva do distanciamento social, principalmente pelos governos estaduais, foram emitidos decretos que proibiam as instituições de ensino de abrirem suas portas para receber alunos em sala de aula. Corredores vazios e escuros, quadras sem movimento, salas de aula sem vida e um silêncio que não é nada típico de uma escola. O mesmo cenário era visível nas várias instituições sociais, especialmente relacionadas à educação. Eram essas cenas apocalípticas que imperavam em todo o país e, praticamente, em todo do mundo.

¹ André Gustavo Bastos Lima é doutorando em Educação e mestre em Gestão Conhecimento e Tecnologia da Informação pela Universidade Católica de Brasília, professor, analista de tecnologia da informação e especialista em privacidade e proteção de dados. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9870281017231708>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3783-2022>. E-mail: andregblima@gmail.com

² Cláudia Chesini é pedagoga, mestre em Engenharia da Produção pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutoranda em Educação CAPES: Universidade Católica de Brasília (UCB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1450828446245612>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2259-2743>. E-mail: claudia.chesini@gmail.com

³ Pós-Doutorado em Educação. Coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade (Universidade Católica de Brasília – UCB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0986657832961163>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2051-9646>. E-mail: caliman@p.ucb.br

As famílias ficavam atentas às notícias veiculadas nos meios de comunicação e nas mídias sociais. Aguardavam ansiosamente o momento de retorno, mas, pelo contrário, os decretos foram se estendendo. Com o avanço da doença, era cada dia mais difícil imaginar que seria algo passageiro e logo as salas de aula estariam repletas de estudantes novamente. Na busca por uma solução para fornecer o ensino à população estudantil e, ao mesmo tempo, atender às restrições de controle da Covid-19, tomou-se a decisão de adotar a tecnologia da informação no processo de ensino e aprendizagem, para não interromper o processo de educação.

Esta proposta, já em vigor em alguns países e agora também presente com mais intensidade no Brasil, seguiu o mesmo caminho das soluções digitais para videoconferência, conteúdos digitais, ambientes virtuais de aprendizagem entre outros recursos digitais que já existiam no sistema educacional brasileiro e oferecidos gratuitamente por algumas plataformas. Destaca-se a educação superior, que por possuir uma grande demanda para a educação a distância (EaD), conforme o Censo da Educação Superior de 2019 (INEP, 2021), já contava com amplos recursos. Entretanto, migrar todas as dimensões de ensino para o modelo a distância e mediado por computador, foi um desafio significativo. O Brasil é um país gigantesco, de grandes proporções geográficas e de enormes diferenças sociais. Oferecer o serviço de ensino por meio da tecnologia da informação, em um tempo curto e emergencial, com dificuldades econômicas e desigualdades sociais históricas do país, foi mais um ato heroico e bravo deste povo.

De uma semana para outra, educadores, estudantes, pedagogos, gestores educacionais e os demais profissionais da área de educação se viram obrigados a se adaptar e a aprender a usar a tecnologia da informação no processo de ensino e aprendizagem. Neste, o subgrupo específico de professores ficou totalmente exposto, assumindo o protagonismo de um processo de adaptação em que nem todos estavam preparados. Não se trata apenas de ter conhecimento sobre as tecnologias, mas também de aceitar, ter motivação e condições de usar essas ferramentas de forma efetiva no processo de ensino e aprendizagem.

O evento da pandemia da Covid-19 foi o fato que acelerou a adoção das tecnologias digitais na educação. Porém, as discussões sobre o uso dessas tecnologias no ensino já ocorriam na academia, nas práticas pedagógicas bem como nos serviços escolares. Em proporções muito diferentes em relação ao que a pandemia trouxe, mas já faziam parte até mesmo da formação docente. As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015, para formação inicial em nível superior, cursos de formação pedagógica para

graduados e cursos de segunda licenciatura para a formação continuada, já orientavam sobre a importância de dominar as tecnologias de informação e comunicação para auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem, como também conduzir o licenciando ao uso competente dessas tecnologias (Ceschini *et al.*, 2022). Mesmo assim, houve muitas dificuldades.

Pouco tempo após o retorno para a sala de aula, novos eventos trouxeram novamente um olhar especial sobre a tecnologia da informação na educação, ou seja, as ameaças de ataques violentos às escolas brasileiras. Nos primeiros meses de 2023, em especial no mês de abril, ocorreram casos de ataque e tentativas de violência em escolas, organizados e propagados nas plataformas de mídias sociais. Embora ocorram em um ambiente virtual, fora da sala de aula, não deixam de ter conexão com o ambiente escolar e com o processo de educação. Estas são questões sociais presentes na realidade dos estudantes e da população que se refletem em violência nas ruas, nos espaços virtuais e nas escolas.

Neste contexto surgem as dúvidas e os questionamentos inerentes à condição de educadores: Por quê? Como chegamos nesta situação? O que podemos fazer? Na busca de elementos que possam contribuir na resposta desta importante questão, esta pesquisa tem como objetivo geral caracterizar o papel e a importância do pedagogo social para a formação de educadores no desenvolvimento da cultura digital e para a proteção da privacidade.

REFERENCIAL METODOLÓGICO

Todo o trabalho desenvolvido academicamente tem sua fundamentação na epistemologia, ou seja, no estudo do conhecimento. A palavra epistemologia significa etimologicamente discurso (logos) sobre a ciência (episteme). Em sua essência é o estudo crítico dos princípios das hipóteses e dos resultados das diversas ciências, tendo por objetivo determinar a origem lógica das ciências, seu valor e seu alcance” (Japiassu, 1977, p. 25).

No estudo do conhecimento, identificar as relações existentes na sociedade bem como as relações estabelecidas com as ciências, como elas nascem e evoluem nas circunstâncias históricas, contribui na compreensão dos pressupostos filosóficos e das estruturas dos conhecimentos científicos, buscando compreender as leis reais de produção do conhecimento, sempre atentos às relações entre a ciência-disciplina e a realidade.

Neste caminhar da comunidade científica percebem-se significativas mudanças na medida em que, atenta à realidade, são realizadas suposições teóricas gerais e novas técnicas são utilizadas.

Neste percurso, emergem do interior do debate científico e filosófico novas abordagens não lineares, na busca de responder às perguntas da humanidade sobre o mundo real na vida das pessoas. E é, no ato pedagógico, fundamentado na subjetividade, que conhecimento e cultura são entrelaçados com a história e a vida, e assim, passam a fazer parte do cotidiano das pessoas.

Em tempos de modernidade e de pós-modernidade é importante especialmente para os/as professores/as,

[...]repensar o significado do ato pedagógico e o valor da cultura das humanidades e da filosofia na esfera da formação entendendo o quanto e como se presentificam, no âmbito da tarefa formativa, as questões vinculadas com a subjetividade e o conhecimento. Nem sempre o problema que circunscreve a questão da educação (âmbito pedagógico), do conhecimento (âmbito epistemológico) e da condição humana (âmbito histórico/ filosófico/ antropológico) em um espaço ampliado, tornou-se uma referência para pensar a formação do educador. Foi privilegiado o domínio de perspectivas disciplinares e fragmentárias das ciências, ocultando o lugar da subjetividade e do mundo social e histórico na constituição do conhecimento. Contemplar o lugar das novas humanidades no campo da formação dos professores é a proposta da teoria da complexidade desenvolvida por Edgar Morin (Pinto; Silva, 2020, p. 288-289).

Sob o paradigma subjetivista, a Teoria da Complexidade nasce como resposta ao racionalismo e ao positivismo. Dela surgem novas respostas sob novas óticas a partir da complexidade do mundo moderno e pós-moderno bem como neste período de pós-pandemia. Esta teoria propõe compreender o todo e as partes, não fragmentadas, mas entrelaçadas com os sujeitos envolvidos no processo do ensino-aprendizagem bem como as mediações utilizadas. Ao buscar conhecer a realidade, sob o enfoque da pobreza, das dimensões éticas que fundamentam, a pesquisa faz o exercício do diálogo entre os sujeitos, no qual todos assumem o pensamento complexo, aberto e significativo. Rompe com o pensamento simplificador e fragmentado, apontando para o indizível. A tecnologia passa a ser o elemento que entrelaça o fazer pedagógico com o sujeito, ou seja, o objeto de estudo.

Neste processo de ensino-aprendizagem, a pesquisa tem um papel relevante que deve ser considerado pelos professores. É importante fazer a relação entre ensino e prática tendo presente a vida real e questões sociais de relevância para o mundo. “O ensino deve se concentrar nos reais desafios mundiais para colocar os alunos em uma situação em que eles não apenas apliquem métodos, mas também aumentar o compromisso e participação no processo da aprendizagem (Maussumbayev *et al.*, 2022, p. 6961).

É neste contexto de compreensão da realidade, local e global, por meio da leitura e da escrita, que a legislação brasileira, especialmente na Constituição Federal (1988), busca garantir a educação como direito de todos: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, artigo 205). Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), 1996, no artigo 1º afirma que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 199a).

A educação, direito de todos, especialmente das crianças, adolescentes e jovens dos 5 aos 17 anos de idade e dever do Estado, deve ser garantida, independente de classe, etnia, gênero e religião. O Ministério da Educação protagoniza o desenvolvimento de um Plano Decenal 2014-2024, no qual busca garantir as metas de alfabetização e de educação de qualidade. No que diz respeito à tecnologia, a Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, institui a Política Nacional de Educação Digital para promover a “educação escolar digital, de capacitação profissional para novas competências e de ampliação de infraestrutura digital e conectividade” (Brasil, 2023).

Nesta compreensão, a Pedagogia Social busca desenvolver a dimensão pessoal e social da educação, favorece o desenvolvimento pleno do professor e este dos seus alunos, destacando que, em tempos de pós-modernidade e de sociedade hiperconectada, dentre outros, a formação para a convivência no ciberespaço, como a proteção da privacidade, é de fundamental importância.

FORMAÇÃO NA PEDAGOGIA SOCIAL

A presença do educador social remete-nos à história da organização dos grupos humanos em forma de sociedade.

A Pedagogia Social no Brasil tende a ser concebida como uma ciência que pertence ao rol das Ciências da Educação, uma ciência sensível à dimensão da sociabilidade humana, ou seja, que se ocupa particularmente da educação social de indivíduos historicamente situados. Uma educação que ocorre de modo particular lá onde as agências formais de educação não conseguem chegar; nas relações de ajuda a pessoas em dificuldade, especialmente crianças, adolescentes e jovens que sofrem pela escassa atenção às suas necessidades fundamentais (Caliman, 2010, p. 343).

A Pedagogia Social, sistematizada a partir da “dimensão social da educação” ou “o social da pedagogia”, tem como característica essencial abranger os diversos

segmentos da sociedade, com destaque para com os mais vulneráveis. Como a Pedagogia Social está vinculada à Educação, pode ser desenvolvida dentro e fora de instituições escolares, com ações educativas e socioeducativas, “quando são atividades de cuidado e ajuda que se situam tanto no âmbito da assistência social ou de educação social” (Caliman, 2010, p. 344), porém sempre atenta à garantia mínima dos direitos universais do ser humano. Embora o “espaço” de atuação da Pedagogia Social não se define a partir do dentro ou fora de instituições, mas se define enquanto “espaço humano” que atua com pessoas humanas que precisam desenvolver na sua formação uma dimensão social tão importante quer seja para ricos, quer para pobres, dentro ou fora da escola.

No desenvolvimento da compreensão da Pedagogia Social aqui no Brasil, são caracterizados vários períodos, desde a década de 1930 com a metodologia de atendimento de populações vulneráveis com tendência ao controle social/da periculosidade, passando nas décadas seguintes pelos processos de exclusão institucionalizada (FEBEM), de educação progressista como resposta às pessoas que tinham problemas com a convivência social, a partir do reconhecimento das necessidades das pessoas como direito fundamental à implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1992 com a viabilização da dimensão social da educação. A construção da identidade da Pedagogia Social no Brasil passa pela necessidade de sistematizar o conhecimento dessa área na academia, especialmente com pesquisas, bem como pelo reconhecimento da formação do educador social como profissional da Educação Social (Caliman, 2021).

No contexto para o desenvolvimento da Pedagogia Social, a atual Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira (Brasil, 1996), aponta para a educação que acontece nos vários espaços e tempos, como crianças e jovens, na família, nas organizações sociais, nas diversas manifestações culturais. Já o atual Relatório da UNESCO “Reimaginar juntos nossos futuros” (UNESCO, cap. VII, 2022), também aborda esta perspectiva, porém enfatiza que devem ser aproveitadas e ampliadas as oportunidades educativas enriquecedoras que acontecem ao longo da vida e em diferentes espaços culturais e sociais, adotando formas e processos que respeitem a autonomia dos adultos, suas experiências de vida, trabalho e aprendizagem realizadas fora das estruturas escolares formais. Importante ter presente que é na escola onde acontecem os processos formativos sistematizados, porém, é nos diferentes contextos sociais da educação que se evidencia a Pedagogia Social.

Enquanto Ciência, a Pedagogia Social tem caráter universal e está voltada para o ser humano, em sua essência e em suas necessidades básicas. A partir dos Congressos realizados aqui no Brasil, foram definidos três domínios a partir dos quais a Pedagogia Social se organiza. São eles:

1. O domínio sociocultural enquanto manifestações expressas do espírito humano por meio das artes, culturas e sentidos. É fonte de sintonia para aqueles que necessitam de atenção, bem como fonte de recursos pedagógicos e metodológicos. Exemplo: esporte, dança, música...
2. O domínio sociopedagógico, atuando na educação para a cidadania e direitos humanos, especialmente no desenvolvimento de metodologias voltadas para a recuperação de pessoas envolvidas na drogadição e no desenvolvimento da participação social e na cultura de paz.
3. O domínio sociopolítico está presente na participação social, no protagonismo, no cooperativismo, empreendedorismo e tantas outras formas de participação e envolvimento com o bem comum e transformação social.

A Pedagogia Social nasce da práxis entre teoria e prática enquanto capacidade inerente à condição humana. Como afirma Paulo Freire (2018), somente o ser humano tem a capacidade de transformar o mundo em que vive, na medida em que observando sua prática, reflete e percebe o que é possível transformar, não sozinho, mas em mutirão. Assim, a Ciência é normativa, pois tem princípios e valores, e é investigativa por natureza quando produz os meios, os métodos, as técnicas para responder às suas perguntas buscando potencializar a sociabilidade de indivíduos e grupos, especialmente através das relações. Se aplica “No espaço onde se encontra um ser humano, e precisa ativar relações sociais construtivistas, a cidadania e a capacidade de entender a sociedade, de viver nela criticamente, onde existe um espaço para desenvolver a dimensão social da educação” (Caliman, 2021, p. 34).

A partir desses elementos, é perceptível que no Brasil, nas últimas décadas, a Pedagogia Social deu um salto qualitativo no campo experimental da educação, desenvolvendo reflexões a partir da prática. A publicação de várias pesquisas e estudos realizados, bem como as várias edições do Congresso Internacional de Pedagogia Social (CIPS), em nível de Brasil a partir dos anos 2000, tem aprofundado o tema na academia e alargado os horizontes de quem atua nesta área. Também é importante ter presente que além de todo o trabalho desenvolvido no Brasil, alguns países que já vem desenvolvendo

esse tema, especialmente no mundo acadêmico, são referência internacional, tais como Finlândia e Itália, mas também são referências instituições de nível internacional tais como a ONU e a UNESCO.

A Organização das Nações Unidas tem direcionado diversas de suas ações às juventudes. Diante dos dados alarmantes disponibilizados no Informe sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ONU, 2014, p. 16), segundo os quais 58 milhões de crianças em idade escolar vivem em áreas de conflitos, 781 milhões de adultos e 126 milhões de jovens carecem de alfabetização, dentre outros dados, as Nações Unidas têm desenvolvido programas que busquem de fato proteção para as crianças e jovens. Com o objetivo de sensibilizar a opinião pública mundial sobre os problemas e aspirações dos jovens e, ao mesmo tempo, favorecer sua participação ativa no desenvolvimento econômico e social bem como na construção da paz, ainda no ano de 1979, definiu que haveria, em 1985, o Ano Internacional da Juventude. Durante este período, muito foi realizado, porém não o suficiente, sendo que foi proposto e realizado, em 2012, outro momento intenso sobre o tema das juventudes com mais um Ano Internacional da Juventude. Além destas iniciativas, a ONU tem desenvolvido programas que buscam o cuidado da casa comum e a erradicação da pobreza, sempre fundamentada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (Gómez; Crespo, 2015).

Dentre os vários contextos em que está inserida a Pedagogia Social, com frequência, está relacionada com a vida dos jovens e seus contextos bem específicos, especialmente relacionados ao uso da tecnologia. Atualmente, diferentemente do passado, as mudanças são rápidas e contínuas, os fatos não são lineares, as trajetórias biográficas de cada um/a são determinadas pelas circunstâncias sociais e os perigos de fracasso se multiplicam. Nesta realidade, a Pedagogia Social, como um campo de saberes que epistemologicamente e metodologicamente é amplo, busca respostas dentro e fora das instituições escolares (Gomes; Crespo, 2015), propondo 5 transições para uma (re)leitura pedagógica-social da Juventude no início deste terceiro milênio.

1. De objetos de atenção para sujeitos de ação social e política: participar do processo dialético do sujeito-objeto, de súditos a cidadãos, fazendo a experiência do estado democrático de direito com um maior compromisso com a sociedade; no desafio da sociedade contemporânea impulsionar a participação crítica e ativa dos jovens, passando da voz individual para a voz comunitária e crítica, favorecendo o surgimento de comunidades virtuais com

modelos mais cooperativos de participação e entrelaçamento do mundo físico e virtual com os espaços globais e locais.

2. Do enfoque das necessidades para a reivindicação das capacidades: às necessidades humanas têm sido estudadas e são definidas com base em objetivos que devem ser alcançados por todos os seres humanos para evitar danos graves especialmente ligados à saúde física e à autonomia. Neste processo vital de compreensão das próprias necessidades, a pedagogia social é elemento propulsor para que os jovens façam a passagem das próprias necessidades para a busca do desenvolvimento das próprias capacidades, como sujeitos. A formação dos jovens deverá potencializar as suas capacidades para a emancipação a responsabilidade e a participação ativa na construção de uma sociedade mais justa e democrática.
3. Da educação para o trabalho como direito fundamental: a realidade do capitalismo tardio submeteu os jovens a uma reestruturação radical do mercado de trabalho, precário e flexível. A educação não parece ser garantia diante da incerteza do futuro, porém os jovens têm direito à educação e ao trabalho como elementos fundamentais previstos na declaração Universal dos Direitos Humanos, bem como em várias recomendações realizadas pela ONU desde os anos 50. A formação deverá buscar o equilíbrio entre a formação geral e profissional trazendo a aquisição de competências básicas para o trabalho é o desafio desse tempo.
4. Da dependência da família ao protagonismo cívico: embora seja reconhecida a importância da família como célula da sociedade e como necessária para a trajetória pessoal formativa laboral e de convivência do ser humano, percebe-se a importância de educar para a cidadania, compartilhando responsabilidades políticas e públicas para melhorar a qualidade de vida dos jovens.
5. De atores individuais a construtores de redes sociais: a participação dos jovens em atividades por eles escolhidas permite que se tornem atores e protagonistas de suas opções. Há uma estreita aliança entre a educação e o empoderamento individual e coletivo, desenvolvendo a consciência crítica que possibilita o exercício da dialética no processo educativo de si mesmo e das relações estabelecidas no coletivo.

É visível que nesta compreensão de Pedagogia Social seja observável que a formação dos profissionais que atuam nesta área também acompanhe o processo de

transição em que se encontra a Pedagogia Social. Dos vários elementos, o avanço da tecnologia está muito presente, seja durante ou após a pandemia e, com ela, a importância da alfabetização digital, especialmente para os professores. Exemplo neste processo é o Projeto MEB PROAJA PI (2021/2022). Com o objetivo de alfabetizar jovens e adultos, foi proposto pela Secretaria de Educação do Estado do Piauí, em parceria com o Movimento de Educação de Base (MEB), no período de 2021-2022. Com mais de 40 horas de formação on-line para os 350 professores, 53 coordenadores e 6 supervisores, foram alfabetizados 6 mil alunos (MEB, arquivo interno, 2023). Além do letramento, escrita e leitura dos alunos, este projeto favoreceu a alfabetização tecnológica, especialmente dos professores e com ela os cuidados necessários para manter a privacidade dos dados pessoais.

Atingidos pela pandemia, o início do PROAJA PI foi adiado por diversas vezes. Percebeu-se que para realizar o acompanhamento pedagógico dos 8 mil estudantes inscritos no projeto era necessário sistematizar e registrar o processo de aprendizagem dos alunos, a partir dos objetivos previstos para cada ciclo de um mês. Assim, foi desenvolvido o Aplicativo MEB, no qual o professor mensalmente identificava o aluno que não havia alcançado os objetivos previstos, bem como o número de faltas, e realizava o registro. Ao término do mês, por meio do registro do professor, as coordenações local, regional e nacional puderam recolher informações, apresentá-las em forma de relatórios gráficos e, a partir da análise dos dados, identificar as dificuldades das turmas e de cada aluno. Com isso era possível propor atividades para que alavancassem a aprendizagem e a superação das dificuldades encontradas no decurso do mês. O aplicativo levou os educadores a compreender a importância do uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, bem como a estarem atentos à privacidade dos dados (MEB, 2023). Esta percepção pode ser melhor compreendida com o depoimento de educadores e coordenadores envolvidos no projeto, conforme o vídeo produzido por “MEBEdições”, disponível em <https://www.meb.org.br/testemunhos>.

USO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO: UM CAMINHO SEM VOLTA

Nos últimos anos é difícil imaginar uma atividade humana que não faça uso de tecnologias digitais. Da mesma forma, no contexto escolar, o uso de tecnologias digitais é cada vez maior. Além de incorporar diversas atividades de gestão e pedagógicas, os espaços de interação também são digitais. Os estudantes estão cada vez mais digitais e

presentes no ciberespaço. Se no passado o pedagogo social era desafiado a deixar as quatro paredes da sala e aula para adentrar espaços comunitários, agora os desafios se estendem ao ambiente virtual.

Confrontados com as transformações radicais impostas pelo avanço da tecnologia no âmbito digital, nossa primeira reação pode ser tentar barrar o progresso – impedi-lo, proibi-lo, negá-lo ou, pelo menos, dificultar que ele seja usufruído pelas pessoas (Kelly, 2018).

Este trecho de Kelly (2018), da obra *Inevitável*, retrata bem a postura das pessoas diante dos avanços tecnológicos. Na área da Pedagogia Social, no contexto da educação básica, a situação se repete como um reflexo da humanidade dos educadores. A primeira reação é a de tentar barrar as tecnologias digitais na educação. Entretanto, os avanços continuam, como se fossem inevitáveis, remetendo-se ao termo utilizado por Kelly (2019). De fato, como cita Maussumbayev *et al.* (2022), as tecnologias digitais possuem um enorme potencial. Possibilitam uma participação mais ativa no processo de ensino e aprendizagem, tanto dos educadores, como dos estudantes (Velichová; Orbánová; Kúbeková, 2020). Proporcionam um ensino mais significativo e com oportunidade de ser mais autêntico a partir da integração das tecnologias digitais com o processo de ensino e aprendizagem (Sailin; Mahmor, 2017).

De acordo com Toktarova e Semenova (2020), o atual estágio do desenvolvimento econômico mundial é caracterizado pela transformação digital. Isso implica em modificar o sistema de produção e prestação de serviços por meio das tecnologias da informação e comunicação. Como resultado, as tecnologias digitais tornaram-se o maior fator do desenvolvimento econômico mundial. Nos últimos anos o Brasil avançou fortemente na transformação digital, posicionando sua economia com base nas tecnologias digitais. De acordo com o Portal Gov.Br (2022), em agosto de 2022 o Governo Federal do Brasil já oferecia quatro mil serviços digitais aos cidadãos. Sem dúvida, uma visão que também alcança a área de educação no país, como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que traz as tecnologias digitais como parte fundamental da educação brasileira.

Toktarova e Semenova (2020) definem a economia digital como sendo as atividades de negócio em que o fator chave de produção é o dado na forma digitalizada, a oferta massiva de serviços on-line e os resultados da análise e processamento de grandes volumes de dados, que permitem aprimorar a eficiência de diferentes tipos de processos e recursos. Como consequência da formação de um novo tipo de atividade econômica, busca-se estabelecer o objetivo de treinar as pessoas para a economia digital. A partir da

discussão desse novo conceito de economia surgiram alguns termos no setor educacional, como “pedagogia digital”, “letramento digital”, “educação digital” entre outros (Toktarova; Semenova, 2020).

A pedagogia digital é definida por Ilaltdinova, Belyaeva e Lebedeva (2019 *apud* Toktarova; Semenova, 2020) como um “ramo da ciência pedagógica que revela a essência e as regularidades da educação digital, o papel dos processos educacionais ‘digitalizados’ no crescimento pessoal e desenvolve meios de melhorar sua eficácia”. No mesmo sentido, Volkova, Lizunova e Komarova (2021) descrevem a pedagogia digital como o estudo do processo educacional desenvolvido em novas tecnologias digitais para garantir qualidade. Os autores ainda definem que o objeto da didática digital é o processo de formação realizado em um ambiente educacional digital.

A compreensão da pedagogia digital envolve entender como integrar a tecnologia no processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, na visão de Dangwal e Srivastava (2016), o principal objetivo da formação pedagógica é formar tecnoeducadores que sejam capazes de desenvolver e implementar a pedagogia digital. Maussumbayev *et al.* (2022) observaram que a integração da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem levou à necessidade de disseminar métodos digitais de aprendizagem na formação de professores. Ertmer e Otenbreit-Leftwich (2010) corroboram essa visão de que para atender às necessidades de aprendizagem do século XXI e propiciar o aprendizado significativo, os professores devem entender como usar a tecnologia para ajudar os alunos a construir o conhecimento, de forma que possam aplicá-lo em situações reais. Atualmente, o desenvolvimento de competências digitais torna-se fundamental para os educadores, de forma que possam atuar e executar o processo de ensino e aprendizagem em ambientes cada vez mais digitais.

No campo de estudo e prática da Pedagogia Social as tecnologias digitais buscam apoiar as atividades dos educadores, oferecer meios de comunicação com os indivíduos e a comunidade, promover a inclusão social, além de propiciar conteúdos e espaços de desenvolvimento. De acordo com Wieczorkiewicz e Baade (2020), “As pessoas precisam adaptar-se a essas mudanças sociais para assim ter a possibilidade de colaborar com a transformação do meio em que estão inseridas”. Neste sentido, torna-se importante desenvolver competências para o adequado uso das tecnologias digitais na educação, como também compreender as interações sociais no ciberespaço.

Para identificar as competências digitais que os professores precisam aprender, Starkey (2020) elaborou uma revisão de literatura para examinar a preparação de

professores para a era digital. Ele identificou três tipos de competências digitais, que são o uso genérico de computadores, a integração das tecnologias digitais na prática de ensino e a competência digital profissional. A primeira, para uso genérico dos computadores, se refere à utilização desses dispositivos digitais e seus respectivos softwares, como de apresentação, criação e comunicação. Já as competências para o ensino envolvem saber como ensinar usando tecnologias digitais. Por fim, as competências profissionais são aquelas necessárias para gerenciar o ambiente de aprendizagem digital e utilizar os sistemas e ferramentas de trabalho profissional do educador.

No Brasil, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) traz, desde 2017, a obrigatoriedade de desenvolver competências digitais nos currículos das escolas brasileiras. Até o final do ensino fundamental, segundo a BNCC (Brasil, 2017 *apud* CIEB, 2023), os alunos precisam aprender:

Utilização de ferramentas digitais: precisam ser capazes de usar ferramentas multimídia e periféricos para aprender e produzir.

Produção multimídia: utilizar recursos tecnológicos para desenhar, desenvolver, publicar e apresentar produtos (como páginas de web, aplicativos móveis e animações, por exemplo) para demonstrar conhecimentos e resolver problemas.

Linguagens de programação: usar linguagens de programação para solucionar problemas.

Domínio de algoritmos: compreensão e escrita de algoritmos. Avaliação de vantagens e desvantagens de diferentes algoritmos. Utilização de classes, métodos, funções e parâmetros para dividir e resolver problemas.

Visualização e análise de dados: utilização de diferentes representações e abordagens para visualizar e analisar dados.

Mundo digital: compreensão do impacto das tecnologias na vida das pessoas e na sociedade, incluindo nas relações sociais, culturais e comerciais.

Uso ético: utilização das tecnologias, mídias e dispositivos de comunicação modernos de forma ética, comparando comportamentos adequados e inadequados.

As competências exigidas na aprendizagem dos estudantes estão além do uso das tecnologias digitais para resolução de problemas. Observa-se a preocupação com o desenvolvimento social e seguro dos estudantes em ambientes digitais, conforme as dimensões “mundo digital” e “uso ético”, descritas no texto do CIEB (2023) sobre a BNCC de 2017. Uma visão importante para a formação de cidadãos para a era digital, que saibam atuar, se relacionar e utilizar as tecnologias digitais de forma ética e segura.

Em 2019 foi aprovada a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que direciona as competências que os professores devem desenvolver em sua formação, em alinhamento com a BNCC. No âmbito das competências digitais, a BNC-Formação requer como fundamentos e habilidades: o emprego das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento de competências sintonizadas com o mundo contemporâneo;

compreensão dos fenômenos digitais e do pensamento computacional e suas implicações nos processos de ensino-aprendizagem; e vivência, aprendizagem e utilização da linguagem digital no ensino e aprendizagem da educação básica (Brasil, 2019).

No contexto social e do uso ético e seguro das tecnologias, a BNC-Formação estabelece as seguintes competências:

3.2.3 Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes, bem como ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico para garantir a inclusão, o desenvolvimento das competências da BNCC e as aprendizagens dos objetos de conhecimento para todos os estudantes.

3.2.4 Atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-racial praticadas nas escolas e nos ambientes digitais, além de promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais (Brasil, 2019).

Em fevereiro de 2022 o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer nº 2/2022, estabeleceu um conjunto de competências e habilidades relacionadas à computação, que devem ser desenvolvidas na educação básica, como complemento à BNCC (Brasil, 2022). Este complemento estrutura-se em três grandes eixos, seguindo os conceitos de Ribeiro *et al.* (2019), que são: pensamento computacional (aplicar a tecnologia digital para resolver problemas e aprimorar a aprendizagem), mundo digital (conhecer as tecnologias digitais e compreender sua importância e utilização no mundo contemporâneo) e cultura digital (construção de atitude crítica, ética e responsável em relação aos diferentes usos das tecnologias digitais e à multiplicidade de ofertas midiáticas). Este terceiro eixo, denominado de cultura digital, refere-se ao contexto social e do uso ético e seguro das tecnologias.

Como pode ser observado nesses documentos que são os pilares da educação básica no Brasil, o uso das tecnologias digitais tornou-se parte da formação dos futuros cidadãos e seus futuros professores. Um direcionamento alinhado com o movimento mundial de formação de uma sociedade digital, tendo como base a economia digital e os impactos sociais. Pode-se notar que o uso das tecnologias digitais na educação vai além da sua aplicação no processo de ensino e aprendizagem e suporte às atividades profissionais e de gestão dos educadores. Envolve a preparação dos estudantes e professores para os impactos sociais advindos da crescente transformação digital. Este contexto aumenta a importância do pedagogo social, capaz de observar a condição humana e despertar a capacidade do próprio indivíduo para transformar o mundo, físico e digital, em que vive, uma vez que tudo isso está interligado.

A PEDAGOGIA SOCIAL NO COMBATE À VIOLÊNCIA VIRTUAL

Recentemente, inúmeras famílias brasileiras ficaram com medo de enviar seus filhos para a escola, com medo de ocorrer algum ato de violência. Notícias de violência como o ataque ocorrido na Creche Cantinho Bom Pastor, de Blumenau, Santa Catarina, que chocou o país, começaram a se espalhar por várias cidades do país. Embora o caso de Blumenau tenha sido uma ação isolada, conforme Tomazela (2023), a disseminação desse tipo de notícia e vídeos de outros ataques foram usados para incitar jovens e adolescentes à violência, por meio de perfis em redes sociais digitais (Tomazela, 2023). Embora o assunto tenha ganhado evidência recentemente, ele já ocorre há 21 anos no Brasil, somando 24 ataques a escolas. É um cenário preocupante, que envolveu principalmente meninos adolescentes com idade de 16 anos, que foram alunos ou ex-alunos da escola atacada (Bond, 2023).

Incitação da violência por meio de ataques físicos às escolas, por meio das redes sociais no ciberespaço, é apenas um dos perigos que os estudantes estão sujeitos a enfrentar. Quaisquer outras práticas relacionadas à violência física, psicológica, sexual e o *bullying*, que podem ser vivenciadas por estudantes, professores ou outros funcionários da escola, são caracterizadas como violência escolar, segundo a UNESCO (2019). O crescimento acelerado do acesso às tecnologias digitais, por crianças e adolescentes, faz aumentar a exposição à violência, não só porque ela ocorre tanto no ambiente físico, como no virtual, mas também pelas características que as tecnologias digitais proporcionam. O *cyberbullying*, por exemplo, é uma forma de *bullying* que ocorre no ciberespaço, porém com algumas diferenças, como a possibilidade do agressor se esconder no anonimato, realizar ofensas em qualquer momento e com uma dimensão gigantesca de propagação.

Seixas, Fernandes e Morais (2016, p. 36) definem o *cyberbullying* como “o uso indevido das tecnologias digitais para, deliberada e repetidamente, agir de forma hostil com o intuito de causar dano a outro(s)”. Este conceito relaciona a prática violenta à forma como as tecnologias são utilizadas, que neste caso, denomina-se como indevida. Este é um campo da dimensão cultura digital, descrito na competência computacional, que passou a fazer parte da BNCC. De acordo com a pesquisa realizada com diversos autores, Ribeiro e Caliman (2019) indicam que o *cyberbullying* pode ocorrer de várias maneiras: a) mensagens inflamadas ou provocações incendiárias (*flaming*); b) assédio; c) perseguição virtual; d) vídeo-linchamento; e) exposição de informações da vida privada da vítima; f) difamação; g) exclusão ou bloqueio não autorizado de membro em grupos

on-line; h) perturbação virtual, dentre outros. Algumas dessas formas de praticar o ato violento estão relacionadas ao uso indevido das tecnologias digitais, como o *flaming*, a exposição da privacidade, o vídeo-linchamento, perturbação virtual entre outras.

Além da incitação à violência e o *ciberbullying*, existem também outros riscos e ameaças na internet, aos quais as crianças e os adolescentes em idade escolar estão sujeitos. Embora existam muitos benefícios pelo uso da internet, ela também é um meio usado por pessoas mal intencionadas para praticar atos perigosos, incluindo hackers, agressores, pedófilos, defensores da automutilação e ladrões (Hussein; Hussein, 2020). A lista a seguir apresenta algumas dessas ameaças e riscos, mas não esgota as possibilidades de perigos presentes no ciberespaço.

- **Ciberadição:** refere-se ao uso excessivo de dispositivos eletrônicos e internet, seja para estudo, jogos, curiosidades, pornografias ou outros motivos, acompanhados de fatores como prazer, alteração de humor e consciência, prejuízo para outras esferas importantes da vida, intolerância e abstinência (Greenfiel, 2011 *apud* Costa *et al.*, 2020).
- **Cyberstalking:** é a ocorrência do *stalking* ou perseguição no meio digital, como por meio de redes sociais. No Brasil a perseguição passou a ser crime após a promulgação da Lei nº 14.132, de 31 de março de 2021. É definida, pela própria lei, como “perseguir alguém, reiteradamente e por qualquer meio, ameaçando-lhe a integridade física ou psicológica, restringindo-lhe a capacidade de locomoção ou, de qualquer forma, invadindo ou perturbando sua esfera de liberdade ou privacidade” (Brasil, 2021).
- **Patostreaming:** fenômeno que ocorre nas mídias sociais em que se transmite vídeo ao vivo com várias patologias, tais como vulgaridade, conteúdo obsceno e violento. Também são considerados vídeos com patologias aqueles em que o autor demonstra comportamentos inadequados como um modo de vida, como humilhação de pessoas, demolição de apartamentos, embebedando-se, entre outros. São características desses vídeos, além de incentivarem comportamentos e pensamentos patológicos, a solicitação de doativos financeiros e subscrição no canal (Bek; Popiotek, 2019).
- **Predadores:** a internet é cada vez mais usada por crianças e adolescentes e, por isso, muito exploradas por pessoas mal intencionadas, que se aproximam delas e ganham sua confiança para obter informações pessoais, enviar e receber conteúdo sexual e até mesmo marcar encontros (Hussein; Hussein, 2020).
- **Phishing e vírus de computador:** forma fraudulenta de obter informações pessoais por meio de atrativos falsos. Os golpistas usam sítios na internet que são parecidos com os mais populares, ofertas vantajosas e outras estratégias para levar as crianças e adolescentes a clicar em algo que esconde vírus de computadores e outros malwares (Hussein; Hussein, 2020; Zulqadri; Mustadi; Retnawati, 2022).

O estudo de Zulqadri, Mustardi e Retnawati (2022) também relaciona outros riscos encontrados no ciberespaço, como a exposição a conteúdo pornográfico e explícito, informações falsas e violação de privacidade e dados pessoais. Sobre essa última, os autores apontam que tem sido a mais discutida. Citam também que é necessário o envolvimento de escolas, pais, professores e governo para atuarem na prevenção e proteção da privacidade e dados pessoais e das ameaças encontradas no ambiente virtual por crianças e adolescentes.

No Brasil, a proteção aos dados pessoais é um direito fundamental na Constituição brasileira, acrescentado pela Emenda Constitucional nº 115 (Brasil, 2022), que é protegido pela Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), que entrou em vigor em setembro de 2020. A lei traz uma série de requisitos que devem ser obrigatoriamente seguidos por qualquer empresa no país, inclusive as escolas, conforme os seus artigos 1º, 3º e 5º (Brasil, 2018). Requer uma atenção redobrada sobre o uso e a segurança dos dados pessoais, que as escolas precisam adotar. Porém, como um direito da população e mediante os eventos de violência iniciados ou ocorridos em ambientes virtuais e considerando o papel social da escola, cabe a elas, por meio dos educadores, atuar na formação da população, em especial dos jovens e adolescentes, para usufruírem e exigirem esses novos direitos.

Zulqadri, Mustardi e Retnawati (2022) sugerem como formas de prevenção o auxílio no acesso aos conteúdos disponíveis na internet, aprendizado sobre cibersegurança e proteção de dados pessoais, além de uma introdução à cidadania digital e à ética no ciberespaço. O que os autores denominam de cidadania digital refere-se ao que Ribeiro *et al.* (2019) define como cultura digital. É um tema que passou a incorporar a BNCC em 2022, com prazo de um ano para as escolas se adequarem, o que significa que o país ainda está em estágio de implantação. A recente Política Nacional de Educação Digital (PNED), instituída pela Presidência da República, na forma da Lei nº 14.533 (Brasil, 2023), é mais um avanço no desenvolvimento da cultura digital. O pedagogo social, que atua numa sociedade cada vez mais digital, está diante de novos desafios, necessitando desenvolver competências em cultura digital, desde a sua formação. Assim, estará mais bem preparado para contribuir na formação dos educadores que colaboram com as crianças, adolescentes e jovens na convivência com o ciberespaço, de forma segura e ética, combatendo a violência virtual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo que a Pedagogia Social busca superar as diversas manifestações de exclusão social, faz parte deste itinerário identificar as causas, para com seus agentes, os educadores/as sociais, poder empreender caminhos de superação.

Há um ótimo exemplo das influências mútuas entre o debate acadêmico e as relações sociais em geral, permeadas, pelas opções políticas. Não há uma única teoria da exclusão social, mas sim significados diversos, com acepções diferentes, influenciadas por disputas teóricas e políticas. A exclusão vista como fenômeno, como ruptura do tecido social sugere a construção de novos paradigmas teóricos e de uma forma de vida nunca antes realizada ou mesmo propostas revolucionárias de transformação social ou mesmo reformistas e superficiais (Leal, 2004, p. 14).

O movimento de transformação digital, impulsionado pela economia digital e, posteriormente, pela pandemia da Covid-19, levou a sociedade para o digital. Como consequência, as pessoas passaram a conviver com um novo espaço social, o ciberespaço, sem desenvolverem as competências necessárias para tal. Desta forma, o indivíduo foi levado para um campo desconhecido, atraído por facilidades e soluções, apenas com um clique, mas sem saber dos perigos existentes, de como se proteger e como se portar. Os nativos digitais, que convivem muito mais tempo no ciberespaço, sem a devida educação para essa cultura digital, são a maior preocupação dos educadores.

Este estudo teve como propósito caracterizar o papel e a importância do pedagogo social para a formação de educadores no desenvolvimento da cultura digital e para a proteção da privacidade. Neste sentido, mostrou ao longo de seus tópicos a caracterização da formação na Pedagogia Social, baseada nas relações com o seu meio, e uma crítica à transformação digital movida pela economia digital, que não preparou as pessoas para conviverem no espaço social. Como consequência, a sociedade tem sofrido com a violência virtual, principalmente a população mais jovem. Insere-se aqui a importância do pedagogo social, como elemento fundamental para a promoção da cultura digital. Sua ação contribui com a formação de educadores mais bem preparados para desenvolver nos jovens, crianças e adolescentes, as competências necessárias para a convivência segura, ética e responsável no ciberespaço.

O estudo de Tomczyk (2018), comissionado pelo Ministério Nacional de Educação da Polônia, sobre letramento digital no aspecto das ameaças em ambientes virtuais, realizado em escolas que envolveram estudantes, pais e professores, revelou que os pais estão buscando, individualmente, na educação não formal, os conhecimentos e habilidades necessários para aumentar a segurança digital, uma vez que não a encontram

nos programas escolares. Como no Brasil o eixo da cultura digital ainda está em estágio de implantação, é natural que os pais, estudantes e professores também busquem na educação não formal os conhecimentos necessários para saberem como se proteger no ciberespaço. Esse tipo de educação é um campo de atuação muito conhecido dos pedagogos sociais.

Costa *et al.* (2020) fazem uma reflexão sobre o repensar das novas tecnologias e a saúde mental, destacando que

é possível a partir da perspectiva de que o homem moderno precisa reconstruir-se enquanto sujeito capaz de integrar as dimensões da sua vida, interagir com o mundo mantendo vínculo com familiares, amigos e com a realidade e lidar com todo o aparato tecnológico sem, no entanto, subjugar-se pelas suas próprias invenções (Costa *et al.*, 2020, p. 74-75).

Este olhar para as relações humanas e, ao mesmo tempo, para a essência humana são objeto da Pedagogia Social. Neste sentido, o conteúdo do eixo cultura digital, de Ribeiro *et al.* (2019), agora presente na BNCC e na PNED, apresenta uma forte conexão com a área de atuação do pedagogo social. O uso ético e seguro das tecnologias digitais, reconhecer a credibilidade de uma informação e reconhecer os sintomas de crianças e adolescentes relativos aos riscos e ameaças encontradas nos espaços virtuais são competências que envolvem o campo social e, ao mesmo tempo, da tecnologia. Como Tomczyk (2018) afirma, o letramento digital (que corresponde ao eixo cultura digital na BNCC e PNED) é a competência mais importante no mundo atualmente.

Apesar do desenvolvimento das competências de cultura digital ocorrerem no campo da educação não formal, elas são necessárias, também, nos programas da educação formal. De acordo com Hussein e Hussein (2020), “as escolas são convocadas a assumir o papel de melhorar a alfabetização digital dos alunos e sua compreensão dos riscos potenciais presentes no *online*”. Giménez, Luengo e Bartrina (2017) entendem como evidente a necessidade de educar os menores para o uso seguro e responsável das tecnologias para que evitem, saibam lidar e denunciem situações de *cyberbullying* ou outro tipo de violência virtual. Com isso, espera-se tornar o ciberespaço um lugar mais seguro para interagir, manter e fazer novos amigos, aprender e se comunicar de forma positiva. Como destaca Vale (2021, p. 34),

[...] não há neutralidade no uso das tecnologias. Sobre esse aspecto, em diversas passagens de livros seus, Paulo Freire (“Sobre Educação: Diálogos”, por exemplo) reconheceu não só as potencialidades das tecnologias da comunicação para a produção de conhecimentos e humanização dos sujeitos, mas, também, os cuidados no uso dessas diversas tecnologias e das mídias sociais.

As ameaças e riscos do ambiente virtual são questões que requerem educadores com uma formação humanizadora, que saibam diagnosticar os jovens e adolescentes em situação de sofrimento, que tenham conhecimento das redes sociais e, sobretudo, inspirem confiança aos estudantes para que possam dialogar sobre as questões que os afligem (Ribeiro; Caliman, 2019). Acrescenta-se aí o uso ético e seguro das tecnologias digitais, reconhecer as ameaças, confirmar informações e proteger a privacidade e dados pessoais. Esta é a competência cultura digital, que em parte já se faz presente na BNC-Formação, mas que precisa ser discutida, ampliada e urgentemente implementada na formação do educador social. A PNED, instituída pela Lei nº 14.533, de 2023, é um passo importante na inclusão dessa competência na formação inicial e continuada de professores, conforme o art. 3º, §1º, incisos IX e X do *caput* (Brasil, 2023).

Os avanços nas pesquisas têm confirmado que as atividades desenvolvidas pelos futuros pedagogos sociais estão diretamente vinculadas à realidade pessoal e social dos envolvidos, fortemente caracterizada pelo uso das ferramentas tecnológicas. Decorre daí o aprendizado no que diz respeito à competência cultura digital, necessária para formar cidadãos ativos e críticos na sociedade digital, que saibam se portar, se proteger e conviver no ciberespaço, contribuindo, desta forma, para o combate à violência virtual.

REFERÊNCIAS

BEK, D.; POPIOLEK, M. Patostreaming – Characteristics and Legal Contexts of the Phenomenon. **Zarządzanie Mediami**, v. 7, n. 4, p. 247-262, 2019. Disponível em: <https://www.ejournals.eu/ZM/2019/4-2019/art/16348/>. Acesso em: 11 jun. 2023.

BOND, L. **Brasil teve 24 ataques a escolas**; mais da metade nos últimos 4 anos. Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-05/brasil-teve-23-ataques-escolas-mais-da-metade-nos-ultimos-4-anos>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**, 1988. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 3 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.132, de 31 de março de 2021**. Acrescenta o art. 147-A ao Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para prever o crime de perseguição; e revoga o art. 65 do Decreto-Lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941 (Lei das Contravenções Penais). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114132.htm. Acesso em: 11 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 4 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, publicada no **DOU** 15/04/2020, Seção 1, p. 46-49. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Resolução CNE/CEB nº 2, de 2022, publicada no **DOU** 3/10/2022, Seção 1, p. 55. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 03 Jun 2022.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. **Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD)**. Brasília: Congresso Nacional, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13709.htm. Acesso em: 7 maio 2023.

BRASIL. Presidência da República (PR). **Emenda Constitucional (PEC 115/2022) de 10 de fevereiro de 2022**: altera a Constituição Federal para incluir a proteção de dados entre os direitos e garantias fundamentais e para fixar a competência privativa da União para legislar sobre proteção e tratamento de dados pessoais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc115.htm. Acesso em: 7 maio 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.533 de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm. Acesso em: 7 jul. 2023.

CALIMAN, G. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação-UNISAL**, Americanas/SP, Ano XII, n. 23, 2010, p. 341-368.

CALIMAN, G. FERREIRA, A. V.; LOPES, L. S. Pedagogia Social: indignação e/ou emancipação? In: FERREIRA, A. V. (org), **Pedagogia social: da indignação à emancipação**. Rio de Janeiro: Autografia, 2022, p. 19-45.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA - CIEB. **Tecnologias Digitais nas escolas municipais do Brasil**: cenário e recomendações 2023. São Paulo: CIEB, 2023. E-book em PDF. Disponível em: http://undime.org.br/uploads/documentos/phplWgA0C_64622c469d0ff.pdf. Acesso em: 29 Mai 2023.

CESCHINI, M. da S. C., *et al.* “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores: tecendo relações”. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 12,

setembro de 2022, p. e578111235111. rsdjournal.org, <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i12.35111>.

CIEB - Centro de Inovação para a Educação Brasileira. **Tecnologias Digitais nas escolas municipais do Brasil: cenário e recomendações 2023**. São Paulo: CIEB, 2023. E-book em PDF. Disponível em: http://undime.org.br/uploads/documentos/php1WgA0C_64622c469d0ff.pdf. Acesso em: 29 maio 2023.

COSTA, F. M.; MORAIS, M.; SOUZA, C.; CABRAL, H. G. O repensar das novas tecnologias e a saúde mental na adolescência e juventude: um desafio para o nosso tempo. **Revista Ambiente Acadêmico**, v. 6, n. 1, p. 84-79, Jan-Jun, 2020.

DANGWAL, K. L.; SRIVASTAVA, S. Digital Pedagogy in Teacher Education. **International Journal of Information Science and Computing**, v. 3, n. 2, p. 67, 2016. Disponível em: <http://www.indianjournals.com/ijor.aspx?target=ijor:ijisc&volume=3&issue=2&article=003>. Acesso em: 4 jun. 2023.

ERTMER, P. A.; OTTENBREIT-LEFTWICH, A. T. Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. **Journal of Research on Technology in Education**, v. 42, n. 3, p. 255-284, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo, Paz & Terra, 2018.

GIMÉNEZ, A. M.; LUENGO, J. A.; BARTRINA, M. J. ¿Qué hacen los menores en internet? Usos de las TIC, estrategias de supervisión parental y exposición a riesgos. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, v. 15, n. 3, p. 533-552, 2017. Disponível em: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?1169>. Acesso em: 11 jun. 2023.

GÓMEZ, J. A. C.; CRESPO, L. V. La Pedagogía Social en la vida cotidiana de los jóvenes: Problemáticas específicas y alternativas de future en un mundo globalizado. **Perspectiva Educacional**, 2015, v. 54, n. 2, 2015, p. 150-164.

GOV. BR. **GOV.BR já oferece 4 mil serviços públicos digitais para o cidadão**. Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/noticias/2022/agosto/gov-br-ja-oferece-quatro-mil-servicos-publicos-digitais-para-o-cidadao>. Acesso em: 27 maio 2023.

HUSSEIN, M. T.; HUSSEIN, M. R. Involving American Schools in Enhancing Children's Digital Literacy and Raising Awareness of Risks Associated with Internet Usage. **International Journal of Advanced Computer Science and Applications**, v. 11, n. 11, 2020. Disponível em: <http://thesai.org/Publications/ViewPaper?Volume=11&Issue=11&Code=IJACSA&SerialNo=2>. Acesso em: 11 jun. 2023.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019** [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.

JAPIASSU, H. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 2. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

KELLY, K. **Inevitável**: as 12 forças tecnológicas que mudarão nosso mundo. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

KELLY, K. **Inevitável**: as 12 forças tecnológicas que mudarão nosso mundo. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

MAUSSUMBAYEV, R. *et al.* Development of research capacity of a future social pedagogue in the face of digital technologies. **Education and Information Technologies**, v. 27, n. 5, p. 6947-6966, jun. 2022.

MEB - Movimento de Educação de Base. *Testemunhos – Movimento de Educação de Base*, [s.d.]. Disponível em: <https://www.meb.org.br/testemunhos/>. Acesso em: 2 jun. 2023.

ONU - Organización Naciones Unidas. **Objetivos de Desarrollo del Milenio**. Informe 2014. Nueva York: Naciones Unidas. Disponível em: <https://www.undp.org>. Acesso em: 13 jun. 2023.

PINTO, P. F.; SILVA, S. P. da. Conhecimento educação na modernidade: o debate sobre a subjetividade humana no cenário da teoria da complexidade. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 15, n. 2, p. 285- 307, maio/jun. 2020.

RIBEIRO, N. A.; CALIMAN, G. Enfrentamento do cyberbullying nas escolas inspirado nos princípios e metodologias da Pedagogia Social. **EccoS – Revista Científica**, n. 48, março de 2019, p. 115132. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.5585/eccos.n48.11577>

RIBEIRO, L. *et al.* Diretrizes de Ensino de Computação na Educação Básica. **Sociedade Brasileira de Computação, Relatório Técnico**, n. 001, 2019.

RIBEIRO, N. A.; CALIMAN, G. Enfrentamento do cyberbullying nas escolas inspirado nos princípios e metodologias da Pedagogia Social. **EccoS - Revista Científica**, n. 48, p. 115-132, 29 mar. 2019.

SAILIN, S. N.; MAHMOR, N. A. Improving Student Teachers' Digital Pedagogy through Meaningful Learning Activities. **Malaysian Journal of Learning and Instruction**, v. 15, n. 2, p. 143-173, 2018. Disponível em: <http://e-journal.uum.edu.my/index.php/mjli/article/view/7786/880>-. Acesso em: 27 maio 2023.

SEIXAS, S.; FERNANDES, L.; DE MORAIS, T. **Cyberbullying**: um guia para pais e educadores. Lisboa, Portugal: Plátano Editora, 2016.

STARKEY, L. A review of research exploring teacher preparation for the digital age. **Cambridge Journal of Education**, v. 1, n. 50, p. 37-56, 2020.

TOMAZELA, J. M. **Ataque em escolas**: Operação policial em 5 Estados mira suspeitos de incitar violência nas redes. Portal Terra. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/ataque-em-escolas-operacao-policial-em-5->

estados-mira-suspeitos-de-incitar-violencia-nas-redes,335059c00e3c8b7e26860f4eac9144508lkqsiq5.html. Acesso em: 10 jun. 2023.

TOKTAROVA, V I; SEMENOVA, D A. Digital pedagogy: analysis, requirements and experience of implementation. **Journal of Physics: Conference Series**, v. 1691, n. 1, p. 012112, 2020. Disponível em: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1691/1/012112>. Acesso em: 27 maio 2023.

TOMCZYK, Ł. Digital competences of parents in the matter of electronic threats. **SHS Web of Conferences**, v. 48, p. 01004, 2018. Disponível em: <https://www.shs-conferences.org/10.1051/shsconf/20184801004>. Acesso em: 11 jun. 2023.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura . **Violência escolar e o bullying**: relatório sobre a situação mundial. Brasília, 2019. 54 p. ISBN 978-85-7652-227-0.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Reimaginando nossos futuros junto**: Um novo Contrato Social para a Educação. Relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação. SM, Paris, 2022. Disponível em: <https://pt.unesco.org/>. Acesso em: 14 abr. 2022.

VALE, E. C. do. Da rádio à web: a atualidade do esperar freiriano na experiência educativa do Movimento de Educação de Base – MEB, num contexto de pandemia. **Revista MEB de Educação Popular**, v. 1, n. 1, setembro de 2021, p. 28-36.

VELICHOVÁ, L.; ORBÁNOVÁ, D.; KÚBEKOVÁ, A. The COVID-19 Pandemic: Unique Opportunity to Develop Online Learning. **TEM Journal**, p. 1633-1639, 2020. Disponível em: http://www.temjournal.com/content/94/TEMJournalNovember2020_1633_1639.html. Acesso em: 27 maio 2023.

VOLKOVA, L. V.; LIZUNOVA, L. R.; KOMAROVA, I. A. Digital pedagogy: Problems and solutions. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, p. 3140-3152, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16003>. Acesso em: 28 maio 2023.

WIECZORKIEWICZ, A. K.; BAADE, J. H. Família e escola como instituições sociais fundamentais no processo de socialização e preparação para a vivência em sociedade. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 20, 2 de junho de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/20/familia-e-escola-como-instituicoes-sociais-fundamentais-no-processo-de-socializacao-e-preparacao-para-a-vivencia-em-sociedade>. Acesso em: 27 maio 2023.

ZULQADRI, D. M.; MUSTADI, A.; RETNAWATI, H. Digital Safety During Online Learning: What We Do to Protect Our Student? **Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan**, v. 7, n. 1, p. 178-191, 2022. Disponível em: <https://journal.iainnumetrolampung.ac.id/index.php/ji/article/view/1746>. Acesso em: 11 jun. 2023.

O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL DE UMA ESCOLA DO DISTRITO FEDERAL: UM ESTUDO DE CASO

Rita de Cassia de Almeida Rezende¹

Geraldo Caliman²

INTRODUÇÃO

A educação brasileira recebe legislação mais relevante a partir da Constituição Federal de 1988. O artigo 205 discorre sobre as funções que a escola deve desempenhar, que vão desde a obrigatoriedade do direito à educação, perpassando pela preparação para viver como cidadãos, completando com a necessidade da formação profissional. Todavia, o papel da escola se expande e abarca uma importância maior do que é apresentada na nossa Constituição. Nas palavras de Baladeli, Barros e Altoé (2012), a escola é o espaço de apresentação do conhecimento, é o primeiro lugar em que coexistem a relação do sujeito com o aprendizado científico. Nela, tem-se a formação de cidadãos para a sociedade por meio da aquisição de conhecimento.

Ainda retomando o artigo 205 da Constituição (Brasil, 1988) e remetendo às falas dos autores citados, pode-se definir a escola como sendo um ambiente de construção e de partilha do conhecimento por meio da coletividade. E espaço de formação responsável por ensinar a teoria e o conhecimento, sendo que nele é essencial que haja também a experiência com atividades que contribuam para a formação socioemocional.

Esta junção entre o cognitivo e o emocional é reiterada nas palavras de Freire (1989), quando afirma que a escola não deve priorizar só o conhecimento acadêmico no processo de formação. Para o autor, deve haver, no espaço escolar, a junção do aprendizado epistemológico com a criação de laços de amizade e de convivência. Por conseguinte, é papel da escola a socialização dos conhecimentos e a promoção do

¹ Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3287790767774952>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3354-7972>. E-mail: ritinhademaria@gmail.com.

² Pós-Doutorado em Educação. Coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade (Universidade Católica de Brasília – UCB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0986657832961163>. Orcid://orcid.org/0000-0003-2051-9646. E-mail: caliman@p.ucb.br.

desenvolvimento pleno do indivíduo como cidadão, considerando, indissociavelmente, a afetividade e a humanização neste processo.

A educação em tempo integral, no Brasil, iniciou-se com as ideias de Anísio Teixeira, por volta dos anos 60. De lá para cá, houve manifestações pedagógicas e políticas para que esta educação se consolidasse no nosso país. A educação em tempo integral tem como características fundamentais o aumento de espaço pedagógico, maior carga horária de permanência na escola, a ampliação/diversificação de saberes e a implementação de projetos formativos que atendam ao desenvolvimento integral dos estudantes (Maciel; Silva; Frutuoso, 2019).

Bittencourt (2019) destaca dois sentidos que precisam ser entendidos na educação em tempo integral, o sentido restrito, que se refere ao tempo e à permanência dos estudantes na escola, o que em outros países é chamado de jornada completa, e o sentido amplo, que se refere à preparação formativa dos estudantes nos campos multidimensionais. No sentido amplo, o tempo escolar precisa estar atrelado à reinvenção da prática pedagógica, e a ampliação do tempo passado na escola deve proporcionar ampliação de espaços educativos também.

Para Moll (2012), a escola em tempo integral viabiliza a convivência de múltiplos diálogos, e esta diversidade dialogal contribui com a formação do indivíduo para que ele seja mais autônomo e crítico na vida em sociedade. A visão sobre o tempo, a permanência e os espaços para a educação integral estão apresentados na citação a seguir.

Trata-se, portanto, de ampliar o tempo de permanência na escola, garantir aprendizagens e reinventar o modo de organização dos tempos, espaços e lógicas que presidem os processos escolares, superando o caráter discurso e abstrato, predominante nas práticas escolares (Moll, 2012, p. 133).

Desta maneira, percebe-se que a educação em tempo integral tem como traço característico o aumento do tempo de permanência na escola, contudo esta ampliação temporal não deve ser vista apenas como quantidade, mas, sobretudo, como qualidade de tempo.

O ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO DISTRITO FEDERAL

No Brasil, há reflexões e indagações sobre a educação integral desde os anos de 1925, mas ela só começou a desenhar sua estrutura e a projetar experiências pedagógicas a partir das ideias de Anísio Teixeira na década de 1950 (Maciel; Silva; Frutuoso, 2019).

Para entender a educação em tempo integral é necessário distinguir dois termos que são recorrentes, que apesar de terem teor semelhante, se distinguem bastante: educação integral e educação em tempo integral. Ainda é essencial compreender como a educação em tempo integral entra nas escolas do Distrito Federal (DF) e como ela está normatizada para a região com o Currículo em Movimento.

Assim, para melhor inferirmos sobre a temática em questão, primeiramente, é imprescindível diferenciar os conceitos de educação integral e de educação em tempo integral, que embora congruentes, apresentam diferenças em sua aplicabilidade. De acordo com o Currículo em Movimento do Distrito Federal³, a educação integral, por meio de ações multidimensionais, tem como objetivo a formação global do estudante. E a escola em tempo integral se embasa no aumento da jornada escolar, bem como em espaços de aprendizagem diferenciados.

No Distrito Federal, a educação integral foi materializada em 20 de novembro de 1960, com a criação da escola-parque da 308 Sul. Em 24 de abril de 2007, a política de educação integral para a educação básica no Brasil foi instituída pela Portaria Interministerial nº 17 (Brasil, 2007). O Distrito Federal aderiu ao Programa de Ensino Médio em Tempo Integral em 16 de fevereiro de 2017, com base na Lei nº 13.415 (Brasil, 2017a) e na Portaria 727 do Ministério da Educação, de 13 de julho de 2017 (Brasil, 2017b).

Atualmente, no DF, há 200 escolas públicas que oferecem a educação em tempo integral para os ensinos fundamental e médio; isto corresponde, aproximadamente, a 24,6% das escolas. Este percentual está longe da perspectiva apresentada pelo Governo Federal, que é de 50% das escolas oferecerem educação em tempo integral no país.

A educação em tempo integral está contemplada na Meta 6 do Plano Nacional de Educacional (Brasil, 2001). Entre os seus objetivos, destacam-se a melhoria no aprendizado em Matemática e em Língua Portuguesa, além da diminuição da evasão e do abandono escolar. Em relação ao ensino médio em tempo integral, acrescentam-se atividades de investigação científica, mediação e intervenção sociocultural, processos criativos e empreendedorismo. Todos estes eixos são desenvolvidos por meio de projetos, oficinas, núcleos de estudo entre outras situações que permitam o desenvolvimento integral do estudante.

³ Documento aprovado pelo Conselho de Educação do Distrito Federal nos termos da Portaria nº 389, de 4 de dezembro de 2018. 2ª edição atualizada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal a partir da 1ª edição, publicada em 2014.

Atualmente, no Distrito Federal, das 200 escolas públicas com educação em tempo integral, 23 escolas oferecem o Ensino Médio, com a oferta de 5.363 vagas nas Regiões Administrativas do Gama, Guará, Brazlândia, Taguatinga, Recanto das Emas, Samambaia, Sobradinho, Plano Piloto e Núcleo Bandeirante. A partir das Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral (Distrito Federal, 2020), o Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI – objetiva uma educação global, com articulação eficiente entre o tempo e os espaços escolares, entre o conhecimento e as práticas pedagógicas e entre a interação dos sujeitos envolvidos nesta relação dinâmica chamada aprendizagem.

Contudo antes de adentrar nas reflexões pedagógicas, é necessário identificar este jovem que é atendido pela educação em tempo integral. Estes estudantes, na sua maioria, vivem em comunidades vulneráveis, e estão envoltos em diversidades culturais e filosóficas; pertencem a diferentes contextos sociais e apresentam inúmeras demandas pessoais. Este jovem vivencia uma cultura midiática e fluida e está passando por um período de formação de identidade, descobertas de experimentação social, psicológica e pessoal (Graciani, 2014).

Correlacionando as Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral (Distrito Federal, 2020) da Secretaria de Educação do DF ao perfil do jovem estudante que está vivenciando este contexto escolar, percebe-se que há a necessidade de mudanças na didática a ser trabalhada. Pois, as Diretrizes destacam o respeito ao contexto ontológico dos estudantes, e que suas particularidades histórico-político-sociais devem ser levadas em consideração em todo o processo pedagógico, e na maioria das vezes, estas prerrogativas passam despercebidas no processo educativo de sala de aula.

As Diretrizes vão ao encontro das palavras de Maciel, Silva e Frutuoso (2019). Para os autores, há a necessidade de que aos estudantes sejam apresentadas múltiplas aprendizagens e novos saberes culturais, com o objetivo de respeitar a individualidade dos sujeitos no contexto escolar. Esta multiplicidade de práticas pedagógicas a favor da aprendizagem exige a reflexão sobre o papel do professor que atuará dentro deste contexto diferenciado e desafiador. Afinal, além de sua formação técnica, o professor que atua neste cenário precisa apresentar habilidades de dinamismo, de criatividade e de criticidade, uma vez que deve apresentar possibilidades de aprendizagem que contribuam com a formação integral, diversificada e múltipla de seus estudantes.

Para Oliveira e Santos (2018), desde as últimas décadas, há uma diversidade de reflexões sobre a formação docente e como este profissional precisa desenvolver habilidades de autonomia, confiança e domínio profissional. Toda essa conjunção é fruto de transformações sociais e profissionais que são vivenciadas ao longo do desenvolvimento natural da sociedade. Novas transformações também são oriundas deste novo contexto que a educação em tempo integral desenha na prática pedagógica. Assim, fica claro que o professor, para esta nova dinâmica de ensinar, também precisa apresentar uma formação diferenciada.

Para Gadotti (2009), o professor que atuará na educação em tempo integral precisa moldar seu planejamento levando em consideração os seus estudantes e o contexto em que ele vive, conforme está apresentado na figura 1.

Figura 1 – Premissas de um planejamento pedagógico para a realidade do EMTI



Fonte: Elaboração da autora (2023) com base em pesquisa bibliográfica.

A partir do que foi apresentado sobre as premissas de um planejamento pedagógico para a realidade do Ensino Médio em Tempo Integral (Figura 1), verifica-se que o professor tem papel primordial na construção do conhecimento. O contato mais próximo com a comunidade educativa permite que o professor planeje ações mais eficazes para o aprendizado. Além de o professor contribuir com a formação cognitiva do estudante, a sua atribuição é muito mais abrangente e vultosa. Ele pode auxiliar na aprendizagem das inteligências socioemocionais e contribuir com a formação de valores e de atitudes frente às relações sociais e pessoais.

Diante destas afirmações postas, torna-se inquestionável a importância do professor no planejamento de ações que possam construir o aprendizado dos estudantes de forma efetiva. Construção esta que perpassa por ambientes oportunos para

consolidar uma aprendizagem mais significativa, que pode e deve ser construída em diferentes contextos, momentos e espaços. Sendo assim, o professor pode construir um planejamento que respeite as especificidades do grupo discente e que agregue a interação entre eles e o mundo. Diante desta possibilidade, Marzano, Pickering e Pollock (2008) e Moll *et al.* (2020) ressaltam que a influência docente contribui com a qualidade do aprendizado dos estudantes. Marzano, Pickering e Pollock (2008) ainda destacam que a escola não alcança a mesma relevância que um professor tem dentro do processo pedagógico.

A partir da necessidade de mudança no fazer pedagógico, pode-se inferir que o enquadramento didático tradicional não tem mais espaço na rotina pedagógica atual. A relação entre a forma tradicional e a que é apresentada para a educação em tempo integral são dicotômicas e caminham por direções divergentes como é possível ver na figura 2.

Figura 2 – Relação entre o ensinar tradicional e o sugerido para a educação em tempo integral

TRADICIONAL	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL
Professor transmite o conteúdo	Professor mediador
Conteúdo estático e entediante	Conteúdo de acordo com a realidade e aliado à prática
Planejamento sem associação com a realidade dos discentes	Planejamento que respeita a realidade e o contexto

Fonte: Elaboração da autora (2023) com base em pesquisa bibliográfica.

A escola conteudista está fadada ao fracasso, pois a sociedade atual exige que o lugar de ensino seja um espaço vivo para produção de saberes, e que a pesquisa e a curiosidade sejam valorizadas e estimuladas. O espaço escolar precisa ser dinâmico e circundado pelas características e necessidades da comunidade a que pertence e ao mundo como um todo (Mosé, 2013).

Ainda tendo como foco o ambiente pedagógico, observa-se que ele deve proporcionar ao estudante a vivência e a prática para o desenvolvimento do seu conhecimento. O espaço de aprender do discente deve possibilitar a prática de debates, participação em salas. E por que não, a apresentação de sugestões sobre conteúdo e temáticas a serem trabalhadas nos processos escolares? A construção do conhecimento

deve ter a participação tanto do professor quanto do estudante, tendo como objetivo o aprendizado concreto e real (Bruner, 1996).

À vista disso, cabe ao professor selecionar pontos relevantes que estejam concatenados ao contexto que o estudante apresenta. O aprendizado deve ter significado e valor para o discente, a fim de proporcionar a transformação do lado ontológico – realidade própria, contexto social, situações pessoais, por meio do epistemológico – conhecimento técnico e crítico.

Nas palavras de Santos (2003) e de Freire (2011), o planejamento pedagógico precisa respeitar o contexto de vida do estudante e apresentar temas pertinentes que possam desenvolver as potencialidades socioeducativas e socioemocionais. Freire (2011) ainda reitera que é necessário o entrelaçamento entre o epistemológico e o ontológico no fazer pedagógico:

Desta forma não há como apresentar os temas históricos isolados, soltos, desconectados, coisificados, parados, mas em relação dialética com outros, seus opostos. Como também não há outro lugar para encontrá-los que não seja nas relações homens-mundo. O conjunto dos temas em interação constitui o “universo temático” da época (Freire, 2011, p. 95).

A partir da explanação sobre o professor e seu papel no contexto escolar, é perceptível que a escola e o professor podem e devem favorecer a formação do indivíduo. Estes sujeitos devem caminhar juntos na construção de uma sociedade mais humana, mais empática e mais engajada. Diante desta parceria entre a escola e o discente que se desponha como eficaz para o fazer pedagógico, ainda utópica na visão de muitos que estão envolvidos no contexto escolar, seu resultado poderá alcançar a formação de um estudante autônomo, autoconfiante, crítico e participante de todo o processo pedagógico. E este não seria o objetivo da educação do século XXI? (Silva; Fernandes, 2019).

A interação entre professor e estudante, a valorização do contexto do discente, o clima escolar, as aulas mais dinâmicas e o diálogo surgem como peças fundamentais para a construção de uma forma de ensinar significativa e que pode contribuir com a preparação do estudante para vivenciar sua cultura e deslumbrar seu projeto de vida.

A escola tem atribuições indispensáveis na construção do conhecimento, mas é o professor que representa a parte basilar, pois ele é o agente responsável pelo planejamento de todas as atividades, que por meio de sua mediação, terá significado para o estudante.

Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa de alunos sem abrir mão, porém da iniciativa do professor, favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão e de assimilação dos conteúdos cognitivos (Gadotti, 2009, p. 69).

Como foi ressaltado por Gadotti (2009), o professor é o elo entre os contextos do estudante e da escola. O seu contato privilegiado com os discentes pode fazer a diferença no processo educativo. Algumas atitudes relevantes que podem contribuir com o processo educativo diferencial estão elencadas na figura 3 a seguir.

Figura 3 – Processo educativo diferencial



Fonte: Elaboração da autora (2023) com base em Hattie (2017).

A figura 3 apresenta posturas pedagógicas de professores que fazem a diferença no processo educativo (Hattie, 2017), pois aliam o conteúdo às vivências extraescolares e utilizam espaços educativos diversos com a intencionalidade da formação integral dos estudantes (Gadotti, 2019; Dutra; Moll, 2008). Toda esta dinâmica, que deve ser orquestrada pelo professor, proporciona a formação do cidadão global, que para Leask (2015), é aquele que tem consciência de sua interdependência com a sociedade e reconhece que suas ações têm repercussões no mundo e na vida de outras pessoas.

METODOLOGIA

A pesquisa foi feita de forma mista, por acreditar que os dados quantitativos e qualitativos podem apresentar mais informações pertinentes ao entendimento da problemática em análise. A forma descritiva, utilizando o método de estudo de caso (Stake, 2016), foi escolhida por apresentar inferências significativas e condizentes com o contexto analisado. A população de análise foi a de uma escola pública da Região Administrativa do Guará, no Distrito Federal. A problemática em questão relaciona-se ao papel do professor no Ensino Médio em Tempo Integral.

A unidade de ensino em análise atende a alunos do Ensino Médio regular, e desde 2020 oferece o Ensino Médio em Tempo Integral. Ela tem cerca de 1.000 estudantes que residem, majoritariamente no Guará, contudo tem alunos de outras regiões administrativas do Distrito Federal.

A pesquisa foi feita por meio de questionário com questões objetivas e questão subjetiva. O questionário foi apresentado aos 18 professores que atuam no EMTI desta unidade de ensino. Foram feitas 16 perguntas com múltipla escolha que apresentavam mensurao entre 1 e 10. E uma questão aberta sobre a opinião dos participantes a partir de uma citao de Piaget, que infere sobre a influência da interao e da mediao dos professores na construo do conhecimento dos estudantes.

Na gerao de dados, houve o uso do raciocínio dedutivo e do indutivo, como também da aproximao da realidade e a análise bibliográfica dos teóricos que explanam sobre os assuntos referentes ao EMTI. Os estudiosos que discorrem sobre a interao professor-estudante, clima escolar e aspectos pertinentes  aprendizagem também foram base para as análises.

Análise dos dados

Na unidade de ensino selecionada, o planejamento para a educao em tempo integral apresenta uma diversidade de projetos que englobam aulas de escrita criativa, oficinas de teatro e de música e aulas de canto; apresenta, ainda, outros projetos com temáticas diversificadas. Os docentes também fazem saídas de campo direcionadas aos assuntos de cada projeto, bem como saídas que são feitas por sugestão dos estudantes ou por alguma demanda percebida pelos professores. Ao final do semestre, têm-se uma apresentao, chamada de culminância, dos trabalhos realizados nos projetos.

A pesquisa foi dividida em duas etapas. A primeira foi feita por meio de questões objetivas que permeavam os tpicos apresentados como requisitos para a educao em tempo integral; a segunda apresentou uma questão em aberto, para que a

partir de uma citação, o professor inferisse sobre sua percepção em relação à interação e à mediação discente no EMTI. No questionário objetivo, os professores podiam mensurar a importância do ponto apresentado em: 8 a 10 – muito relevante, 7 a 5 – relevante, e 4 a 1 – pouco relevante. A figura 4 relaciona a questão, a temática e a mensura obtida a partir das respostas dos participantes.

Figura 4 – Questões, temática, mensura e ponderações

QUESTÕES	TEMÁTICA	MENSURA	PONDERAÇÕES
3 - (RELACIONAMENTO O PROFESSOR- ESTUDANTE) 10 - (CLIMA EM SALA DE AULA)	INTERAÇÃO	100% – MUITO RELEVANTE	Os professores estão de acordo com as palavras de Vinha <i>et al.</i> (2016). Os autores afirmam que a cooperação, a participação espontânea e a sensação de pertencimento, vivenciadas no contexto escolar, têm influência positiva em toda a dinâmica pedagógica e contribuem com o aprendizado como um todo.
7- (PROXIMIDADE DO DOCENTE)	INTERAÇÃO	90,9 – MUITO RELEVANTE 9, 1% - RELEVANTE	Para Belo, Oliveira e Silva (2021), o professor deve buscar a adaptação do seu planejamento às condições dos seus estudantes, para que eles possam interagir em sala e construir seu conhecimento.
2- (DISCUSSÃO EM SALA DE AULA) 8 - (RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS POR PARTE DOS ESTUDANTES) 15 – (ENGAJAMENTO NA APRENDIZAGEM)	PROTAGONISM O E AUTONOMIA DO ESTUDANTE	63,4% - MUITO RELEVANTE 18,2% - RELEVANTE 18,2% - POUCO RELEVANTE	Pode-se perceber que ainda há resquícios de anos de educação bancária e tradicional. Nas palavras de Volkweiss <i>et al.</i> , (2019), os professores ainda resistem em dar a importância necessária à participação dos estudantes em sala. Por que não ouvir este jovem que vive cercado de realidades midiáticas e multiculturais? Por que não trazer para a sala suas ideias, suas percepções e sua vivência?
4 – (ENSINO CENTRADO NO ESTUDANTE)	RESPEITO AO LADO ONTOLÓGICO	100% MUITO RELEVANTE	O professor que traz para sua aula a investigação, se preocupa com as dúvidas e inquietações dos estudantes, tende a propor atividades

11 - (SENSIBILIDADE AO CONTEXTO DO DISCENTE)	DO ESTUDANTE		mais motivadoras para atender às demandas de sua sala de aula, sendo assim, a preocupação com o planejamento também traz à aula maior qualidade e eficácia (Volkweiss <i>et al.</i> , 2019).
16 - (COMPREENSÃO DAS DIFICULDADES DOS ESTUDANTES)			
1 - (CREDIBILIDADE DO PROFESSOR)	PAPEL DO PROFESSOR	50% - MUITO RELEVANTE 50% - RELEVANTE	Para refletir sobre estes números, há de se retomar o que Bruner (1996) apresentou sobre a interação entre professor e estudante. Para o autor, esta relação é responsável pela construção da cultura pessoal dos discentes. Assim, é necessário refletir mais sobre como o professor pode auxiliar positivamente neste processo, e fica claro que o papel do professor deve ser visto com olhos mais atentos.
5 - (MOTIVAÇÃO)	PAPEL DO PROFESSOR	90% - MUITO RELEVANTE	Bezerra (2012) e Marzano, Pickering e Pollock (2007) afirmam que o professor tem mais influência que a escola na construção do aprendizado. Sendo assim, o percentual alcançado pode justificar que os professores têm consciência de seu poder no fazer pedagógico.
6 - (QUALIDADE DE ENSINO)	PAPEL DO PROFESSOR	90% - MUITO RELEVANTE	A forma de ensinar do professor deve ser uma junção entre a sua técnica e a sua experiência de vida. A experiência com seus estudantes deve permear toda sua prática pedagógica, para assim, compreender os diversos contextos que ele terá em sala de aula e promover o aprendizado. (Belo; Oliveira; Silva, 2021).

9 – (PLANEJAMENTO)	PAPEL DO PROFESSOR	100%- MUITO RELEVANTE	Fica evidente que o planejamento da aula, como mostra Gadotti (2009) é de suma importância para a eficácia do aprendizado e do andamento pedagógico do processo em sala de aula.
13 - (MONITORAMENTO DO APRENDIZADO)	PAPEL DO PROFESSOR	63% -MUITO RELEVANTE 37% - RELEVANTE	Aqui reafirma-se a importância da mediação do professor no aprimoramento e na aquisição do aprendizado, pois ele pode ajudar este processo por meio de feedbacks, aulas personalizadas entre outras atitudes que possam ajudar o estudante a superar seus limites (Titton; Pacheco, 2012).
12 – (FEEDBACKS)	PAPEL DO PROFESSOR	72% - MUITO RELEVANTE 27,3% - RELEVANTE	Moll <i>et al.</i> (2020) apresentam que a escola que provê possibilidades de convivências diversas, diálogos e participação do estudante, possibilita uma formação discente que contribui com a vivência e com a dinâmica da vida em sociedade.
14 - (RESPEITO PELOS ESTUDANTES)	PAPEL DO PROFESSOR	100% MUITO RELEVANTE	Para haver aprendizagem, é necessário que haja a curiosidade, a investigação, mas, principalmente, que a realidade dos estudantes esteja inserida nos conteúdos e nas vivências que estarão em sala de aula. (Belo <i>et al.</i> 2021).

QUESTÃO ABERTA	INTERAÇÃO E MEDIÇÃO DO PROFESSOR	100% - MUITO RELEVANTE	Ao refletir a respeito da questão aberta, todos os professores afirmaram que não pode haver aprendizagem efetiva sem interação positiva. A relação positiva em sala de aula, em que professores e estudantes tenham interação respeitosa, empática e afetiva, resulta no clima em sala
-------------------	--	------------------------------	--

			que proporciona o desenvolvimento do estudante na sua integralidade, bem como no desenvolvimento epistemológico e ontológico para ambos: estudante e professor. Aqui a resposta vai em direção ao que Moll <i>et al.</i> (2020) explana sobre como deve ser a prática pedagógica na educação em tempo integral.
--	--	--	---

REFLEXÃO COM BASE NOS RESULTADOS

Após a análise das respostas e a vinculação com as ideias dos teóricos que versam sobre pontos basilares da educação em tempo integral, e em especial, do Ensino Médio, a inferência a que se chega é que não é possível fazer mais do mesmo no que se apresenta como forma de ensinar em sala de aula. Alguns resquícios de anos de métodos tradicionais e unilaterais de ensino, persistem no dia a dia escolar, mas já se vislumbra uma mudança significativa na forma como o professor apresenta seu conteúdo. Esta mudança vem da interação entre professor-estudante, do clima escolar, do diálogo; estes são pressupostos pedagógicos muito caros para que o fazer pedagógico torne-se mais atrativo, eficaz e dinâmico.

Sobretudo a maior contribuição desta mudança no paradigma de ensinar é a construção eficaz do aprendizado consciente e qualitativo para os jovens que estão vivenciando o Ensino Médio em Tempo Integral. Outro ponto que merece destaque no fazer pedagógico, é a sensação de pertencimento do estudante. Este pertencimento é alcançado quando o contexto pessoal e social deste jovem é trazido para dentro de sala de aula. Quando a ele é dada a oportunidade de opinar, sugerir e criticar os assuntos envolvidos no seu aprendizado.

Merece destaque o fato de o professor ter papel primordial no acolhimento e interação com este jovem, que ao chegar ao Ensino Médio, está envolto em contextos culturais diversos, transita entre o síncrono e o assíncrono com maestria e que precisa ser protagonista da sua própria história.

O EMTI se apresenta como um importante percurso para que a formação multifacetada deste jovem do século XXI aconteça. Deixando claro que a relação professor-estudante é uma via de mão dupla, em que ambos são autores participantes

do processo de aprendizado, professor e estudante sendo peças que se completam, mesmo com suas diferenças, para juntos construir um plano maior: a formação integral destes jovens inseridos em um mundo extremamente dinâmico e mutável.

REFERÊNCIAS

BALADELI, A. P. D.; BARROS, M. S. F.; ALTOÉ, A. Desafios para o professor na sociedade da informação. **Educ em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 155-165, jul./set. 2012. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/11.pdf>. Acesso em: 8 maio 2023.

BELO, P. A. de P.; OLIVEIRA, R. M. de; SILVA, R. C. da. Reflexos da relação professor-aluno para a aprendizagem no contexto formal de ensino. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. e323880, 2021. DOI: 10.47149/pemo.v3i2.3880

BEZERRA, D. D. da S. Os professores e a escola de tempo integral: formação e concepções. **Revista Mediação - Educação, Cultura e Tecnologia**, v. 7 n. 7, 2012.

BITTENCOURT, J. Educação Integral no contexto da BNCC. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1759-1780 out. /dez. 2019. Doi: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1759-1780>

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

BRASIL. (2014). **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília. Recuperado em 20 março 2016, de www.planalto.gov.br

BRASIL. Ministério da Educação, Lei nº 13.415, 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 17/2/2017a, Página 1 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação Portaria 727. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**, Nº 113, quarta-feira, 14 de junho de 2017b, p. 9. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2017-pdf/66231-portaria-727-dou-pdf/file>. Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação, Portaria nº 17, 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens,

por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Publicado no **Diário Oficial da União** de 26.4.2007.

BRUNER, J. **Cultura da Educação**. Tradução: Abílio Queirós. Lisboa – Portugal, Edições 70, 1996.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a educação em Tempo Integral**: nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal. Governo do Distrito Federal. Distrito Federal, 2020.

DUTRA, T.; MOLL, J. A educação integral no Brasil: uma análise histórico-sociológica. **Revista Prática Docente**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 813-829, 2018. Doi: 10.23926/RPD.2526-2149.2018.v3.n2.p813-829.id234

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil**: inovações e processos. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GONÇALVES, A. L. Didática, um novo olhar sobre a prática pedagógica do professor visando uma qualidade no ensino. **Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, n. 4, 485-494. 2022. Doi: <https://doi.org/10.51891/rease.v8i4.4975>

GRACIANI, M. S. S. **Pedagogia Social**. São Paulo: Cortez, 2014.

HATTIE, J. **Aprendizagem visível para professores**: como maximizar o impacto da aprendizagem. Tradução: Luís Fernando Marques Dorvillé; Revisão técnica: Luciana V. Corso. Porto Alegre: Penso, 2017.

LEASK, B. **Internationalizing the Curriculum**. Londres: Routledge, 2015.

MACIEL, A. C.; SILVA, C. A.; FRUTUOSO, C. O conceito de educação integral e as possibilidades da educação integral politécnica em Manaus. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista - Bahia - Brasil, v. 15, n. 32, p. 174-204, abr./jun. 2019.

MARZANO, R. J.; PICKERRING, D. J.; POLLOCK, J. E. **Ensino que funciona**: estratégias baseadas em evidências para melhorar o desempenho dos alunos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MOLL, J.; PONCE, B. J.; RONCA, A. C. C.; SOARES, J. N. O. Escola pública brasileira e educação integral: desafios e possibilidades. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 2095-2111, out./dez. 2020. Doi: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i4p2095-2111>

MOOL, J. (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOSÉ, V. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

OLIVEIRA, D. A.; DOS SANTOS, K. A. Políticas de Formação Docente e a Educação em Tempo Integral. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 28, p. 16-40, abr./jun. 2018. ISSN 2178-2679. Doi: <https://doi.org/10.22481/praxis.v14i28.3412>

SANTOS, L. L. de C. Currículo: processo de construção do currículo; parâmetros e diretrizes e implicações práticas. In: SALGADO, M.; U. C., MIRANDA, G. V. de. (orgs.). **Veredas**: formação superior de professores; guia de estudo, módulo 3, v. 3. Belo Horizonte: SEE-MG, 2003.

SILVA, M. A. da; FERNANDES, E. F. O Projeto Educação 2030 da OCDE: uma bússola para a aprendizagem. **Rev. Exitus**, Santarém, v. 9, n. 5, p. 271-300, 2019. Doi: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n5id1108>

STAKE, R. E. **A arte da investigação com estudos de caso**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2016.

TITTON, M. B. P.; PACHECO, S. M. Educação integral: a construção de novas relações no cotidiano. In: MOLL *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

VINHA, T. P.; MORAIS, A. de; TOGNETTA, L. R. P.; AZZI, R. G.; ARAGÃO, A. M. F. de; MARQUES, C. de A. E.; SILVA, L. M. F. da; MORO, A.; VIVALDI, F. M. de C.; RAMOS, A. de M.; OLIVEIRA, M. T.A.; BOZZA, T. C. L. O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, n. 64, p. 96-127. 2016. Doi: <https://doi.org/10.18222/ae.v27i64.3747>

VOLKWEISS, A.; LIMA, V. M. de RAMOS, M. G.; FERRARO, J. L. S. Protagonismo e participação do estudante: desafios e possibilidades. **Educação Por Escrito**, v. 10, n. 1, p. e29112, 2019. Doi: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2019.1.29112>.

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REALIDADES, DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO

Rosivânia Ribeiro dos Santos¹

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo²

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem assegurar aos alunos oportunidades de ingresso ao processo educacional, muitas vezes abandonado há muito tempo. A formação dos profissionais que medeiam o processo de ensino nesta modalidade de ensino é imprescindível, pois os desafios são imensos e a realidade dos alunos muitas vezes, traz traços de vulnerabilidade social.

O texto propõe-se a analisar como a formação direcionada aos docentes da Educação de Jovens e Adultos pode ser ferramenta para que os alunos da referida modalidade de ensino conclua o que chamamos de ciclo de sucesso do aluno (acesso, permanência e aprovação), e ainda transforme a aprendizagem em algo significativo, atraente e, principalmente, que tenha utilidade tanto para a continuidade dos seus estudos como no preparo para a vida.

A formação de professores para atuar na EJA demandaria um estudo mais profundo, contemplando questões como as levantadas em estudos como os realizados por Alvarenga (2016) e Machado (2008). Neste sentido, respeitando o rico, profícuo e complexo histórico e identidade desta modalidade de ensino e aprendizagem, propõe-se, neste estudo, uma abertura à reflexão para questões relacionadas à andragogia, ou seja, a educação de adultos, sem deixar de levar em conta a presença, histórica, dos jovens e idosos que compõem os sujeitos da EJA.

¹ Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília – Distrito Federal – Brasil. Educação. Mestranda em Educação e Pesquisadora (UCB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/745808708384609> Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-5729-4746> E-mail: rosivaniaribeiro.educadora@gmail.com

² Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília – Distrito Federal – Brasil. Docente de Mestrado e Doutorado em Educação. Graduado em Geografia (UNESP, campus Rio Claro/SP). Mestre em Geografia (UnB). Doutor em Geografia (UNESP, campus Rio Claro/SP). Pós-Doutor em Geografia (USP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8439116307383334> Orcid. <https://orcid.org/0000-0003-4238-0139>. E-mail gilvan.araujo@p.ucb.br

A EJA como papel principal promover a inserção de pessoas que ficaram distantes, por um tempo, dos processos educacionais, ou ainda de estudantes que não conseguiram cumprir ciclos educativos, obtendo sucesso nos mesmos, daí se encontram em distorção idade/série.

Por meio da oferta da EJA, abre-se a possibilidade de ter acesso à educação formal, em que além de apropriação de conhecimentos, os estudantes também tenham a perspectiva de conseguir concluir etapas da educação, desenvolvimento pessoal, social, visando muitas vezes ao ingresso no mundo do trabalho com melhores condições. Contemplar a formação de professores com tais características que perfazem este escopo histórico, didático-pedagógico e identitário da EJA é um desafio constante da teoria à prática, das políticas públicas educacionais à garantia do direito à educação destes sujeitos.

SUJEITOS DA EJA: ENTRE A DIVERSIDADE E SINGULARIDADES

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem marcos históricos que se revelam em diferentes momentos do país. Como exemplo, temos o ano de 1950, em que o Brasil possuía uma considerável quantidade de analfabetos, advindos de um processo de industrialização pós-guerra que não acompanhou. De igual modo, as demandas pela oferta do direito à educação a estas pessoas, com garantia de permanência e conclusão de seus estudos (Arroyo, 2006; Sampaio, 2009; Gadotti, 2014, 2016).

O Brasil, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2020, possuía mais de 11 milhões de Analfabetos. A população que está presente nesse número é de pessoas anos com 15 ou mais (Brasil, 2020).

O país enfrenta o desafio de ainda ter um contingente expressivo de jovens e adultos sem as habilidades primárias de leitura e escrita e, apesar de políticas públicas de alfabetização, correção de fluxo, distorção idade-série, ainda é absurda a quantidade de pessoas que não sabem ler ou escrever.

A Educação de Jovens e Adultos pode ser concebida como uma política de diminuição ou erradicação do analfabetismo, principalmente para as pessoas a partir dos 15 anos, idade de ingresso na modalidade. Porém, é possível perceber a distância que existe entre o número de analfabetos e a matrícula da EJA no país.

Quadro 1 – Matrículas da EJA de 2016 a 2020

2016	2017	2018	2019	2020
3.482.174	3.598.716	3.545.988	3.273.668	3.002.749

Fonte: Brasil (2020, p. 27).

Quadro 2 – Matrículas da EJA por segmentos de 2016 a 2020

Ensino Fundamental (EJA 1º e 2º Segmentos)	2016	2017	2018	2019	2020
	2.105.535	2.172.904	2.108.155	1.937.583	1.750.169
Ensino Médio (EJA 3º Segmento)	2016	2017	2018	2019	2020
	1.376.639	1.425.812	1.437.833	1.336.085	1.252.580

Fonte: Brasil (2020, p. 27).

Conforme Arroyo (2005), existem outros indicadores promissores para a reconfiguração da EJA. Além de se constituir como um campo de pesquisa e de formação, a EJA vem encontrando condições favoráveis para se configurar como um campo específico de políticas públicas, de formação de educadores, de produção teórica e de intervenções pedagógicas”. Assim, compreende-se que a educação de Jovens e Adultos necessita de uma nova configuração e aponta alguns aspectos que podem servir como ponto de partida na reescrita da modalidade, um deles é a formação para os docentes, em que o estudo, a investigação sobre a história social da juventude preencherá lacunas que elucidarão as razões dos números que constroem a história da EJA.

O início da institucionalização do que hoje conhecemos como EJA se deu, justamente, nesse cenário educacional e social no qual o analfabetismo não se resumia ao prejuízo de não saber ler e escrever, mas também, privava as pessoas de exercer seu papel de cidadãos, por exemplo, não tinham direito ao voto e outros direitos. Nesse momento surgiu, sob o comando de Paulo Freire, o Plano Nacional de Alfabetização, aprovado em 1964, com o intuito de garantir os direitos de cidadania e participação popular.

O PNAA teve sua ruptura com o golpe militar, deixando a cargo do governo as preocupações com a alfabetização dos jovens e adultos. Desse processo, surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1969, contando com um trabalho de busca da massificação de alfabetização para esse público. A expansão do

MOBRAL durou até 1980 e após o seu desgaste, tendo outras derivações do próprio programa, deu lugar à Fundação Educar.

A EJA ganhou espaço nos aportes legais na década de 90, em que tinha como anseios transformações metodológicas, estruturação de sua oferta por meio de segmentos e etapas, em equivalência ao Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e ao Ensino Médio, tal como prescrito pela LDB de 1996:

A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, dedica dois Artigos, no Capítulo II, Seção V, que reafirmam a gratuidade e obrigatoriedade da oferta de educação para todos os que não tiveram acesso à educação na idade própria. A Lei diz:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

1º - Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular (Brasil, 1996, art. 37, 38).

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino marcada pelas mazelas sociais, e a falta de motivação é uma constante para os alunos da EJA. O Parecer 11/2000, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, caracteriza a modalidade como dívida reparada: trata-se de uma categoria organizacional da estrutura da educação nacional, com finalidade e funções específicas. (Brasil, 2000), ou seja, A LDB 9.394/96, a Constituição de 1988, definem as especificidades da modalidade, as responsabilidades delegadas a estados e municípios e as características a serem observadas no processo de ensino. Ainda assim, é praticamente inexistente uma política de gestão para formar os docentes especificamente para tal modalidade de ensino.

Este processo de crescimento da EJA no Brasil e a constante luta por seu reconhecimento, expansão e compreensão da complexidade dos sujeitos permanece, por exemplo, nas metas do Plano Nacional de Educação de 2014, ao contemplar a diversidade dos sujeitos, segmentos, contextos e possibilidades das turmas da modalidade no país:

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Brasil, 2014, p. 33).

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (Brasil,

2014, p. 35).

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (Brasil, 2014, p. 37).

Em 2021 entram em cena as Diretrizes Operacionais da EJA, com o intuito de formalizar a organização da modalidade em sua diversidade de oferta, contemplando desde o analfabetismo por meio do 1º segmento até o ensino especial e inclusivo e formação/qualificação técnica e profissional:

Art. 2º Com o objetivo de possibilitar o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos de todas as pessoas que não iniciaram ou interromperam o seu processo educativo escolar, a oferta da modalidade da EJA poderá se dar nas seguintes formas:
I – Educação de Jovens e Adultos presencial;
II – Educação de Jovens e Adultos na modalidade Educação a Distância (EJA/EaD);
III – Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional, em cursos de qualificação profissional ou de Formação Técnica de Nível Médio; e
IV – Educação de Jovens e Adultos com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida (Brasil, 2021).

Observa-se, nestas diretrizes que há questões que ainda podem ser colocadas em evidência, acompanhando o percurso de luta e resistência, que perfazem a história da EJA, tais como: a BNCC utilizada para tais diretrizes não contempla a complexidade dos sujeitos da EJA, os desafios para a oferta da modalidade em cenários e contextos específicos como pessoas em situação de privação total ou parcial de liberdade, as correlações da oferta da EJA com comunidades nativas, rurais e em situação de rua etc. (Araújo; Silva; Sena, 2020).

Destaca-se, também, a maneira como este documento vai ao encontro, apesar de suas fragilidades, do que Gadotti (2014) e Arroyo (2006) defendem como as “[...] variadas e diversas situações vividas que fazem com que eles interrompam os estudos, inviabilizando cursos e programas para essa modalidade da Educação Básica” (Gadotti, 2014, p. 23), ou seja, quando pensamos, agimos, incluímos e permitimos o acesso, permanência e conclusão deste sujeitos para além de estereótipos como “[...] alunos em trajetórias escolares truncadas, incompletas, a ser supridas” (Arroyo, 2006, p. 23), de modo a “[...] respeitar o aluno adulto, utilizando-se uma metodologia apropriada, que resgate a importância da sua biografia, da sua história de vida” (Gadotti, 2014, p. 17).

Considera-se, por fim, que a diversidade e especificidades da EJA possuem ainda um horizonte profícuo de desenvolvimento, lutas e conquistas das mais diversas. A juvenilização da modalidade passou a ser realidade no século XXI, especialmente em seu 2º segmento, a oferta da EJA de forma integrada à Educação Profissional e Tecnológica,

para além do prescrito no PNE, precisa ser colocada em prática por meio de políticas públicas educacionais, um currículo que seja ao mesmo tempo flexível, respeitando as características locais, e os desafios de um olhar permanente e nacional para a modalidade precisa ser colocado em pauta, dentre outros temas que permanecem na esteira da EJA no país.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS À LUZ DA ANDRAGOGIA

A formação docente com o objetivo de fortalecer e recriar o fazer pedagógico é fundamental para qualquer modalidade. No tocante à Educação de Jovens e Adultos, além de promover percursos formativos mais eficazes, estabelece entre os docentes e os estudantes um ambiente favorável e acolhedor de troca e construção colaborativa, em que os pares se engajam em situações de aprendizagem. É possível destacar também que os profissionais que são formados continuamente estão melhor preparados para atuar nos modelos de ensino que o mercado necessita. Para Nóvoa (2002, p. 23), “[...] aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”.

Os profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos, por muito tempo, eram compreendidos como “menos capazes” e assim, bastava saber ler e escrever para ensinar aos adultos analfabetos. Porém, apenas ler e escrever não é suficiente para formar o esperado de uma educação que agregue identidade, conhecimento, e promoção de políticas públicas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos tratam sobre as especificidades do ensino da EJA e fazem observância aos aspectos a serem analisados para assegurar os avanços dos resultados, inclusive a diminuição da evasão escolar:

Art. 5º Os componentes curriculares consequentes ao modelo pedagógico próprio da educação de jovens e adultos e expressos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais obedecerão aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares tais como formulados no Parecer CNE/CEB 11/2000, que acompanha a presente Resolução, nos pareceres CNE/CEB 4/98, CNE/CEB 15/98 e CNE/CEB 16/99, suas respectivas resoluções e as orientações próprias dos sistemas de ensino.

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar: I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim

depropiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e oportunidades face ao direito à educação;
II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;
III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (Brasil, 2000).

As Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos fundamentam, consolidam e expõem direcionamentos para o ensino de EJA, atendendo às suas especificidades, e estas vão ao encontro do que é proposto pela andragogia.

O termo andragogia, que vem de “andrós” (homem adulto) e “agogos” (conduzir, orientar), foi patenteado por Malcom Knowles na década de 50. No seu cerne estão presentes dois fundamentos que desafiam o ensino de adultos: trazê-los e mantê-los “estudantes” ao tempo em que também agreguem outros aspectos como profissionalização e sentido aplicável ao contemplado na vida escolar, como forma de ofertar uma educação mais holística e significativa. Contrapondo à pedagogia que é o ensino de crianças, a andragogia observa as particularidades, motivações e necessidades de aprendizagens diferentes mas possíveis que os adultos possuem, a exemplo, o mundo do trabalho, as experiências já existentes, a capacidade já posta na tomada de decisões e as suas necessidades pessoais, sendo esses aspectos desafios diários na atuação do professor da EJA.

Garcia (1999, p. 145) afirma que “alguns aspectos caracterizam actualmente o ensino: uma burocratização, proletarização e intensificação do trabalho dos professores, que leva a um aumento do controlo, uma diminuição da autonomia e capacidade de tomar decisões”. Freire (2014) refere como o fato do professor se sentir responsável pela aprendizagem do aluno o coloca numa situação de agente produtor de melhorias no ensino, através da sua prática pedagógica, expande a sua função de além dos conteúdos, ensinar para o agir diário, e talvez more aí um dos insucessos da EJA. Nem sempre o ensino dos conteúdos esgota as possibilidades de aprender.

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos, esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com o que faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu “saber de experiência feito” que busco superar com ele (Freire, 2014, p. 101).

Ao analisarmos o professor como pessoa, como profissional, percebemos que é alguém que aprende e necessita do desenvolvimento que a aprendizagem proporciona. É importante salientar que os saberes são flexíveis, mutáveis e devem evoluir, acompanhando os processos sociais e culturais. Os profissionais da educação, ao admitirem a transformação causada pela formação, a expansão das possibilidades de novas construções e como estas implicam em resultados diferentes, demonstram a responsabilidade social como parte do papel da educação.

Há uma insuficiência, com defasagem de diálogo, inovação e perseverança na atualização das metodologias de ensino e aprendizagem voltada para a EJA. Constatase que a distância entre a modalidade e as etapas regulares, na maior parte das vezes, está ausente das políticas públicas educacionais, dos percursos formativos de professores, da diversidade que é iminente a estes sujeitos. Neste sentido, é possível considerarmos as contribuições de Saviani quando reitera que

[...] grosso modo, podemos dizer que, no que diz respeito à questão da marginalidade, as teorias tradicionais podem ser classificadas em dois grupos. No primeiro, temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. No segundo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização (Saviani, 2012, p. 3).

A formação docente dos professores da EJA possibilita ensinamentos específicos que agregam o ensino sistemático e a motivação, incentivo e metodologias transformadoras da prática educativa, com o objetivo de mediar as aprendizagens voltadas e necessárias aos discentes da modalidade. Neste sentido, autores como Soares (2018) e Noffs e Rodrigues (2011), organizadas respectivamente nos quadros 3 e 4, que vão ao encontro deste desafio do ser professor na EJA, considerando-se um olhar para o adulto, idoso e também jovem presentes em seus segmentos e diferentes formas de oferta.

Quadro 3 - Modelo andragógico na prática

Princípios	Indicadores	Caracterização
1-Necessidade de saber	O porquê O quê Como	Os adultos precisam saber porque eles precisam aprender algo antes de aprendê-lo.
2-Autoconceito do aprendiz (autodireção)	Autônomo Autodirigido	A autopercepção dos adultos é altamente dependente de um movimento rumo à autodireção.
3-Experiência do aprendiz	Recurso/ Modelos mentais	As experiências prévias do aprendiz fornecem riqueza de recurso para a aprendizagem.
4-Prontidão do aprendiz (tarefas cotidianas)	Relacionado à vida/ Tarefa de desenvolvimento	Os adultos tipicamente se tornam prontos para aprender quando experienciam a necessidade de lidar com uma situação de vida ou realizar uma tarefa.
5-Orientação à aprendizagem	Centrado no problema/ Contextual	A orientação de aprendizagem de adultos é centrada na vida; a educação é um processo de desenvolvimento dos níveis de competências para que atinjam seu potencial complexo.
6-Motivação para aprender (interna)	Valor Intrínseco/ Recompensa pessoal	A motivação para a aprendizagem dos adultos é mais interna do que externa.

Fonte: Soares (2018, p. 19) a partir de Knowles, Holton e Swanson (2009).

Quadro 4 - Modelos de Aprendizagem

Modelo Pedagógico Aprendizagem Tradicional	Modelo Andragógico Aprendizagem Contemporânea
Professor é o centro das ações, decide o que ensinar, como ensinar, e avalia a aprendizagem.	A aprendizagem adquire uma característica mais centrada no aluno, na independência e na autogestão da aprendizagem.
O aluno deve aprender o que a sociedade espera que saiba (seguindo um currículo padronizado).	Pessoas aprendem o que realmente precisam saber (aprendizagem para a aplicação prática na vida diária).
O ensino é didático, padronizado e a experiência do aluno tem pouco valor.	A experiência é rica fonte de aprendizagem, por meio da discussão e da solução de problemas em grupo.
Aprendizagem por assunto ou matéria e motivadas por pressão externa (pais/professores/empregadores) notas e certificados.	Aprendizagem baseada em problemas, exigindo ampla gama de conhecimentos para se chegar à solução.

Fonte: Adapato a partir de Noffs e Rodrigues (2011).

O histórico da educação pública no Brasil nos mostra que o professor da EJA, muitas vezes, não está preparado para lidar com uma modalidade de ensino que, além

da obrigatoriedade de ensinar os conteúdos, observar os aspectos cognitivos do aluno, tenha ainda que agregar o cumprimento da função social da educação e não percebe que algumas vezes, a distância entre os aspectos conteúdos e o social, pode ser um empecilho para a permanência do aluno no processo ou ainda um fator decisivo na hora do abandono escolar, conforme indicado pelos autores nos quadros 3 e 4.

O perfil dos estudantes da EJA é definido por questões que vão numa linha contrária à aprendizagem, é uma corrida por um tempo perdido em condições desfavoráveis. O fato de muitos estudantes além de terem abandonado a escolarização e trabalharem, algumas vezes migram do sistema regular e passam a estudar à noite, depois de um dia cansado, é mais um dos motivos para não se definirem exclusivamente como estudantes. É notória a distância do estudante com a construção de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O histórico do aluno da EJA é povoado de retrocessos. Não apresenta nenhuma alfabetização ou alfabetização insuficiente, o que dificulta a inserção do aluno na produção dos seus conhecimentos, e por não se sentir parte no processo, ele evade. Evade de uma escola que não é feita “para ele”, em que as metodologias e conteúdos são completamente distantes daquilo que necessita.

A Educação de Jovens e Adultos está marcada por desafios durante todo seu percurso. Por muito tempo compreendeu-se como prioridade apenas a alfabetização infantil, onde não há a distorção idade/série e os indivíduos são “permitidos” de viver para aprender. Além dos fatores cognitivos, vale ressaltar que os estudantes da EJA também são dotados de saberes, experiências e que estas são importantes para a sua formação, portanto devem ser valorizados.

A formação de professores leva os profissionais aos espaços de reflexão para, a partir daí, surgirem proposições e medidas a fim de diminuir os retrocessos, dando lugar às políticas públicas que vão ao encontro das necessidades dos estudantes, no caso em tela, da EJA. Ter profissionais que conheçam as especificidades do ensino de jovens e adultos, pautado não apenas no campo da aquisição de conteúdos e cumprimento de currículos, mas, com a perspectiva de inclusão social, de respeito às aprendizagens trazidas pelos estudantes, e ainda com o objetivo de além de mediar o seu desenvolvimento pessoal, profissional, o reconheça como protagonista dentro do processo, fecha lacunas, inclusive, na história da educação, no âmbito da EJA.

O estudo considerou dentre outros aspectos, a segregação causada pelos processos educativos, pouco significativos, em que a formação de quem os opera mais diretamente (docente), possibilitará um olhar mais profundo no ensino dos jovens e adultos, proporcionando ganhos como erradicação do analfabetismo, menores índices de evasão e repetência, aplicabilidade pessoal e profissional e ressocialização do ser estudante.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, M. S. Políticas de formação de educadores de jovens e adultos: disputas de sentidos e cartografia da ação. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 4, n. 7, p. 32-52, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/3082> Acesso em: 1 jul. 2023.

ARAÚJO, G. C. C.; SILVA, L. R. B.; SENA, L. C. P. S. A Educação de Jovens e Adultos e a BNCC do Ensino Fundamental. **Linhas Críticas**, v. 26, p. 1-25, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/30582>. Acesso em: 15 dez. 2022.

ARROYO, M. G. **Pedagogias em movimento** – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? 2005. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2023.

ARROYO, M. G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 17-32. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos.pdf#page=18. Acesso em: 17 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 23/12/1996, Página 27833 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 1, de 5 de julho de 2000. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. (2014). **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília. Recuperado em 20 março 2016, de www.planalto.gov.br

BRASIL. Senado Federal. Brasil tem 11 milhões de analfabetos, aponta IBGE. **Senadonotícias** - 13/11/2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2020/11/brasil-tem-11-milhoes-de>

[analfabetos-aponta-ibge](#). Acesso em: 3 ago. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021- Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. **Publicado no Diário Oficial da União**, em 26/05/2021 | Edição: 98 | Seção: 1 | Página: 171 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf. Acesso em: 16 jul. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, M. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. São Paulo: Moderna - Fundação Santillana, 2014.

GADOTTI, M. Educação popular e educação ao longo da vida. CONFINTEA +6, 2016, Brasília. **Coletânea de textos CONFINTEA +6**. Brasília: Ministério da Educação, 2016. v. 1, p. 50-69.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores** – para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

MACHADO, M. M. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2/3, p. 161-173, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/13005>. Acesso em: 30 jun. 2023.

NOFFS, N. A.; RODRIGUES, C. M. R. Andragogia na Psicopedagogia: a atuação com adultos. **Rev. Psicopedag.** [on-line]. 2011, v. 28, n. 87, p. 283-292. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862011000300009&script=sci_abstract. Acesso em: 30 jun. 2023.

NÓVOA, A. Escola nova. **A revista do Professor**. Editora Abril. Ano - 2002, p. 23. <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em: 5 jul. 2023.

SAMPAIO, M. N. Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões. **Práxis educacional**, v. 5, n. 7, p. 13-27, 2009. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/600>. Acesso em: 5 jul. 2023.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42. ed. São Paulo: Autores Associados, 2012.

SOARES, A. C. **A aprendizagem do adulto em produções bibliográficas nacionais: contribuições para a formação de professores**. Dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade Federal Viçosa. Viçosa, MG: UFV, 2018.

SOCIOEDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DE UM PROJETO DE VIDA PARA A CONSTRUÇÃO DO PLANO INDIVIDUAL DE ATENDIMENTO (PIA)

Adriana Matos Rodrigues Pereira¹

Geraldo Caliman²

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresentará uma miragem conceitual sobre a socioeducação, tendo como base o Plano Individual de Atendimento (PIA) e o projeto de vida. Abordaremos o contexto da privação de liberdade e a importância do projeto de vida para a realização do PIA e o cumprimento dos seus objetivos.

O adolescente em conflito com a lei é o indivíduo que cometeu infrações no âmbito legal, mas que tem o Estado como responsável por sua ressignificação e sua inserção ao contexto social de forma positiva. De acordo com o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) (Brasil, 2012), esse adolescente, a depender da gravidade de seus atos, poderá ser privado da liberdade, sendo conduzido a uma instituição socioeducativa.

Nesse sentido, esperamos com este capítulo refletir sobre a importância do PIA, seus desafios e seus entraves, assim como apresentar uma proposição que poderá contribuir para que o PIA não seja mais um documento, e sim uma estratégia de reflexão para que o adolescente construa novos significados para sua vida. Hoje se percebe que a construção do PIA dentro da unidade socioeducativa esbarra em algumas pedras, como a falta de conhecimento dos técnicos que elaboram o documento, a compreensão do adolescente sobre a importância do PIA, bem como o sentido da sua própria vida.

Ademais, acredita-se que, para o adolescente poder criar metas para sua vida, precisa antes de mais nada compreender sua história, seu passado, seu presente e seu

¹ Universidade Federal do Tocantins, Arraias- Brasil. Educação. Doutora em Educação e pesquisadora (UFT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8350343799305030>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3965-7558>. E-mail: drius1000@gmail.com.

² Pós-Doutorado em Educação. Coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade (Universidade Católica de Brasília – UCB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0986657832961163>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2051-9646>. E-mail: caliman@p.ucb.br.

futuro em um processo de autoconhecimento e reflexão. Nesse contexto, o projeto de vida é construído para ajudar os sujeitos nos desafios que enfrentam – no caso desta pesquisa, os adolescentes em privação de liberdade, que, ao realizarem o projeto, poderão encontrar o sentido de sua existência.

REFERENCIAL TEÓRICO

A socioeducação e suas concepções

Nesta seção, descreveremos o processo percorrido até chegarmos à perspectiva da socioeducação e às suas concepções atuais. Esse é um caminho bastante dialético, e nesse sentido discutiremos os direitos dos adolescentes em conflito com a lei, iniciando com a função social do Estado e sua responsabilidade com todos os adolescentes.

Acredita-se que o Estado é uma instituição que vem se transformando com o passar do tempo. Nesse processo, passou por diversos tipos ou modelos, como Estado Antigo, Estado Grego, Estado Romano e Estado Moderno. O Estado Moderno também se apresenta de diferentes formas, e o presente estudo se atém ao Estado Democrático de Direito, existente no contexto brasileiro, que tem como característica primordial ser um Estado democrático da justiça social.

É necessário compreender, primeiramente, o conceito de Estado e a sua função social, para que se possa entender que, apesar de o adolescente ter descumprido normas constitucionais, o Estado não poderá renunciar à sua função primordial. Assim, refletiremos em direção a dois pontos: a função social do Estado e a legislação específica para o adolescente em conflito com a lei.

De acordo com Bobbio (2005, p. 73), “[o] Estado, entendido como ordenamento político de uma comunidade, nasce da dissolução da comunidade primitiva fundada sobre os laços de parentesco”. Esse conceito faz uma referência às questões políticas e às organizações da sociedade, contemplando, para além da família, o conceito de comunidade e enfatizando a questão geográfica como base para as considerações. Diante do exposto, podemos dizer que o Estado nasce com a formação de uma sociedade, e para tanto deve ser organizado para que a mesma sociedade possa se desenvolver.

Podemos afirmar que a Constituição Federal de 1988 foi um diferencial no marco jurídico, social e político, com o propósito de ressaltar o respeito e as garantias individuais e coletivas, promovendo um grande avanço do direito na história do País. Ela estabelece,

nos incisos I, II e III, e no parágrafo único do seu artigo 1º, título I, seus princípios fundamentais, e será a partir dela que buscaremos compreender os direitos e deveres dos adolescentes em conflito com a lei.

No artigo 1º, afirma: “[a] A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I – a soberania; II – a cidadania; III – a dignidade da pessoa humana” (Brasil, 1988). Além disso, destaca-se que o povo é que constitui o Estado; o povo não é apenas o sujeito dos deveres e direitos, mas o próprio autor do direito e deve obedecer ao Estado e respeitá-lo. Da mesma maneira, cabe ao Estado respeitar o povo e obedecer-lhe em suas necessidades.

Assim como o Estado sofreu grandes transformações ao longo do tempo, a Constituição brasileira também passou por diversas mudanças desde a primeira Carta Magna, de 1824. No artigo 227 da Constituição de 1988 define-se a garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes, possibilitando a construção do ECA.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

É importante mencionar que durante esse percurso houve uma mudança nos marcos legais referentes à adolescência, não só em relação à nomenclatura na Constituição, que tratava o adolescente que desobedecia ao código penal (1927 e 1979) como “menor infrator”, baseado no Código de Menores de 1927, mas também em relação ao olhar do Estado, que passou a reconhecer suas responsabilidades para com esse cidadão.

Assim, a nomenclatura “menor infrator” colocava o adolescente no mesmo patamar que um adulto, como se um adolescente estivesse com a personalidade construída, e não em processo de formação e crescimento. De tal modo, o ECA (Brasil, 1990) justifica e embasa as mudanças de tratamento de crianças (de 0 a 12 anos incompletos) e de adolescentes (12 a 18 anos), apresentando novas políticas públicas para atendê-los. É certo que, com a criação do ECA em 1990, desenvolveram-se diretrizes sobre o papel do Estado para com o adolescente e sobre sua responsabilidade em relação ao menor de idade que infringiu as normas constitucionais.

Acredita-se que o sistema antigo não oportunizava ao adolescente desenvolvimento e mudança plenos, mas sim acabava por enfatizar a violência e a falta de ressignificação. Isso tornava o cárcere um espaço ainda mais inóspito, e o Estado terminava por negligenciar seu papel de cuidar, educar e preparar o adolescente para retornar à sociedade. Em tal contexto, o ECA inseriu um significado diferente na legislação, pois “menor infrator” não tem o mesmo significado e a mesma proposição que “adolescente em conflito com a lei”. Nesse sentido, o ECA introduz o conceito de “pessoa em desenvolvimento”, e os adolescentes passam a ser vistos como sujeitos de direitos e que devem ter garantidos a proteção e o lugar de cidadãos.

A fim de dar prosseguimento à discussão, apresentamos o conceito de socioeducação, cuja introdução que foi realizada pelo então redator do ECA, o pedagogo Antônio Carlos Gomes da Costa, que o retirou do poema “O pedagogo”, escrito pelo ucraniano Anton Makarenko (2005). E Costa (1990) empregou a palavra “medidas”, expandindo para “medidas socioeducativas, compreendendo que o adolescente possui a condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” (Oliveira *et al.*, 2015, p. 580-581).

É possível que a mudança que se desejava a partir do ECA, em relação ao adolescente em conflito com a lei, fosse a efetivação da socioeducação, adotando-se uma perspectiva para além da punição. Portanto, a socioeducação surgiu com o objetivo de propor um caráter educativo para as medidas.

De acordo com o estabelecido nesse artigo, as medidas são divididas em graus diferentes e devem ser aplicadas de acordo com a gravidade do ato cometido e com a situação pessoal do adolescente. Acrescenta-se o que determina o artigo 106 do mesmo texto legal: “[n]enhum adolescente será privado de sua liberdade senão em flagrante de ato infracional ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente” (Brasil, 1990).

Outro elemento essencial contido no ECA é a garantia de que o adolescente terá acesso à educação. O artigo 123, em seu parágrafo único, assim dispõe: “[d]urante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas” (Brasil, 1990). Está claro que a compreensão sobre educação é muito mais ampla que a de escolarização: educar vai muito além do simples escolarizar. Importa destacar que, no artigo 124 do ECA, constam determinações para assegurar esses direitos ao adolescente: “XI – receber escolarização e profissionalização; XII – realizar atividades culturais, esportivas e de lazer; XIII – ter acesso aos meios de comunicação social; XIV – receber assistência religiosa, segundo a sua crença, e desde que assim o deseje” (Brasil, 1990).

Para abarcar as demandas específicas resultantes da violência que envolvia adolescentes em conflito com a lei que cumpriam medidas socioeducativas, criaram-se diretrizes específicas para as unidades de internação e os órgãos integrantes do SINASE. Foi então que se percebeu haver a necessidade de ações mais eficazes para tornar o espaço socioeducativo um espaço específico de reconstrução, e não simplesmente um espaço punitivo ou de reclusão.

Certamente, o SINASE é um documento com um “conjunto de ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medida socioeducativa” (Brasil, 2006, p. 22). Ele vem garantir os direitos fundamentais do adolescente em consonância com as disposições já estabelecidas pelo ECA.

Ademais, a socioeducação avançou em muitos aspectos, mas ainda há que se cuidar para sua prática educacional não se restringir à escolarização, e sim avançar nos processos de formação, construção e ressignificação por parte do adolescente que entrou em conflito com a lei. As medidas socioeducativas são, portanto, ações pedagógicas com o objetivo de corporificar a concepção de socioeducação para além de um ato restritivo e responsabilizador; deve também oportunizar a ressignificação, por parte do adolescente, sobre sua trajetória e seus atos. Sem dúvida, seu maior propósito será levar o adolescente em conflito com a lei a buscar novos caminhos e fazer escolhas mais assertivas, de acordo com valores morais e éticos, e contribuir para uma sociedade melhor.

Compreensões sobre o PIA e suas proposições

Nesta seção, pretendemos fazer considerações a respeito do documento do PIA e suas implicações em uma abordagem para além dos aspectos legais. Esperamos refletir sobre sua importância e sua viabilidade e, sobretudo, discutir a forma como é realizado, seu impacto, sua eficácia e seus resultados.

Sabe-se que as medidas socioeducativas proclamam a visão do Estado diante de um adolescente que cometeu um ato infracional e que, apesar do descumprimento de normas, deve ser amparado.

Assim, as medidas estabelecem sanções, que podem ser entendidas não só como penalizações dos atos infracionais, mas também como forma de responsabilização e implicação com a própria vida. Dessa maneira, fomenta-se um questionamento: como

garantir a aplicação das medidas, a proteção, a inserção social e a relação com a própria vida? Veronese e Lima (2009, p. 37) indagam:

A proposta da responsabilização estatutária mediante a inserção de práticas pedagógicas em detrimento das punitivas – violadoras dos direitos humanos dos adolescentes – é um grande desafio proposto aos operadores do sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente. É possível fazer com que esse ideal de responsabilização não se constitua em letra morta? Como fazer cumprir essa nova proposta pedagógica?

A partir da lei do SINASE, o PIA surgiu com o objetivo de conduzir o adolescente a pensar em um plano de atendimento que fosse específico para ele, trazendo à tona a individualização da medida. Nesse sentido, sobre a singularidade da medida socioeducativa, o PIA promove uma reflexão do adolescente sobre sua própria história, esquematizando um projeto para seu futuro. Frassetto *et al.* (2012, p. 38) apontam:

Essa determinação legal de se estabelecerem metas e intenções dos sujeitos para o cumprimento da medida organiza e acelera um procedimento técnico que já vinha sendo aplicado desde a aprovação do ECA por algumas equipes profissionais que conseguiram avançar na oferta de um atendimento que prosseguia para além da elaboração de avaliações e diagnósticos e estabelecia um plano personalizado de intervenção, percebendo a relevância de uma ação educativa singularizada para apoiar a realização das expectativas em relação ao processo de desenvolvimento do adolescente e a sua inserção social.

Ademais, precisamos compreender que o PIA não é um documento meramente burocrático, mas sim uma proposição que deve ser feita com estratégias que despertem a reflexão sobre o percurso do adolescente, seus sonhos, educação, saúde e a participação da família. O PIA deve estar de acordo com o projeto político-pedagógico, promovendo a integração social e preparando o adolescente para um novo percurso na sociedade.

Com o propósito de interpretar o PIA, é importante revisitar a Lei nº 12.594 (Brasil, 2012), assim poderemos compreender os objetivos do plano. É preciso explicar o que vem a ser a socioeducação e seus objetivos, com o intuito de deixar clara a relação entre a socioeducação e o PIA.

§ 2º Entendem-se por medidas socioeducativas as previstas no art. 112 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), as quais têm por objetivos:

- I – a responsabilização do adolescente quanto às consequências lesivas do ato infracional, sempre que possível incentivando a sua reparação;
- II – a integração social do adolescente e a garantia de seus direitos individuais e sociais, por meio do cumprimento de seu plano individual de atendimento;
- III – a desaprovação da conduta infracional, efetivando as disposições da sentença como parâmetro máximo de privação de liberdade ou restrição de direitos, observados os limites previstos em lei (Brasil, 2012).

De acordo com esse amparo legal, podemos perceber que o objetivo do PIA se baseia na integração social do adolescente, fortalecendo seus direitos individuais e sociais. Nesse sentido, a proposta é perceber se o adolescente se responsabiliza pelo ato infracional e se constrói metas para ser integrado socialmente, bem como se o adolescente em conflito com a lei poderá retornar ao convívio social, propondo-se ações reparadoras e ressignificavas.

Ainda, os artigos 52, 53 e 54 da Lei do SINASE apresentam recomendações em relação ao PIA, trazendo para o instrumento uma conotação que refletirá diretamente no adolescente. De acordo com o artigo 53, “[o] PIA será elaborado sob a responsabilidade da equipe técnica do respectivo programa de atendimento, com a participação efetiva do adolescente e de sua família, representada por seus pais ou responsável” (Brasil, 2012). Esse documento deve ser desenvolvido pela equipe técnica da unidade socioeducativa junto com o adolescente e sua família, pois nele constam não apenas diretrizes disciplinares para o convívio dentro da instituição mas também diretrizes para o relacionamento do adolescente com seus familiares. Segundo o artigo 56, “o PIA será elaborado no prazo de até 15 (quinze) dias do ingresso do adolescente no programa de atendimento” (Brasil, 2012).

O plano de atendimento deve ser um documento que contemple a ativa participação do adolescente na construção de metas e ações direcionadas para um melhor convívio social. Assim, o PIA não poderá se resumir a uma lista de tarefas dos técnicos, trazendo uma visão exclusivamente burocrática e dissociada dos desejos e escolhas do adolescente, sem trabalhar a responsabilização e a reparação das consequências danosas do ato infracional. Saraiva (2012, p. 68) complementa:

Tomada a individualização da pena como uma garantia constitucional da cidadania, compreendendo a medida socioeducativa como uma resposta do Estado ao ato infracional, conduta típica descrita na lei como crime ou contravenção, não há como deixar de afirmar que a individualização da medida aplicável ao adolescente contemple um regramento expresso e explícito, devidamente motivado.

Desse modo, entende-se que o PIA apresenta uma perspectiva de individualização da medida socioeducativa prevista no SINASE, que busca garantir os direitos dos adolescentes em sua singularidade e proporciona um processo de responsabilização pelo ato infracional.

Percebe-se que as equipes socioeducativas enfrentam entraves para a execução do instrumento do PIA, arcando com muitos desafios que necessitam de apoio. Para Jimenez *et al.* (2012, p. 8), o PIA “é uma iniciativa interessante para singularizar a medida de

acordo com as demandas de políticas públicas que deveriam amparar os programas socioeducativos”. Entretanto, na prática das equipes socioeducativas, sabemos que a implantação e a execução da metodologia do PIA encaram inúmeros desafios que merecem ser levados em consideração. Assim, é preciso que nos preocupemos com os perigos de o plano de atendimento não se transformar em um documento feito sobre uma ótica da racionalidade técnica e se tornar um aparelho de normatização e controle.

Um dos impasses da utilização do PIA é ele acabar por compor um regime biopolítico, em que os adolescentes em conflito com a lei são submetidos a uma racionalidade normativa – tecnologias que servem para isolar anomalias e normatizá-las por meio de procedimentos corretivos e terapêuticos (Jimenez *et al.*, 2012, p. 10).

No projeto de doutoramento intitulado “A construção do projeto de vida para os adolescentes em privação de liberdade: uma proposição para a socioeducação no Distrito Federal”, fizemos uma pesquisa com os gestores e técnicos que realizam o PIA e com os próprios adolescentes, para descobrir o que eles pensavam sobre o PIA e sua relevância.

Percebemos que o referido documento exige muitas competências e habilidades dos agentes, que nem sempre têm o preparo ou a formação adequada para tal. Os técnicos necessitam oferecer uma escuta sensível e pensar e refletir com o adolescente tomando certo distanciamento, para que seus desejos e ideias não prevaleçam sobre os do jovem. Isso torna a elaboração do PIA delicada e trabalhosa.

Outro fator de relevância é conciliar o tempo do adolescente com o tempo do instrumento. Cada adolescente tem seu próprio ritmo para o amadurecimento e a compreensão sobre seus atos e suas proposições, e nem sempre será o período estipulado para a construção do PIA, sendo este de 45 dias.

Ademais, há ainda a dificuldade de empreender uma ação conjunta e efetiva para o adolescente e sua família. Trata-se de construir espaço e tempo para que as famílias e os adolescentes possam interagir, conversar e refletir sobre o processo, não sendo apenas coadjuvantes do contexto vivenciado, mas se constituírem protagonistas dele.

Durante nossa pesquisa na unidade socioeducativa, ficaram evidenciados a falta de compreensão e entendimento do documento do PIA pelos adolescentes e a inabilidade dos técnicos para a elaboração do plano. Muitos verbalizaram que os técnicos diziam o que eles deveriam escrever, não aplicando nenhuma técnica ou estratégia que os levasse a refletir e fazer suas próprias proposições.

Dessa forma, na próxima seção trataremos da proposição do projeto de vida como estratégia para refletir sobre o PIA e para alicerçá-lo, sem ter a pretensão de desqualificar

ou desmerecer o documento. Entendemos que sua efetuação precisa de preparação e de pré-requisitos que possam ajudar o adolescente a fazer escolhas conscientes e possíveis em seus contextos de vida, criando metas alcançáveis e compatíveis com os propósitos desvendados.

Projeto de vida e sua relação para a construção do PIA

Nesta seção, apresentaremos os pressupostos teóricos relacionados ao que vem a ser o projeto de vida e discutiremos como ele poderá ser aplicado em uma unidade de socioeducação, contribuindo para a realização do PIA.

Nossa abordagem da conceituação de projeto de vida se dá na perspectiva de Viktor Frankl, psicólogo humanista que é nosso parâmetro nessa trajetória. Ele explica que o projeto de vida deve possibilitar ao adolescente compreender e identificar qual o sentido de sua existência. Assim, pensamos que o sentido da vida poderá ser desvendado, entre outros fatores, no processo de autoconhecimento, bem como nos espaços educacional e profissional, entendendo-se os valores da pessoa e concebendo-se aqueles que ainda não foram adquiridos. Nesse sentido, o projeto de vida poderá ajudar na construção do sujeito, trazendo os elementos específicos do sentido da vida, também abordados na Logoterapia e na educação.

Segundo Damon, Menon e Bronk (2003), os estudos sobre projeto vital e projeto de vida surgiram na psicologia, a partir do conceito de *purpose*, elaborado por Frankl (1945). Após ter vivenciado a experiência em um campo de concentração durante a Segunda Guerra Mundial, em Auschwitz, Frankl viu sua família ser assassinada e ele ficou durante três anos lá. Durante esse período, ele observou o comportamento das pessoas presas: mesmo estando no mesmo lugar e em mesmas condições, cada uma reagia de forma diferente. O psicólogo então compreendeu que as pessoas que tinham projetos aos quais se dedicar enfrentavam os obstáculos de maneira diferente, tinham uma expectativa de vida maior e mostravam-se mais resistentes às dificuldades.

Frankl (1989a) percebeu, assim, a importância de um projeto para construir a resiliência no sujeito, edificando a teoria de que o projeto vital poderia ajudar o sujeito a enfrentar seus desafios. Ele se utilizou da sua hipótese para se manter focado no objetivo de escrever um livro contando suas experiências enfrentando o horror da guerra. Esse período no campo de concentração foi descrito pelo próprio Frankl em seu livro intitulado, em inglês, *Man's search for meaning: an introduction to logotherapy*,

traduzido para o português como: *Em busca de sentido: psicoterapia e humanismo* (Frankl, 1989a).

Damon (2009) apresenta a importância do senso moral para o projeto vital, sendo esse um aspecto de grande valor, pois, quando pensamos nos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, defendemos que eles deveriam construir propósitos que abarcassem valores morais nos planos a serem construídos.

Nesse sentido, precisamos compreender o conceito de projeto de vida, para que entendamos onde estamos e aonde queremos chegar. Essas transformações afetam a todos, principalmente os adolescentes, pois eles não são os agentes das mudanças. Precisam de um projeto de vida que traga roteiros mais produtivos e de acordo com valores morais e éticos.

Machado apresenta que um projeto pode ser entendido enquanto a antecipação de uma ação, envolvendo uma referência ao futuro. O autor ainda chama a atenção para a relação de interdependência entre futuro e projeto, já que um não se consolida sem a possibilidade do outro (Machado, 2004 *apud* Serafim; Mezzomo; Pátaro, 2016, p. 291).

Enfatizamos mais uma vez que, diante de diversas conceituações para projeto de vida, aqui nos alicerçamos, em especial, em Viktor Frankl, criador do projeto de vida a partir do *purpose* e de seus estudos sobre uma modalidade psicoterapêutica chamada Logoterapia. Logo, entendemos que o projeto de vida foi uma consequência de seus estudos sobre projeto vital (*purpose*) e que esses conceitos estão intimamente ligados, não sendo antagônicos: o projeto de vida é uma consequência do projeto vital.

Frankl (1989b, p. 27) ressalta “que não é possível dar sentido ao outro, mas somente encontrar sentido na sua própria vida”. Essa afirmativa nos mostra que os técnicos que irão conduzir a construção do projeto de vida serão mediadores do processo no qual o adolescente encontra o sentido para sua vida. Nessa perspectiva, podemos afirmar que eles assumem um papel importantíssimo não só para a construção do projeto de vida, mas também para a elaboração do PIA. Antes de mais nada, é preciso criar e planejar ações que possibilitem ao adolescente descobrir seu sentido no mundo, pois somente ele poderá encontrar o sentido de sua própria vida.

O papel do mediador não é dar respostas, mas sim fazê-los questionar e criar dispositivos internos que os façam descobrir o caminho futuro. Nesse sentido, Frankl (1989b) não propõe a construção de metas profissionais e educacionais, mas sim o encontro do sentido da vida do ser humano de forma mais profunda, utilizando os valores como base para todas as outras proposições de vida.

Para avançarmos em nossa compreensão sobre a relação do projeto de vida com o PIA, mencionaremos o conceito de Logoterapia, inaugurado por Frankl (1989b) em seu livro *Em busca de sentido*, no qual narra sua experiência no campo de concentração e sua relação com a Logoterapia e a Análise Existencial. De acordo com Fizzotti, Abraham e Frankl (1998, p. 29), a Logoterapia é

[...] uma teoria sobre a personalidade que, aplicada na prática clínica e na metodologia terapêutica, põe em destaque a capacidade fundamental do ser humano de encontrar sempre um sentido em tudo o que faz, em tudo o que experimenta, em tudo o que sofre.

Segundo Frankl (2008), o ser humano “encontra” sentido nas situações da vida, e esse sentido poderá ser pessoal e situacional. Para ele, a Logoterapia e a Análise Existencial entendem que o sentido não está no sujeito nem no objeto; o sentido está na relação do ser com o objeto, na relação do ser com o mundo.

A Logoterapia desenvolve-se por meio da motivação primária, a vontade de sentido, e a Análise Existencial seria a vontade inerente do ser humano em buscar o sentido. Elas se baseiam em uma tríade conceitual que forma “uma cadeia de elos que se conectam reciprocamente” (Frankl, 2011, p. 7): liberdade da vontade, vontade de sentido e sentido de vida. Esses são os pilares da Logoterapia.

O ser humano tem a liberdade de escolher e desejar, independentemente das circunstâncias que a vida lhe apresenta, então a liberdade da vontade será o primeiro pilar da tríade. Assim, lembramos a frase de Nietzsche, tão reforçada por Frankl (2008, p. 101): “quem tem por que viver aguenta quase todo como”. A Logoterapia usa a Análise Existencial para a autorreflexão e a compreensão da liberdade, buscando a responsabilidade do indivíduo e os valores pessoais.

O segundo pilar da Logoterapia é a vontade de sentido: “há um sentido para a vida – isto é, um sentido pelo qual o homem sempre esteve a buscar [vontade de sentido] – e que o homem tem a liberdade de engajar-se, ou não, na realização desse sentido” (Frankl, 2011, p. 89). Faz parte do processo da adolescência querer realizar muitas coisas, mas às vezes o processo de construção do eu vivenciado pelo adolescente dificulta a organização das ideias e a trajetória, pois, para serem aceitos, muitos adolescentes acabam por tomar decisões erradas ou mesmo abrir mão de seus valores e reais propósitos.

Ao chegarmos no pilar “sentido da vida”, nós nos deparamos com a afirmação de Frankl (1989a): os sentidos são únicos e imutáveis e nunca nos faltarão, pois a vida não

deixa de existir e de ter sentido. Ainda, o homem é interrogado a todo instante e será ele quem responderá a respeito de qual o sentido da sua existência.

Acredita-se que o processo de construção do projeto de vida passa por várias etapas, e em cada uma delas um dispositivo interno poderá ser acionado para contemplar a Análise Existencial. Como consequência, trará para o PIA uma conscientização do papel do adolescente na sociedade e principalmente a percepção de que ele tem a liberdade de desejar muitas coisas, de que ele pode despertar a vontade de ser uma pessoa melhor para ele e para a sociedade e, sobretudo, de que ele é capaz de descobrir o real sentido da sua vida.

[...] a sua primeira e a mais imediata missão está precisamente em descobrir a própria missão e em avançar resolutamente ao encontro do sentido da vida no que ele tem de único e irrepetível. E, para tanto, no que se refere especialmente às suas possibilidades interiores, no que diz respeito, por conseguinte, ao problema de saber como poderia decifrar, digamos assim, no seu ser a direção do seu deve-ser (Frankl, 2003, p. 92).

Dentro das bases da Logoterapia, é possível pensar que todas as possibilidades de concretização podem transformar o destino do ser humano. É essa transformação que se deseja para o adolescente em privação de liberdade: que ele encontre o sentido da sua vida, ressignifique valores e faça a diferença positiva na sociedade.

A seguir, apresentamos um breve relato sobre a realização do projeto de vida em uma unidade socioeducativa do Distrito Federal e suas implicações. A partir da experiência compartilhada, será possível refletirmos sobre como desenvolver o projeto de vida na socioeducação e abordarmos os aspectos levantados pelos adolescentes sobre como foi para eles a realização do projeto de vida.

METODOLOGIA

Apresentamos aqui a forma e os procedimentos utilizados na pesquisa citada, bem como seus desdobramentos. A pesquisa teve natureza qualitativa e é classificada como pesquisa participante interventiva. Foi realizada a partir de uma perspectiva qualitativa, com base exploratória-descritiva, ou seja, estivemos inseridos no ambiente pesquisado, descrevendo fatos, acontecimentos e reações a partir da metodologia e da intervenção aplicadas. Assim, o estudo participativo sobre o projeto de vida com os adolescentes da socioeducação possibilitou nossa aproximação com eles, facilitando a reflexão sobre a intervenção realizada e abrindo espaço para analisarmos, a partir do projeto de vida com os referidos adolescentes, o impacto desse projeto na elaboração do PIA.

Aqui, iremos nos ater à percepção dos adolescentes, trazendo suas falas e observações. Foram realizadas entrevistas e construídos os projetos de vida com cinco adolescentes internos da unidade, com idades entre 18 e 19 anos.

Estivemos inseridos na unidade socioeducativa durante um mês, realizando três encontros semanais de três horas, sendo possível um debate profundo e reflexivo. A unidade socioeducativa pesquisada encontra-se em Santa Maria, no Distrito Federal, e foi inaugurada em 2015. Apresentamos a pesquisa e o conceito de projeto de vida antes de os adolescentes se voluntariarem para as oficinas realizadas no Projeto de Vida, pois a participação precisava acontecer de forma consciente e voluntária. Para o tratamento dos dados, foram utilizados as considerações metodológicas e o método da Análise de Conteúdo.

RESULTADOS

A partir das falas dos adolescentes sobre a construção do projeto de vida, tendo como base o PIA, percebemos que o processo de realização do projeto de vida ajuda o adolescente em privação de liberdade em vários aspectos como:

- 1- Construir o Plano Individual de Atendimento sob um processo reflexivo e consciente.
- 2- Segue o Quadro 1, com os questionamentos que destacamos no diário de pesquisa. É importante enfatizar que os nomes dos adolescentes foram trocados por nomes de pássaros, para respeitar o sigilo de cada um.

Quadro 1 – Valores e suas dimensões

Como foi a realizar o projeto de vida?	Papagaio	<i>“No início eu não esperava muito, não esperava nada de bom e nem de ruim, mas com o passar do tempo eu fui interagindo, porque são coisas que me interessam e que agregam meu autoconhecimento [...] No início foi um passatempo, mas hoje vejo que foi muito especial, eu consegui me abrir, me expressar com a senhora de um jeito que eu nunca tinha falado com ninguém”.</i>
	Cacatua	<i>“Uma grande experiência, a senhora trouxe uma doçura, eu aprendi muita coisa ouvindo meus colegas e ouvindo a senhora”.</i>
	Águia	<i>“Foi muito aprendizado, muito gratificante, a gente não tem um espaço para falar, para se expressar, para refletir em um ambiente tranquilo sem se sentir julgado, pude colocar meus sentimentos”.</i>
	João de Barro	<i>“Foi bom demais. Eu tive mais conhecimentos, eu desenvolvi meus sentimentos em relação aos outros”.</i> <i>“Desenvolvi minha comunicação”.</i>
	Canário	<i>“Eu gostei muito, foi bom demais, aprendi muito, eu gostei de fazer os desenhos e de trabalhar com tinta”.</i>

Na sua percepção, em qual medida o projeto de vida poderá colaborar com o alcance das metas do PIA?	Papagaio	<i>“Ele pode colaborar primeiro para a gente entender o que é o PIA e para a gente construir uma meta de verdade e não de mentira”.</i> <i>“Ele faz a gente ter uma perspectiva de vida.”</i>
	Cacatua	<i>“Ele ajuda nos mostrando o sentido da nossa vida”.</i>
	Águia	<i>“Ele faz acreditar em mim, é primeira vez que eu começo e termino uma atividade, eu sempre desistia no meio do caminho, aqui eu tive vontade de continuar”.</i>
	João de Barro	<i>“Trazendo reflexão”.</i>
	Canário	<i>“Ele faz a gente ter um objetivo”.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

3- Colabora para o alcance das metas do PIA, pois ele desperta o autoconhecimento, a reflexão e, sobretudo, um desejo de mudança.

4- Colabora para o autoconhecimento, e isso se dará em um processo reflexivo e dialético.

5- Contribui para a reflexão.

6- Desperta para o sentido da vida.

7- Cooperar para a compreensão sobre o PIA

Não se trata de cumprir uma exigência legal ao construir o PIA, mas sim oportunizar e formalizar estratégias de amparo do Estado, para que esse adolescente possa se desenvolver, mudar percursos e principalmente se reconhecer como parte da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trazer à superfície a discussão sobre a socioeducação e a elaboração do PIA não é algo simples e conclusivo, haja vista que os aspectos legais que emergem da nossa proposição neste capítulo são extremamente novos. Nossa própria constituição é nova, em comparação às de outros países, e sofreu diversas mudanças.

Assim, discutir a forma como é colocado em prática o PIA parece ainda precoce, mas não menos importante, e o que podemos dizer é que esse instrumento é de grande importância no contexto dos adolescentes em conflito com a lei e em privação de liberdade. Precisamos ter claro que os mediadores do processo de realização do PIA nem sempre têm formação específica para fazê-lo e nem sempre apresentam um conhecimento mais profundo sobre a adolescência e suas demandas. Acreditamos que a discussão sobre a relação do projeto de vida com o PIA suscita questões de grande relevância.

Dessa maneira, após nossa inserção no ambiente socioeducativo, ficaram claras três questões. A primeira é a de que é preciso uma formação específica com os técnicos

que elaboram o PIA. A segunda é a necessidade de se fazer um trabalho antes da realização do PIA, e no caso sugere-se o projeto de vida, pois esse ajudará o adolescente a refletir sobre sua trajetória, pensar no momento da reclusão e principalmente traçar um futuro com elementos reais significativos para eles. Por último, há falta de espaço de fala e escuta do adolescente. Em vários momentos, os adolescentes se queixaram de não serem ouvidos.

Precisamos lembrar também que o PIA é realizado em até 45 dias da entrada do adolescente na unidade, e esse período parece breve diante das mudanças e adaptações que os jovens vivenciam logo na chegada. O adolescente estará longe da família, vivenciando novas regras, em um contexto solitário e de pressão. Elaborar metas sem um processo de reflexão é uma resposta imediatista de alguém que tudo o que deseja é sair da situação vivenciada. Nesse sentido, o projeto de vida vem contribuir para a construção de um espaço de fala e escuta e, em especial, para uma reflexão mais profunda. Chegar ao contexto de privação de liberdade é apenas a ponta do iceberg; o que há submerso é bem mais complexo e não pode ser explicado em uma única conversa e no preenchimento de um documento.

O projeto de vida tem como base primária a vontade de sentido e a Análise Existencial, que poderá acionar no adolescente dispositivos internos de reflexão e comprometimento com escolhas mais positivas e agregadoras para ele e para a sociedade. Assim, o adolescente poderá não só criar objetivos para seu retorno ao convívio social, mas também elaborar formas de alcançar esses objetivos.

Assim acreditamos que a Socioeducação e seu processo constitutivo ainda necessitem de pesquisas que respondam suas inúmeras demandas. Espera-se com este capítulo trazer uma pequena contribuição e nosso olhar humanista para o adolescente em conflito com a lei e seu processo de ressignificação em busca do sentido da vida.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, N. **Estado, governo e sociedade**: para uma teoria geral da política. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1990. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-norma-pl.html>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Brasília, DF: CONANDA, 2006.

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. **Diário Oficial da União República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 jan. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm. Acesso em: 27 jul. 2018.

COSTA, Antônio C. **Pedagogia da Presença**. Brasília: Editora do Senado, 1990.

DAMON, W.; MENON, J.; BRONK, K. C. The Development of Purpose During Adolescence. **Applied Developmental Science**, [s. l.], v. 7, n. 3, p. 119-128, oct. 2003.

DAMON, W. **O que o jovem quer da vida?** Como pais e professores podem motivar e orientar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2009.

FIZZOTTI, E.; ABRAHAM, M.; FRANKL, V. Os ritos de cura como autorrealização e como busca de sentido. In: DAL PINO, F. *et al.* **Liturgia e terapia: a sacramentalidade a serviço do homem na sua totalidade**. São Paulo: Paulinas, 1998. p. 235-275.

FRANKL, V. E. **Psicoterapia e sentido da vida**. São Paulo: Quadrante, 1989a.

FRANKL, V. E. **Sede de sentido**. São Paulo: Quadrante, 1989b.

FRANKL, V. E. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. Petrópolis: Vozes, 2003.

FRANKL, V. E. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FRANKL, V. E. **A vontade de sentido: fundamentos e aplicações da Logoterapia**. São Paulo: Paulus, 2011.

FRASSETTO, F. A. *et al.* Gênese e desdobramentos da Lei n. 12.594/2012: reflexos na ação socioeducativa. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, São Paulo, n. 6, p. 19-72, 2012. Disponível em: https://www.tjpe.jus.br/documents/72348/120725/FRANSSETTO+ET+AL_G%C3%AA+nese+e+desdobramentos+da+Lei+2594-2012.pdf/a96ba655-ff2b-4815-8a8b-1852e5874922?version=1.0. Acesso em: 7 ago. 2023

JIMENEZ, L. *et al.* Significados da nova lei do Sinase no sistema socioeducativo. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, São Paulo, n. 6, p. 1-18, 2012. Disponível

em:

chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.tjpe.jus.br/documentos/72348/120725/JIMENEZ+ET+AL_Nova+lei+do+sistema+socioeducativo.pdf/10b77fbb-2275-4bb8-a674-c0bb5caa6350?version=1.0. Acesso em: 1 ago. 2020.

MAKARENKO, A. **Poema Pedagógico**. São Paulo: Editora 34, 2005.

OLIVEIRA, C. B. E. *et al.* Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 20, n. 4, p. 575-585, out./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/28456> Acesso em: 19 jan. 2021.

SARAIVA, J. B. C. Legem Habemus! O Sinase agora é lei. **Revista Digital Multidisciplinar do Ministério Público – RS**, Porto Alegre, n. 6, p. 64-71, jul./ago. 2012.

SERAFIM, T.; MEZZOMO, F. A.; PÁTARO, C. S. de O. Projetos de vida e constituição de identidades juvenis na interface com a religião e a política. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 34, n. 87, out./dez. 2016.

VERONESE, J. R. P.; LIMA, F. S. O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase): breves considerações. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 29-46, 2009.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DIGITAIS PARA A PRÁTICA DOCENTE

Danilo Soares Escobar¹

Barbara Bahia Furtado Ayres²

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo³

INTRODUÇÃO

Este capítulo possui como foco principal a formação de professores para o desenvolvimento de competências relacionadas à cultura digital como define Pérez-Gómez ou Infosfera nas palavras de Floridi (2014), como conhecimento, valores, atitudes, regulamentos, ética sobre as tecnologias de informação e comunicação, *hard and soft skills* em ambientes virtuais de aprendizagem, entre outras. Esta relação entre a formação de professores e as tecnologias digitais de informação e comunicação é um aspecto crucial no mundo contemporâneo, impondo novos ritmos e proporções em relação ao ensino e aprendizagem (Floridi, 2014; Pérez-Gómez, 2015; Araújo; Castro; Suzuki, 2021).

A introdução das tecnologias, como vídeo-aulas, programas e metodologias ativas na educação, trouxeram novas maneiras de ensinar e aprender, e os educadores precisam estar equipados com as habilidades adequadas para implementar efetivamente essas ferramentas em sua sala de aula, por meio de diferentes estratégias de inclusão de tais habilidades em sua formação.

A formação de professores para o desenvolvimento de competências digitais, portanto, é uma questão complexa que exige uma abordagem holística, combinando a compreensão e o uso efetivo de tecnologia com práticas pedagógicas eficazes.

¹ Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília – Distrito Federal – Brasil. Educação. Mestrando em Educação e Pesquisador (UCB). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9087336876871294>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7525-9872>. E-mail: danioloescobars@yahoo.com.br.

² Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília – Distrito Federal – Brasil. Educação. Mestranda em Educação e Pesquisadora (UCB) e Pesquisador. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5372177862625395>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2921-4326> E-mail: fonoaudiologiabarbara@gmail.com

³ Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília – Distrito Federal – Brasil. Docente de Mestrado e Doutorado em Educação. Graduado em Geografia (UNESP, campus Rio Claro/SP); Mestre em Geografia (UnB); Doutor em geografia (UNESP, campus Rio Claro/SP) Pós-Doutor em Geografia (USP). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8439116307383334> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4238-0139>. E-mail: gilvan.araujo@p.ucb.br

O CONCEITO DE COMPETÊNCIAS DIGITAIS

Para Pérez Gómez (2015), a competência digital envolve a capacidade de pesquisar, processar, comunicar, criar e disseminar usando as tecnologias. As competências digitais referem-se ao conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes que permitem aos indivíduos usar eficazmente as tecnologias digitais em diversos contextos. Isso pode incluir, mas não está limitado à capacidade de buscar, avaliar e usar informações digitais, à capacidade de criar conteúdo digital, à compreensão de questões éticas e de segurança relacionadas ao uso digital e à capacidade de colaborar e se comunicar usando as tecnologias digitais.

Segundo Valente (2019), o termo competência digital foi indicado em 2006 pelo Parlamento Europeu e o Conselho da União Europeia, como parte das recomendações sobre as oito competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Em seus estudos é apresentado também o conceito de competência como sendo uma união de conhecimentos, habilidades e atitudes adequadas ao contexto, e a competência digital foi determinada como envolvendo o uso confiante e crítico da Tecnologia de Informação, aplicada para o trabalho, para o lazer e na também comunicação.

Observa-se, portanto, que as competências digitais vão além do simples uso de tecnologia, abrangendo o que Levy chama de cibercultura (1999, p. 75) na qual o mundo e cultura digital estão inseridos: “[...] um mundo virtual, no sentido amplo, é um universo de possíveis, calculáveis a partir de um modelo digital. Ao interagir com o mundo virtual, os usuários o exploram e o atualizam simultaneamente”. É necessário que os docentes sejam capazes de integrar a tecnologia ao currículo, de maneiras significativas que enriqueçam a experiência do aprender dos estudantes. De acordo com Floridi (2014), o que vivemos na atualidade vai além de uma inserção pontual das tecnologias digitais de informação e comunicação, mas sim um estado de *onlife*, ou seja em que estamos inseridos em uma totalidade informacional muito mais ampla, complexa e resultante de um processo de décadas até sua configuração atual no século XXI.

Segundo Silva e Behar (2019), as competências digitais vão além da simples capacidade de usar ferramentas tecnológicas. Em vez disso, elas postulam que a competência digital envolve a capacidade de incorporar essas ferramentas na prática pedagógica de maneira significativa e inovadora. As autoras ainda defendem um modelo de formação de professores que não apenas treine os educadores para usar a tecnologia,

mas também os capacite a transformar a prática educacional por meio do uso eficaz da tecnologia.

Silva e Behar (2019) ainda afirmam que a competência digital se apresenta como um resultado de um processo de aprendizagem, que ocorre de maneira contínua, mas que ao ser usado de maneira equivocada, vem ocasionando o surgimento de diversos problemas, como ao desconsiderar variáveis e questões que vão desde a diversidade contextual da cultura digital na contemporaneidade às diferentes maneiras de se pensar e colocar em prática as competências digitais em perspectiva didático-pedagógica.

Assim, percebe-se que as competências digitais envolvem não apenas a operação de ferramentas e habilidades digitais, mas também a compreensão de como as mesmas podem ser usadas e aperfeiçoadas para inovar e transformar práticas e processos, no caso, o de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, as competências digitais têm implicações profundas para a forma como trabalhamos, aprendemos e interagimos na sociedade moderna.

Silva e Behar (2019) também enfatizam a importância de uma atitude crítica em relação à tecnologia, que poder ser considerado no âmbito educacional, considerando-se a diversidade e especificidades da atuação docente na educação básica. As autoras afirmam que os professores devem ser capazes de avaliar as implicações éticas e sociais do uso de tecnologia na educação e a considerar como a tecnologia pode ser usada para apoiar a inclusão e a equidade na educação.

O conceito de competências digitais também é discutido na literatura internacional, como é o caso de Vuorikari *et al.* (2016), na qual dizem que as competências digitais são uma das oito competências-chave para o aprendizado ao longo da vida, e incluem a capacidade de procurar, avaliar, usar e criar conteúdo digital de maneira segura e eficaz. Além disso, eles destacam a importância de ter uma atitude crítica e bem informada em relação ao uso de tecnologias digitais.

Segundo Verdú-Pina *et al.* (2023), os professores devem assumir o desafio de formar futuros cidadãos para que possam utilizar as Tecnologias Digitais (DT) para aprender e participar na sociedade. Eles ainda apresentam em seus estudos uma definição de Competência Digital do Docente (CDD), como sendo uma competência profissional complexa, na qual é envolvido um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que o professor precisa ter e que consiga mobilizar, simultaneamente, para utilizar a tecnologia digital na sua prática docente.

Verdú-Pina *et al.* (2023) ressalta, ainda, que esta competência digital é constituída por conhecimentos relacionados à didática, à metodologia, como também, à gestão do espaço e dos recursos envolvidos na sua prática docente, além da habilidade de comunicar, com valores éticos em torno da tecnologia e no próprio desenvolvimento profissional. É importante haver, desta maneira, uma atitude assertiva face à utilização das tecnologias digitais na sua prática profissional e o domínio técnico dos dispositivos e aplicações, que são considerados fundamentais como elementos inerentes ao desenvolvimento da competência digital.

IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS DIGITAIS NA PRÁTICA DOCENTE

No mundo digital atual, as competências digitais tornaram-se indispensáveis para a prática docente. Em um contexto em que a tecnologia permeia quase todos os aspectos da vida, incluindo a educação, os professores precisam ser capazes de integrar eficazmente a tecnologia em suas práticas pedagógicas para atender às demandas e expectativas do século XXI (Santos, 2019).

Na perspectiva de Buckingham (2013), as competências digitais não são apenas um luxo, mas uma necessidade na educação moderna. Nesta perspectiva, deve haver uma preparação dos estudantes para o presente dessa cultura digital, cibercultura ou era digital, bem como o seu futuro, no qual os professores precisam ser capazes de utilizar diferentes tecnologias de forma efetiva, crítica, inclusiva, flexível, dialógica e inovadora. Como já mencionado, esta efetividade precisa ir além da operacionalização da tecnologia, ou seja, implica não apenas a capacidade de operar ferramentas digitais, mas também ter habilidade de integrá-las ao currículo de maneira que aumente a aprendizagem e o engajamento dos estudantes.

Internacionalmente, o educador e pesquisador Puentedura (2012), criador do modelo SAMR – Substituição, Ampliação, Modificação e Redefinição, que tem como objetivo, promover o auxílio nas gestões escolares e dos professores, englobando ferramentas e plataformas de aprendizado digital em seus planos de aula, conduzindo os benefícios do ensino híbrido para o ambiente escolar e para integração de tecnologia na educação, destaca que o desenvolvimento de competências digitais nos professores não é apenas sobre ensinar a eles como usar as ferramentas, mas também ajudá-los a entender como essas ferramentas podem transformar o ensino e a aprendizagem.

No contexto brasileiro, Almeida e Silva (2019) destacam que as competências digitais são essenciais para a prática docente na era digital, pois permitem que os professores utilizem a tecnologia para ampliar as oportunidades de aprendizagem e para desenvolver habilidades críticas e criativas nos estudantes. Além disso, os autores argumentam que as competências digitais podem ajudar os professores a criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos e personalizados.

Prensky (2010), Kenski (2014) e Pérez Gómez (2015), tendo em vista a necessidade do docente na era digital, apresentam que apenas adquirir o computador ou qualquer outra interface digital não é suficiente para o professor se tornar um conhecedor da tecnologia. Saber usá-la de acordo com as necessidades de cada sujeito e suas especificidades, é o que passa a desenvolver as competências digitais inerentes às suas atribuições, tornando-o cada vez mais capaz de aplicá-la no processo educacional de ensino e aprendizagem.

Novamente em diálogo com estes autores temos as concepções de Floridi (2014) que tanto avançam como nos oferecem caminhos para melhor relacionarmos a cultura digital, chamada pelo autor de infosfera com as dinâmicas e características didático-pedagógicas da contemporaneidade: “Na infosfera, a educação é um fenômeno cada vez mais desplazado, uniforme e global. Não é um problema relativo, sino relacional, no seguinte sentido” (Floridi, 2014, p. 80 - tradução dos autores).

Para que as mudanças na sala de aula ocorram de forma coerente e contribuam efetivamente para uma educação mais significativa ao estudante, é essencial que o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) esteja integrado ao ajuste curricular e ao projeto político-pedagógico das escolas. É fundamental que esses elementos sejam adaptados de maneira flexível e progressiva, evitando uma abordagem engessada e tradicional, para acompanhar devidamente a evolução das TDIC (Lévy, 1999; Braga; Vóvio, 2015).

DESAFIOS E OPORTUNIDADES COM DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE

O desenvolvimento de competências digitais na formação docente representa uma questão complexa e multifacetada, repleta de desafios e oportunidades. Um dos principais desafios é a resistência de alguns professores à integração das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas.

Não será possível apresentarmos ou aprofundamentos na diferenciação, diversidade e particularidades das diferentes propostas formativas de professores. No entanto, é possível utilizarmos o olhar para a era digital, para esta cultural tecnológica contemporânea voltada para a relação professores-estudante de maneira flexível, social, contextual e inovadora.

É possível, desta maneira, partir-se de escritos do final do século XX elaborados por autores como Edgar Morin, Jacques Delors e Philippe Perrenoud, defensores de um olhar humano, complexo e diversificado das aprendizagens por competências (Antonello, 2007; Bielba Calvo *et al.*, 2015). Como afirmam Ertmer e Ottenbreit-Leftwich (2010), uma parcela grande dos docentes se sentem desconfortáveis ou inseguros com a tecnologia, resultando em evitá-las e até mesmo integrá-las em suas salas de aula, nos planos de ensino e na didática de forma geral.

Além disso, a falta de acesso à tecnologia e à internet de alta velocidade pode ser uma barreira significativa, especialmente em áreas rurais ou em regiões menos desenvolvidas (Selwyn, 2016). No contexto brasileiro, isso é ressaltado por Pretto e Assis (2008), que apontam a infraestrutura deficiente como um dos maiores obstáculos ao desenvolvimento de competências digitais.

Por outro lado, o desenvolvimento de competências digitais na formação docente abre uma gama de oportunidades. Como afirmado por Mishra e Koehler (2006), a integração da tecnologia na prática docente tem o potencial de transformar o ensino e a aprendizagem, tornando-os mais envolventes, interativos e centrados no estudante.

Além disso, Silva e Behar (2019) argumentam que as competências digitais podem ajudar a promover a inclusão digital e a equidade na educação, uma vez que permitem que os professores criem ambientes de aprendizagem adaptados às necessidades individuais dos estudantes.

O desenvolvimento de competências digitais nos estudantes torna-se importante ponto para o planejamento da prática docente na sociedade do século XXI. À medida que as tecnologias digitais se tornam cada vez mais integradas e disponíveis em diversos aspectos da vida, é essencial que os estudantes sejam capacitados para usá-las de maneira eficaz, crítica, segura e responsável.

De acordo com Prensky (2010) e Santos (2019), o desafio para os professores é ir além da mera transmissão de conhecimento e ajudar os estudantes a se tornarem nativos digitais – indivíduos que não apenas consomem conteúdos digitais, mas também criam, adaptam e compartilham seu próprio conteúdo digital.

Os estudos da UNESCO (2006) apresentam uma definição para a relação de competências digitais sobre os sujeitos que utilizam a tecnologia, e concordância a um contexto internacional, com maior destaque para o continente europeu. Ainda abordado pela UNESCO (2006), sobre competência digital, na qual neste relatório é colocado que esta competência é uma das oito consideradas essenciais para o desenvolvimento ao longo de toda trajetória de vida do indivíduo. Segundo dados de quantificação e agregação de dados bibliométricos a partir da base da SCIELO⁴ (2023), é possível observar que são poucos os estudos realizados no Brasil, em torno de 44 publicações retornaram sobre a ideia de compreensão sobre o conceito de competência digital na educação.

Pérez Gómez (2015) examina como as tecnologias digitais estão remodelando o campo educacional e argumenta que os educadores precisam adaptar suas práticas de ensino para preparar os estudantes para a sociedade do conhecimento. Ele ainda reforça que a era digital exige o desenvolvimento de uma ampla gama de competências. O autor destaca, no Quadro 1, três categorias principais de competências que são particularmente relevantes no contexto das competências digitais demandadas.

Quadro 01 – Categoria de Competência na Era digital

COMPETÊNCIA	SOBRE
Competências Instrumentais	Estas se referem à habilidade de usar tecnologias digitais de forma eficiente e eficaz. Elas incluem competências como a habilidade de pesquisar informações on-line, de usar software de produtividade e de se comunicar digitalmente.
Competências Cognitivas	Estas envolvem o uso de tecnologias digitais para apoiar o pensamento crítico e a resolução de problemas. Elas incluem competências como a capacidade de avaliar a confiabilidade das informações on-line, de usar tecnologias digitais para analisar problemas complexos e de criar novo conhecimento usando ferramentas digitais.
Competências Socioemocionais	Estas competências estão relacionadas à interação e colaboração em ambientes digitais. Elas incluem a habilidade de trabalhar de forma colaborativa em projetos on-line, de se comportar de forma ética e segura online e de gerenciar a identidade digital

Fonte: Elaboração própria a partir da visão de Pérez-Gómez (2015).

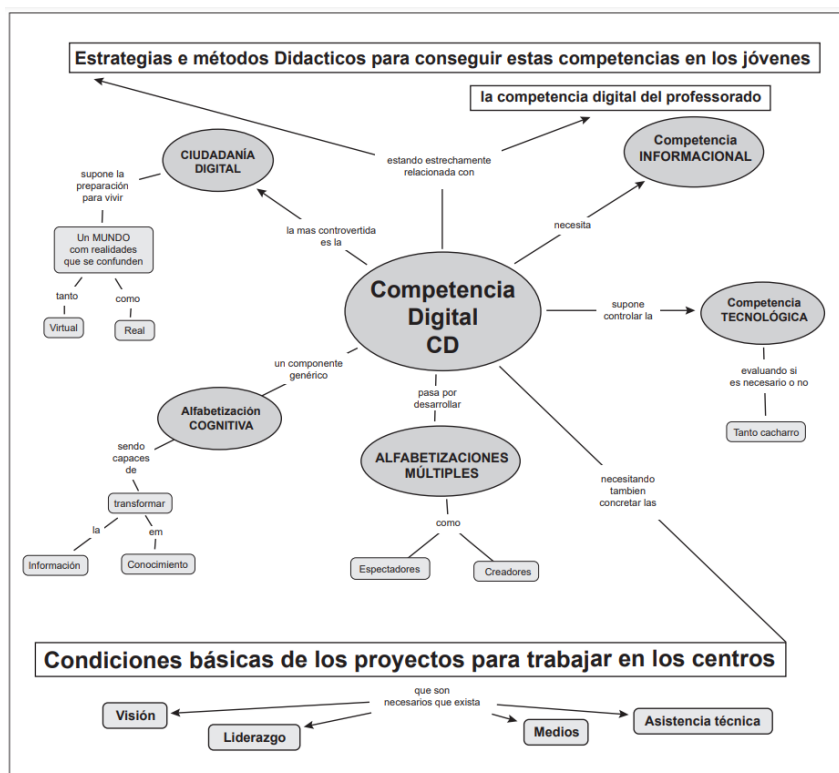
As definições de competências digitais fornecidas por Pérez-Gomez (2015) representam um marco importante na compreensão do papel que as habilidades digitais desempenham em nosso mundo cada vez mais interconectado. As três categorias de competências destaca um aspecto crucial do uso efetivo das tecnologias digitais.

⁴ Os critérios de busca utilizados foram: “Competência Digital” no título “ou” “Competência Digital” no “Resumo”, classificado por relevância e a partir da Base da *Scielo* Brasil. Critérios aplicados em 01 de março de 2023.

A partir das contribuições de Pérez-Gomez (2015) é possível elucidar a natureza multifacetada das competências digitais. A partir da classificação organizada em: (1) competências em instrumentais, (2) cognitivas e (3) socioemocionais. Percebe-se que na "Instrumental", não se limita apenas ao conhecimento técnico, mas abrange uma gama mais ampla de habilidades que permitem o acesso, uso e exploração do vasto conjunto de informações disponíveis online. Por outro lado, as "cognitivas" são fundamentais em um mundo onde a informação é abundante e variada em qualidade, exigindo que os indivíduos sejam capazes de discernir informações confiáveis de desinformação ou informação de baixa qualidade e por último, as "socioemocionais" em que é incluída a capacidade de trabalhar efetivamente em equipes virtuais, se comportar de maneira ética e segura online e gerenciar a identidade digital de uma maneira que respeite os envolvidos mutuamente.

Em diálogo com o que é proposto por Pérez-Gómez (2015), e utilizando como base os escritos de Jogi Adell, Silva e Behar propõem um caminho para a inserção das competências digitais na educação básica (figura 1). Observa-se que na perspectiva proposta pelas autoras dimensões sociais, contextuais, de flexibilidade e dialogicidade das competências digitais são consideradas tanto para os professores como estudantes.

Figura 1 – Mapa relacional da Competência Digital



Fonte: Silva e Behar (2019 p. 9).

Assim, percebe-se que o desenvolvimento destas competências no discente requer uma mudança fundamental na sua prática docente. Silva e Behar (2019) afirmam ainda que os professores precisam se tornar facilitadores de aprendizagem, ajudando os estudantes a se tornarem aprendizes autônomos e críticos que são capazes de navegar e contribuir para o mundo digital. Na figura 1 é possível realizar fazer uma correlação a partir das estratégias e métodos no desenvolvimento das competências digitais nos jovens segundo Silva e Behar (2019), na qual, algumas das categorias apontadas por Pérez-Gómez (2015) no quadro 01 vão ao encontro da figura 1, como é caso da cognitiva, a instrumental atrelada à tecnológica e informacional, a socioemocional a partir dos aspectos da Cidadania Digital.

Punie (2007) também afirma que a competência digital não é apenas sobre o domínio das ferramentas digitais, mas também sobre a capacidade de aprender, pensar e inovar com a tecnologia. Nesse sentido, é importante que os professores adotem pedagogias ativas e centradas nos estudantes, que permitam a estes explorar, experimentar e aprender por meio da tecnologia.

CONCLUSÃO

A partir dos autores abordados, percebe-se que a competência digital está relacionada com a capacidade de usar de maneira crítica e segura as tecnologias digitais, para processar informações, comunicar-se, resolver problemas e produzir conhecimentos no contexto educacional.

Fica evidente também que os desafios apresentados nesta era tecnológica pedem a busca por desenvolvimento de competências digitais. Na formação docente a capacitação destes profissionais sobre estas competências aumenta o potencial de melhorar significativamente a sua prática docente no processo ensino e aprendizagem na era digital.

Assim, a necessidade de competências digitais na prática docente é clara. Elas permitem que os professores maximizem o potencial da tecnologia para melhorar o ensino e a aprendizagem, preparando os estudantes para participar efetivamente da sociedade digital.

Em suma, a formação de professores precisa incorporar uma compreensão tanto da tecnologia em si quanto de suas aplicações pedagógicas. Nesta formação, o

desenvolvimento da competência digital no estudante como prática docente é uma questão complexa que envolve não apenas o ensino de habilidades técnicas, mas também a promoção de uma compreensão crítica e reflexiva das tecnologias digitais e de suas aplicações.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B.; SILVA, M. **Tecnologias digitais na educação: integração, inovação e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2019.

ANTONELLO, C. S. Aprendizagem na ação revisitada e seu papel no desenvolvimento de competências. **Aletheia**. Canoas, RS, n. 26 (jul./dez. 2007), p. 146-167, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/236319/000630506.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 12 jul. 2023.

ARAÚJO, G. C. C.; CASTRO, R. C. M. L.; SUZUKI, J. C. Educación 4.0 y el papel de la Infósfera en la pandemia del Sarscov-2. **Revista Eletrónica Entrevista Académica**, v. 2, p. 48-63, 2021. Disponível em: <https://www.eumed.net/uploads/articulos/7fa918c8985ce2f59b80a3b47f5fa5e7.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BIELBA CALVO, M.; MARTÍNEZ ABAD, F.; HERRERA GARCÍA, M. E.; RODRÍGUEZ CONDE, M. J. Diseño de un instrumento de evaluación de competencias informacionales en Educación Secundaria Obligatoria a través de la selección de indicadores clave. **Education in the Knowledge Society (EKS)**, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 124-143, 2015. Doi: 10.14201/eks2015163124143

BRAGA, D. B.; VÓVIO, C. L. Uso de tecnologia e participação em letramentos digitais em contextos de desigualdade. In: BRAGA, D. B. (org.). **Tecnologias digitais e da informação e comunicação e participação social**. São Paulo: Cortez, 2015. 268p.

BUCKINGHAM, D. **Beyond technology: Children's learning in the age of digital culture**. John Wiley & Sons, 2013. 224p. Disponível em <https://books.google.com.br/books?id=5fhCpdp0zQC&lpg=PA1919&ots=MDffZfiovX&lr&hl=pt-BR&pg=PA1919#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 26 maio 2023.

ERTMER, P. A.; OTTENBREIT-LEFTWICH, Anne. T. Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect. **Journal of Research on Technology in Education**, v. 42, n. 3, 2010. p. 255-284. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ882506.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2023.

FLORIDI, L. **The fourth revolution: How the infosphere is reshaping human reality**. OUP Oxford, 2014.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papyrus, 2014.

LÉVY, P. L668c. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MISHRA, P.; KOEHLER, M J. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. **Teachers college record**, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, 2006.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Educação na era digital**: a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015. 192p.

PRENSKY, M. **Teaching digital natives**: partnering for real learning. California: Corwin Press, 2010.

PRETTO, N. L.; ASSIS, S. P. **Além das redes de colaboração**: internet, diversidade cultural e tecnologia do poder. Salvador: EdUFBA, 2008. 234p. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ufba/211/4/Alem%20das%20redes%20de%20colaboracao.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2023.

PUENTEDURA, R. **The SAMR model**: background and exemplars. 2012. Disponível em: http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2012/08/23/SAMR_BackgroundExemplars.pdf. Acesso em: 3 jul. 2023.

PUNIE, Y. Learning Spaces: an ICT-enabled model of future learning in the Knowledge-based Society. **European Journal of Education**, v. 42, n. 2, 2007, p. 185-199. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00302.x>

SANTOS, H. P. O professor diante da demanda do aluno do XXI: trabalhando com tecnologias e mídias de potencial educativo. **Debates em Educação**, v. 11, n. 24, p. 245-258, 2019.

SELWYN, N. **Is Technology Good for Education?**. Cambridge: United Kingdom, Polity Press, 2016, 160p. Disponível em: <http://au.wiley.com/WileyCDA/WileyTitle/productCd-0745696465.html>. Acesso em: 3 maio 2023.

SILVA, K. K. A.; BEHAR, P. A. Competências digitais na educação: uma discussão acerca do conceito. **Educação em Revista** [on-line]. 2019, v. 35, e209940. Doi: <https://doi.org/10.1590/0102-4698209940>

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Padrões de competência em TIC para professores**: módulos de padrão de competências. Paris: UNESCO, 2006. Disponível em: [:http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156207por.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156207por.pdf). Acesso em: 8 jun. 2023.

VALENTE, J. A. Pensamento computacional, letramento computacional ou competencia digital? Novos desafios da educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea** v. 16, n. 43, 2019. Ppge/Unesa. Rio de Janeiro. <Http://Dx.Doi.Org/10.5935/2238-1279.20190008>

VERDÚ-PINA, M.; LÁZARO-CANTABRANA, J. L.; GRIMALT-ÁLVARO, C.; USART, M. El concepto de competencia digital docente: revisión de la literatura. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, 25, e11, p. 1-13. Doi: <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e11.4586>

VUORIKARI, R.; PUNIE, Y.; CARRETERO, G. S.; VAN DEN, B. G. DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: the Conceptual Reference Model. EUR 27948 EN. Luxembourg (Luxembourg): **Publications Office of the European Union**, 2016. Disponível em : <https://ideas.repec.org/p/ipt/iptwpa/jrc101254.html>. Acesso em: 3 jul. 2023.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TRABALHO DOCENTE E TECNOLOGIAS DIGITAIS: REFLEXÕES A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA

Klesia de Andrade Matias¹

INTRODUÇÃO

Atualmente, a sociedade tem passado por mudanças substanciais que impactam diretamente nos contextos sociais e educativos trazendo desafios crescentes para a função docente ao mesmo tempo que altera o panorama do trabalho do professor. Nesse contexto, muitos são os desafios impostos à educação, o que torna os campos da formação e do trabalho docente cada vez mais frágeis e emblemáticos, especialmente quando inserimos nesse debate a reflexão sobre o uso das tecnologias digitais no ambiente escolar.

Num campo rodeado por tantas problemáticas, muitos são os questionamentos necessários para aprofundar e compreender melhor a articulação entre formação docente, trabalho docente e o uso das tecnologias digitais. Assim, ao iniciar esse estudo, entendo ser necessário refletir sobre seus conceitos e suas contradições para compreendermos melhor os movimentos internos que permeiam essa realidade.

No que se refere à formação docente, é importante destacar que as pesquisas sobre o tema são recorrentes no meio educacional, assim como a importância da reflexão sobre o assunto é consenso entre todos que o discutem. No entanto, faz-se necessário nos interrogarmos sobre que tipo de formação nós estamos falando e sobre qual é o papel da formação docente na sociedade atual.

Nessa perspectiva, entendemos que os estudos relacionados à formação docente são essenciais se pretendemos romper com as concepções tradicionais de ensino e mobilizar nos docentes a adoção de conceitos e práticas que abarquem as diferentes dimensões da educação, principalmente se levarmos em conta a complexidade do trabalho docente.

Como destacado por Tardif e Lessard (2014), ao entendermos o trabalho docente como um trabalho de interação humana, é preciso reconhecer a natureza social da sua

¹ Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília – Distrito Federal – Brasil. Educação. Doutoranda em Educação, Docente da SEEDF e Pesquisadora (UCB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3921788867567038>. Orcid : <https://orcid.org/0000-0002-1765-5228>. E-mail: klesiamatias@gmail.com

atividade e compreender as características particulares que o difere de outros tipos de trabalho, tendo em vista que este se desenvolve em uma organização escolar fortemente marcada pelo contexto social no qual está inserido, caracterizado por interações humanas pouco formalizadas, difíceis de controlar, pois se fazem presente tanto dentro quanto fora da escola, compreendendo ao mesmo tempo o individual e o coletivo.

Ainda sobre o trabalho docente, recorremos aos estudos de Sancho Gil e Hernández-Hernández (2016), os quais consideram a necessidade de aprofundar o conhecimento acerca do trabalho do professor na sociedade atual, considerando as intensas mudanças e transformações vivenciadas nos âmbitos social, político e tecnológico. Os autores destacam que tais mudanças alteraram o panorama de sua atividade, enquadrando-o em uma série de eixos que se entrecruzam e se articulam, e que por isso, só podem ser compreendidos se analisarmos o contexto global ao qual estão inseridos. Destacam ainda que tais mudanças atribuem ao trabalho docente um alto nível de complexidade, demanda intelectual e emocional e compromisso social.

Convém destacar também as contribuições de Libâneo (2010). De acordo com o autor, todo ato educativo realizado no interior das escolas se caracteriza por ser uma atividade humana intencional e uma prática social. Sob este foco, destaca-se que enquanto fenômeno social, a educação só pode ser compreendida no quadro do funcionamento geral da sociedade da qual faz parte, tendo em vista que ela não ocorre de forma isolada das relações sociais que a caracterizam.

Nesse contexto, não podemos ignorar as transformações substanciais provocadas pelo advento das tecnologias digitais nas diferentes esferas da vida social que acabaram por alterar a nossa relação com o mundo, exigindo de nós uma aprendizagem constante. Assim, na sociedade contemporânea não é mais possível separar quem somos da tecnologia que nos rodeia. Nesses termos, o professor precisará repensar a sua prática pedagógica superando a concepção tradicional do ensino, em que a função docente se caracteriza pela transmissão de conhecimentos e avaliação de resultados.

Na era digital, entendemos que a função docente exigirá competências profissionais mais complexas “[...] para poder enfrentar uma atividade tão rica quanto difícil: provocar, acompanhar, questionar, orientar e estimular a aprendizagem dos alunos” (Pérez Gómez, 2015, p. 141). Nessa perspectiva, torna-se fundamental que o professor repense constantemente a sua prática pedagógica e avance para se tornar um pesquisador do pensamento crítico e reflexivo.

Entretanto é preciso estar atento. Não se pode ignorar que apesar dos inúmeros potenciais que apresentam, o uso de novas tecnologias traz também desafios inevitáveis para a educação. Ao incluí-la no contexto educacional, não podemos nos esquecer que os avanços tecnológicos e as teorias de inovação são originários do modelo capitalista e seguem uma lógica industrial, globalizante e mercadológica.

Diante desse complexo contexto, cabem as seguintes reflexões: Qual o papel da formação docente na sociedade atual? É possível utilizar as tecnologias digitais em prol de uma educação crítica e reflexiva que abarque a dimensão social da educação? E por fim, quais as contribuições de Theodor Adorno para este debate?

Para início de conversa, é preciso destacar que Adorno não é um teórico da educação. No entanto, suas reflexões filosóficas e sociais fornecem ideias fundamentais para entendermos os processos de formação do homem na sociedade atual. Em seus escritos, Adorno chama a atenção para a necessidade de que a educação esteja aliada à formação do sujeito em sua totalidade para que este assuma uma postura crítica e reflexiva sobre a realidade que o cerca.

Assim, este trabalho tem como objetivo refletir sobre a articulação entre formação docente, trabalho docente e o uso das tecnologias digitais, a partir da Teoria Crítica de Adorno. Neste sentido, intenta-se analisar o pensamento do autor a partir de suas reflexões acerca da experiência formativa, da indústria cultural e da educação para a emancipação, destacando sobretudo o papel dos professores nesse processo. Para tanto, faremos uma reflexão do pensamento de Adorno a partir da coletânea “Educação e emancipação”. A obra reúne vários textos e ensaios provenientes de palestras, debates, entrevistas e conferências proferidas pelo pensador entre os anos de 1959 e 1969, além de utilizar outras referências complementares.

THEODOR ADORNO E A TEORIA CRÍTICA

Proveniente dos dilemas históricos vivenciados nas primeiras décadas do século XX, ante o fracasso do ideal da sociedade burguesa, a Teoria Crítica surge da necessidade de se encontrar novos caminhos e de buscar novas reflexões para compreender como o mundo chegou a um estado no qual predominavam a irracionalidade e a manipulação das massas. Nesse contexto, a Teoria Crítica traz em seu bojo a “[...] análise crítica do capitalismo vigente, dos fundamentos da ciência moderna, da problemática da razão e da liberdade, além dos extremos da dominação e da emancipação” (Ribeiro, 2010, p. 165).

Segundo Ribeiro (2010), uma das principais questões abordadas pela Teoria Crítica refere-se à necessidade de refletir porque o avanço da ideologia capitalista ocorre em sacrifício da liberdade dos indivíduos e da deterioração das condições materiais, sociais e econômicas de existência. Nesse sentido, os teóricos críticos apontam para a necessidade de recuperar a razão como forma de emancipação humana, tendo em vista que “Para a Teoria Crítica, antes mesmo do método e da ciência, devemos buscar a liberdade e o resgate ao humanismo, em oposição ao mecanicismo tecnicista que a razão instrumental impôs” (Ribeiro, 2010, p. 167).

Assim, para a Teoria Crítica, os questionamentos e a constante reflexão sobre os fundamentos da ciência devem estar sempre presentes na prática dos cientistas comprometidos com um novo modelo de ciências e de sociedade. Nesse sentido, as ciências sociais não devem apenas descrever a realidade social, mas também analisá-la e criticá-la com o objetivo de promover a transformação social. Nesses termos, o conhecimento científico não deve ser neutro ou imparcial, mas deve servir aos interesses da emancipação humana e da justiça social.

Nesse contexto, o trabalho do cientista não deve se concentrar apenas nas aparências dos fenômenos sociais e sim estar comprometido com uma nova visão de mundo. Desse modo, a Teoria Crítica projeta-se como uma importante matriz sociofilosófica para tecer teorias críticas que discutam e reflitam sobre o sujeito humano e a sociedade diante do avanço capitalista (Cavalcante; Bufren; Côrtes, 2020).

Tais discussões encontram em Theodor Adorno um dos principais representantes. Reverenciado como um dos principais pensadores da primeira geração da Escola de Frankfurt, Adorno exerceu um papel fundamental na formulação e disseminação da Teoria Crítica. Segundo Ribeiro (2010), seus interesses de estudo trazem uma grande preocupação com a sociedade moderna, que em sua visão, desenvolve-se a partir da afirmação da autonomia dos sujeitos e de uma razão emancipatória, no entanto, se converte em uma razão procedimental e instrumental que se encontra aprisionada em uma consciência alienada sob o jugo do totalitarismo e da dominação cultural.

No decorrer de sua obra, Adorno desenvolve alguns conceitos fundamentais para a compreensão de sua teoria: indústria cultural, barbárie, semiformação e emancipação.

a) Indústria cultural

As reflexões acerca da indústria cultural estão presentes na maioria das obras de Adorno. Segundo o autor, uma das principais características da sociedade tecnológica é a criação de um gigantesco aparato da indústria cultural, que é utilizado pelo sistema como

instrumento de manipulação das consciências para “[...] se conservar, se manter ou submeter os indivíduos” (Oliveira, 2022, p. 39).

Assim, na sociedade tecnológica predomina o imperativo de que o homem deve sempre se adaptar, sem a presença da reflexão. Nessa perspectiva, a indústria cultural se constitui como um elemento que, a todo instante, tenta impossibilitar ao indivíduo o pensamento crítico, determinando o que ele deve ou não consumir, assim como o que deve ou não pensar. Nesse contexto, a adaptação toma o lugar da consciência, convertendo os bens culturais em mercadoria e transformando o tempo livre, para que este esteja a serviço do poder e da dominação (Santos; Leite, 2022).

Seguindo essa lógica, a indústria cultural não trata da valorização da cultura, mas se constitui, sim, numa ideologia imposta as pessoas. Nessa perspectiva, os meios de comunicação atuam como um desestímulo à sensibilidade, tornando as pessoas passivas e conformistas ao fazer com que o público perca seu senso crítico.

b) Barbárie

Outro conceito importante na teoria de Adorno refere-se à barbárie. De acordo com o autor, no decorrer da história, o homem fez uso de diferentes mecanismos para dominar e transformar a natureza a seu favor. Nesse caminho, muitas vezes o uso da razão sem reflexão, foi transformado num roteiro que deveria ser seguido à risca, posicionando-o numa condição extrema de subordinação. Assim, destituídos de consciência, alguns homens colocaram-se em ascensão como soberanos sobre outros de sua mesma espécie, conduzindo-os à violência, à irracionalidade e à dominação, o que Adorno denominou como barbárie (Adorno, 1995). Nesse contexto, podemos dizer que a barbárie ocorre quando as singularidades são negadas em prol de projetos universais de poder e dominação, atuando assim na desumanização do outro.

c) Semiformação

Adorno adverte que na indústria cultural são construídas estrategicamente, formações burocraticamente pensadas e planejadas como forma de ilusão, de modo que quem as recebe acredita estar em processo de formação, quando na verdade se encontra apenas recebendo os conhecimentos necessários para perpetuar a sua condição de alienação. Tal experiência formativa é denominada pelo autor como semiformação (Adorno, 1995).

Wolfgang Leo Maar (2003), ao refletir sobre a teoria de Adorno destaca que a semiformação se constitui ao mesmo tempo como meio e como sujeito gerador e

transformador do capital caracterizando-se assim como a forma social da subjetividade determinada pela sociedade capitalista.

d) Emancipação

Adorno defendia a ideia de que a emancipação humana consiste em libertar os indivíduos da opressão e da dominação promovida pela sociedade capitalista, que aliena e desumaniza as pessoas, por meio do desenvolvimento do pensamento crítico, criando assim condições para que os indivíduos possam desenvolver todas as suas potencialidades e viver autonomamente.

Ao tratar sobre o tema, Adorno nos alerta que o desenvolvimento científico e tecnológico não necessariamente conduz à emancipação. O mesmo acontece com a educação. Para o autor, a emancipação não pode ser alcançada simplesmente por meio das mudanças políticas e econômicas, pois envolve mudanças culturais e educacionais profundas que tenham como objetivo promover a conscientização e a transformação das estruturas sociais que perpetuam os processos de opressão e dominação.

Em seus estudos sobre Adorno, Maar (2003) explicita que a verdadeira emancipação só é possível por meio de uma educação que possibilite o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia, que permita aos sujeitos questionar as estruturas opressivas da sociedade e perceber a sua força de ação para a mudança, no intuito de construir um mundo com justiça social, solidariedade, respeito e voltado para o bem comum. Nesse contexto, a educação assume um papel político na sociedade ao possibilitar a reflexão e conscientização acerca das contradições sociais.

EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO, UMA REALIDADE POSSÍVEL?

As reflexões sobre educação assumem relevância singular nos escritos de Adorno. Aqui buscamos apresentar alguns elementos essenciais presentes na obra “Educação e Emancipação” (Adorno, 1995), que ao reunir vários textos provenientes de palestras, debates, entrevistas e conferências proferidas por Adorno, apresenta uma discussão pontual sobre o papel da educação no contexto da sociedade capitalista.

Para Adorno, a educação possui uma importante tarefa social e por isso deve ter como objetivo principal a emancipação humana. Em seus escritos, defende uma educação que seja aliada à formação do sujeito em sua totalidade, para que este não viva mais como um ser subordinado, mas como um ser autônomo, capaz de realizar reflexões críticas sobre o mundo que o cerca, atuando sobre ele. Assim, na visão do autor, a escola seria a

instituição social responsável por formar o homem para a não dominação, ou seja, para a emancipação.

É preciso esclarecer que na atualidade, apesar de a educação, a ciência e a tecnologia serem considerados os passaportes para o mundo moderno e humanizado, estes não necessariamente se constituem como fatores de emancipação. Nesse contexto, Adorno defende a necessidade da crítica permanente à educação vigente e à sua incapacidade formativa para que se possa “[...] elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perdure e, assim, que aquele se repita” (Adorno, 1995, p. 11).

A este respeito, o autor nos alerta sobre o cuidado que os educadores devem ter em relação ao deslumbramento relativo à educação que muitas vezes ameaça o conteúdo ético do processo formativo em função de sua determinação social. Para Adorno, um processo educacional que se baseia em técnicas, métodos e modelos pré-estabelecidos, sem considerar a forma e o contexto social em que são empregados, formaliza a educação a tal ponto que a impede de desenvolver-se e de tornar-se crítica de si mesmo.

Desse modo, quando a escola não se abre para refletir-se criticamente, ela segue a mesma dinâmica do processo produtivo, distanciando-se assim dos estudantes e tratando-os como meros objetos. Segundo Adorno (1995, p. 11), “[...] quanto mais a educação procura se fechar ao seu condicionamento social, tanto mais ela se converte em mera presa da situação social existente”, pois perde a sua capacidade de transformação ao impedir o sujeito de emancipar-se.

Assim, enquanto espaços educacionais que são, as escolas precisam constantemente repensar as suas práticas, submetendo-se à própria crítica, pois ao refletir sobre o seu próprio fazer educacional, elas assumem o seu caráter político, direcionando-se ao esclarecimento, à emancipação e ao desenvolvimento de uma visão crítica da sociedade, restringindo assim, as possibilidades de repetição e reprodução de atos bárbaros.

A epistemologia de Adorno aponta que a educação pode ser capaz de fomentar a resistência ao processo de dominação, se estiver embasada em ideais humanísticos, que compreendam o homem em sua integralidade, propondo-se a desenvolver a capacidade de superar o conformismo, a indiferença, a mera transmissão de conhecimentos e a atuar positivamente para a “[...] produção de uma consciência verdadeira” (Adorno, 1995, p. 141), com vistas à emancipação.

Segundo o autor, para se chegar à emancipação, é fundamental que se busque uma prática emancipatória. Assim, a educação precisa assumir e enfrentar o seu caráter contraditório, tendo em vista que um dos seus papéis fundamentais se refere à adaptação do sujeito à realidade, tornando-o apto a atuar no mundo. De acordo com Adorno,

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de well adjusteã people, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela (1995, p. 143).

Para o enfrentamento desta contradição, a dialética entre a adaptação à realidade e a emancipação dos sujeitos deve estar inserida tanto no pensamento quanto na prática educacional. Nesse viés, a educação deve dar a esta adaptação um novo sentido, em que a sua prática não se limite à reprodução da realidade e ao ajustamento dos sujeitos, mas torne-se o objeto de sua reflexão. Nesse sentido, é preciso concentrar todos os esforços para construir uma educação para a contradição e para a resistência, que desperte a consciência dos homens para compreender as contradições da realidade presentes na vida da sociedade culturalmente construída (Maar, 2003).

Nessa direção, toda ação pedagógica deve estar direcionada para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos e para a reflexão crítica acerca da realidade objetiva, assim como para a superação do determinismo e das formas dominantes de adesão e adaptação. Nesse contexto, destaca-se que é a partir da experiência concreta do indivíduo, na sua relação com o mundo, que ele se conscientiza das forças sociais que o oprimem. De acordo com Adorno,

[...] a recuperação da experiência formativa permitiria reconstruir um padrão para o que seria efetivamente "racional", sem o déficit emancipatório que a racionalidade instrumental impõe. Esta não seria simplesmente uma necessidade "intelectual", ou "cultural", mas corresponde a uma necessidade material, já que tem a ver com os rumos da barbarização que inexoravelmente progride na sociedade vigente (1995, p. 27).

Assim, cabe à educação recuperar a sua dimensão formativa para que os indivíduos possam se abrir para a experiência dialética da realidade e compreender o movimento dos fenômenos e as conexões que os acompanham no decorrer da sua história. Para Adorno, é por meio da experiência formativa que os indivíduos podem compreender as forças históricas e as relações de poder que os subjagam, constituindo-se assim como “[...] uma questão de sobrevivência” (Adorno, 1995, p. 27).

Assim, para se chegar à emancipação, é preciso mudar a forma como se pensa a educação para que o processo formativo possa atingir todos os âmbitos da cultura e da existência social e possibilitar que os sujeitos não mais se identifiquem com a formação cultural dominante. Nessa perspectiva, a experiência formativa se constitui essencialmente na conscientização “[..] e, desta forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência” (Adorno, 1995, p. 150).

O resultado dessa prática seria a conscientização dos sujeitos sobre as condições objetivas e subjetivas de dominação, ou seja, a emancipação. Nesse contexto, a experiência formativa se apresenta como um fator fundamental para que os indivíduos possam romper com a naturalização de situações que impedem o desenvolvimento humano, ao apresentar-se como uma possibilidade de superação do determinismo da existência do mundo, adquirindo assim uma compreensão crítica da realidade.

Por fim, é possível perceber que, para Adorno, a experiência formativa constitui-se como uma categoria fundamental para promover o desenvolvimento da autonomia na perspectiva de uma educação crítica e emancipatória. Nessa direção, os professores assumem uma tarefa importante, tendo em vista que são os principais agentes no processo de formação dos indivíduos. Assim, faz-se necessário que estes resgatem o objetivo educacional perdido no processo de dominação social, para então realizar um projeto de educação voltado para a não dominação, ou seja, para a emancipação.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PRÁTICA DOCENTE E TECNOLOGIAS DIGITAIS: REFLEXÕES A PARTIR DA TEORIA CRÍTICA

Embora não escrevesse especificamente para a educação, é inegável que o pensamento de Theodor Adorno e a coerência epistemológica da teoria crítica apresenta inúmeras contribuições para refletirmos acerca do papel da educação na sociedade atual. Assim, entendemos que as reflexões propostas pelo autor a respeito da educação e do sistema de ensino de seu tempo apresentam elementos essenciais para refletirmos sobre o papel da escola no contexto da sociedade capitalista, e nos desperta para a possibilidade de realizar um outro tipo de educação, que esteja comprometida com a tarefa social de construção de uma sociedade mais justa, crítica e engajada.

Nesse sentido, a teoria crítica nos possibilita refletir, compreender, problematizar e repensar os acontecimentos e transformações da sociedade atual, suas implicações para

a formação e o trabalho docente e o impacto que o uso das tecnologias digitais possui nesse contexto. Ao refletirmos acerca do objeto desse estudo, é preciso admitir que no decorrer do século XXI, a educação, a escola e os processos formativos ainda permanecem dominados pelos princípios de uma sociedade refém do capitalismo. Em nome da inovação, da necessidade de atender as demandas atuais, da modernização, as escolas se veem cada mais assoberbadas com propostas e modelos educacionais desarticuladas de sua realidade, que ignoram o contexto e a necessidade dos estudantes e dos professores e voltam-se para o ajustamento e adaptação dos sujeitos e para o cumprimento de padrões reprodutivistas e de eficiência sustentados pelos interesses do capitalismo neoliberal, banalizando assim, o conhecimento e a formação (Pucci, 2021).

Entre as contribuições da teoria crítica situamos particularmente suas implicações para o debate acerca da formação. O pensamento de Adorno apresenta uma visão ampliada da formação, ao incorporar a perspectiva de uma educação voltada para os ideais humanísticos, que enxergue o homem na sua totalidade para a vida, perspectiva essa que muitas vezes é ignorada nas propostas educacionais que em sua maioria, privilegiam a formação intelectual e cientificista. A este respeito, concordamos com o pensamento de Pucci (2021), que em suas reflexões filosóficas-educacionais acerca da teoria crítica, destaca que

Transformar a escola e a sala de aula em uma empresa, gerida pelos critérios do capital, não é uma proposta condizente à educação e nem aos docentes e discentes, pois estes, para serem coerentes com o conceito de formação (*Bildung*) devem pautar suas atividades pelos valores que apontam na direção de uma sociedade mais justa, solidária e participativa (Pucci, 2021, p. 46).

Na prática, isso representa a necessidade de crítica permanente para repensarmos os processos de formação aos quais somos submetidos e conseqüentemente, aos quais submetemos os estudantes, para assim, rompermos com os modelos formais de educação que visam à mera transmissão de conhecimentos com o objetivo de modelar e ajustar as pessoas para atender aos propósitos da sociedade capitalista. Nesse sentido, Adorno propõe que a educação fomente a resistência aos processos de dominação, superando o conformismo e a indiferença por meio do estímulo à experiência. Para tanto, faz-se necessário compreender o presente como o resultado de um processo histórico, para que a partir daí possamos nos recusar a seguir um caminho fixo e pré-determinado. Desse modo, será possível atribuir à educação um sentido emancipatório com potencial para romper com as condições sociais e subjetivas a que está vinculada e assim construir uma outra realidade.

Gostaria de chamar atenção ainda para a necessidade de não negligenciarmos a relação entre formação e trabalho docente, tendo em vista que ambos possuem dimensões indissociáveis. É pelo trabalho docente que a ação educativa se concretiza no ambiente escolar, constituindo-se assim, como parte fundamental do processo formativo. Para Adorno (1995, p. 24) a articulação entre esses dois aspectos possibilita “[...] a experiência dialética no sentido de ‘tornar-se experiente’, isto é, aprender pela via mediada da elaboração do processo formativo, assumindo-se a relevância tanto dos resultados quanto do próprio processo”. Dessa forma, ao articular formação e trabalho docente tem-se a possibilidade de confrontar os professores com as suas próprias limitações, o que implica na transformação dos sujeitos a partir do seu contato transformador com o objeto na realidade, recuperando assim, a experiência formativa.

Do mesmo modo, não podemos fechar os olhos para as transformações da sociedade atual, pois como apontam Boavida e Amado (2008, p. 158), “Toda educação traz consigo a marca do tempo e do lugar que se produz, concretiza-se em diversos momentos espaciais, sociais e históricos e, em grande medida, reproduz parte desses contextos”. Nessa direção, não podemos negar a influência do desenvolvimento das tecnologias digitais nas diferentes esferas de nossa vida e o seu impacto direto nos processos formativos. Se estivesse refletindo conosco acerca da influência das tecnologias digitais na educação, possivelmente Adorno nos alertaria para a importância do exercício constante da reflexão crítica para que a inserção da tecnologia no ambiente educativo represente um avanço e não um retrocesso de formação cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora os escritos de Adorno tenham sido desenvolvidos em meados do século XX, suas reflexões e contribuições permanecem atuais. A valorização da experiência formativa, a necessidade constante de autorreflexão crítica, a demanda por uma educação política que possibilite o esclarecimento, a emancipação, o pensamento crítico e desenvolva a capacidade de resistência e autonomia, são lições que precisamos aprender se quisermos construir uma escola justa e democrática.

Nesse contexto, entendemos que ao submeter o próprio sistema educacional ao âmbito da crítica, os fundamentos da teoria de Adorno podem contribuir para que os professores compreendam o papel da escola na construção de novas relações pedagógicas que conduzam os indivíduos à emancipação e à autonomia, assim como reflitam sobre o

seu papel enquanto formadores, assumindo desse modo, uma postura crítica com o compromisso social de transformar a realidade e construir assim, uma outra educação.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. L. W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BOAVIDA, J.; AMADO, J. **Ciências da Educação: epistemologia, identidade e perspectivas**. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2008.

CAVALCANTE, A. V. B.; BUFREN, L. S.; CÔRTEZ, G. R. A escola de Frankfurt e a Ciência da Informação. **Logeion: Filosofia da Informação**, v. 6, n. 2, p. 40-60, 2020. Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/5101>. Acesso em: 2 mar. 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MAAR, W. L. Adorno, semiformação e educação. **Educação & Sociedade**, v. 24, p. 459-475, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zwmw6CFVH4zMQ9RW8zvGvMf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 ago. 2023.

OLIVEIRA, P. C. D. Educação e emancipação: Reflexões a partir da filosofia de Theodor Adorno. **Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia**, p. 37-44, 2022. Disponível em: https://theoria.com.br/edicao0109/Educacao_e_Amancipacao.pdf. Acesso em: 23 maio 2023.

PÉREZ GÓMEZ, I. **Educação na era digital: a escola educativa**. Tradução: Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015. 192 p.

PUCCI, B. **Ensaio Filosóficos-Educacionais: Teoria Crítica e Educação**. São Carlos: Pedro & João Editores, v. 2, 2021. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/01/Teoria-Critica-e-Educacao-vol-2-1.pdf>. Acesso em: 23 maio 2023.

RIBEIRO, L. T. F. A teoria crítica, a escola de Frankfurt e a educação. *In*: RIBEIRO, L. T. F.; RIBEIRO, M. A. D. P. **Temas educacionais: uma coletânea de artigos**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 165-177.

SANCHO GIL, J. M.; HERNANDÉZ-HERNANDÉZ, F. **Professores na incerteza: aprender a docência no mundo atual**. Porto Alegre: Penso, 2016.

SANTOS, J. D.; LEITE, M. J. D. S. Adorno e a construção da teoria crítica da sociedade. *In*: PINTO, M. L. **Reflexões sobre o Direito e a Sociedade: fundamentos e práticas** 4. [S.l.]: AYA Editora, 2022. Cap. 14.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE FOMENTO E INDUÇÃO DA INOVAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIRETORES ESCOLARES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Gabriele Castro Cassani¹
Maria Cristina Mesquita da Silva²
Renato de Oliveira Brito³

INTRODUÇÃO

A formação de professores para atuar na Educação Básica se constitui em um grande desafio para o Brasil, considerando que “a formação de quem vai formar as novas gerações para um futuro próximo torna-se central para os processos educativos formais” (Gatti, 2023, p. 3).

Além do desafio atinente à relevância social da profissão docente e da complexidade epistemológica e pedagógica nela envolvida, há que se considerar que o professor da Educação Básica não pode desconhecer os diversos fatores que influenciam o desenvolvimento estudantil, como questões sociais, demográficas e políticas, o que acentua a complexidade do seu trabalho e exige um olhar atencioso à sua formação.

Nesse sentido, reconhecendo a relevância, amplitude e complexidade da formação de professores, este capítulo propõe-se a discutir algumas das temáticas em voga relacionadas aos desafios da formação docente no país, buscando em específico discutir o desenvolvimento de um programa público de formação inicial docente em andamento no país, o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares (PRIL). Para a discussão proposta, entende-se inicialmente necessário evidenciar alguns dos principais e recentes marcos normativos da formação de professores no Brasil. E, partindo do cenário delineado, tratar brevemente dos programas nacionais de formação docente, destacando o papel do PRIL.

¹ Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília – Distrito Federal – Brasil. Educação. Mestranda em Educação e Pesquisadora (UCB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6136768051955811>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4949-2072>. E-mail: gabicassani22@gmail.com

² Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília – Distrito Federal – Brasil. Educação. Doutoranda em Educação e Pesquisadora (UCB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7724077808075136>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2158-0924>. E-mail: cristina.mesquitas@gmail.com

³ Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília – Distrito Federal – Brasil. Educação. Doutor, docente e pesquisador permanente-PPGEdu (UCB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7692528705135758>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9345-2529>. E-mail: renatoorios@gmail.com

Ante a abordagem proposta, este capítulo foi elaborado com base em uma pesquisa bibliográfica, metodologia que segundo Lakatos e Marconi (2003), abrange a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo e que tem por finalidade colocar o pesquisador em contato direto com o que já foi produzido acerca da temática. Nesse sentido, o capítulo tem por objetivo investigar alguns dos principais teóricos que discutem a formação docente no país, assim como os normativos nacionais de expressão a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996) até a instituição do PRIL.

O presente capítulo está dividido em quatro seções, além desta introdução. Na primeira seção apresenta-se a análise dos normativos nacionais que tratam da formação inicial e continuada dos professores. A segunda seção apresenta alguns dos pressupostos teóricos e conceituais da formação docente, discutindo a visão de teóricos da área acerca da relevância e urgência desta temática. A terceira seção, por fim, contextualiza e analisa os desafios e as possibilidades no âmbito do PRIL. Finalmente, na conclusão, apresenta-se as reflexões sobre os principais desafios e possibilidades das políticas públicas de formação docente.

A NORMATIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL E O SURGIMENTO DO PRIL

O artigo 205 da Constituição Federal estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, bem como no artigo 206 estão relacionados os princípios que servem como base para o ensino. Para além, cabe ressaltar o artigo 210 da Constituição, no qual afirma-se que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988).

Em consonância, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no Art. 26 consolida que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

A Constituição brasileira, em seu artigo 214, institui o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual deve ter duração decenal e tem por objetivo a articulação do sistema nacional de educação, por meio do regime de colaboração e determinação de diretrizes, de objetivos, de metas e de estratégias de implementação visando assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino nos seus diversos níveis, etapas e modalidades.

No âmbito da formação inicial, o atual PNE, vigente de 2014 até 2024, o qual foi instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabelece as seguintes metas e estratégias:

Meta 12: [...] Estratégias: [...] 12.4) fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas; Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014).

Em atenção às disposições da LDB, especialmente ao Art. 26 supramencionado, implementa-se em 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017), na qual é estabelecido o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Em seguida, instituiu-se a BNCC para o Ensino Médio, por meio da Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018).

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), revoga a Resolução CNE/CP nº 02/2015 (Brasil, 2015) e define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Na mesma direção, a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2020), foi homologada tratando sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

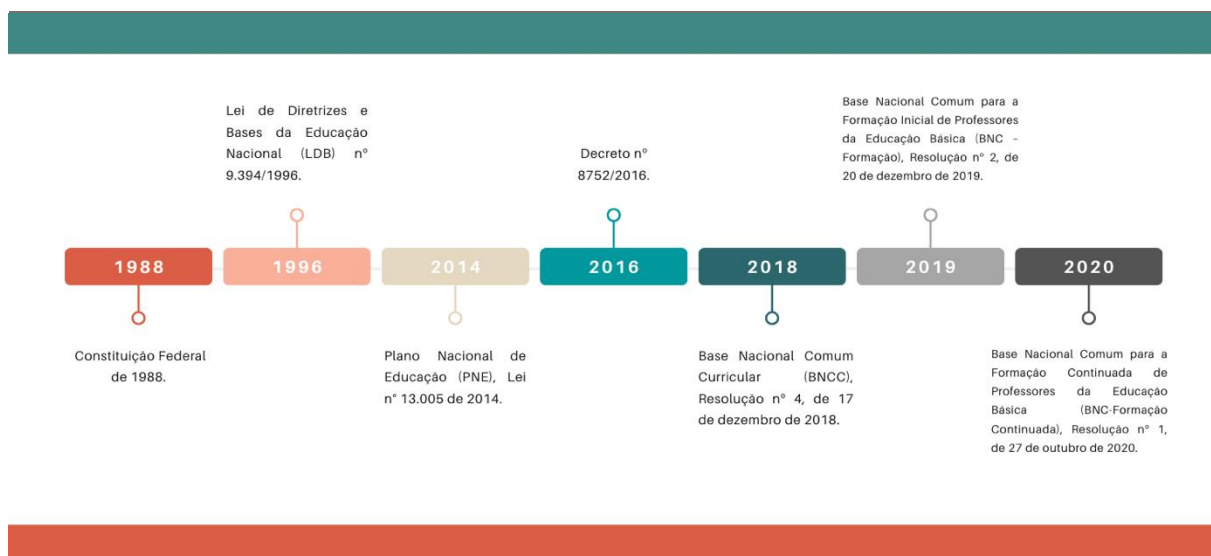
Entretanto, existe uma inquietação no que diz respeito ao modelo de formação por competências, “dessa forma aos processos formativos numa perspectiva de orientação humana, autônoma e crítica podem ser suprimidos quando a excessiva categorização e

descrição de uma base normatizante passa a reduzir a produção de conhecimento a um sequenciamento esquemático de descritores” (Albino; Silva, 2019, p. 144).

A despeito de possíveis vozes dissonantes em relação ao caráter emancipatório ou não atribuído aos processos de formação docente em tais normativos, há que se considerar que ambas as resoluções emergem em um contexto de transformações e de iniciativas regulatórias ministeriais, no sentido de apontar para orientações convergentes tanto relacionadas à Educação Básica, como à formação dos docentes que atuarão neste nível de ensino.

Promulgado alguns anos antes das Resoluções supramencionadas, outro marco relevante vigente para a formação de professores no Brasil é o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, o qual dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. O Decreto prevê que a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica será orientada pelo Planejamento Estratégico Nacional, instrumento a ser proposto pelo MEC e aprovado pelo Comitê Gestor Nacional (Brasil, 2016). No entanto, o Comitê Gestor Nacional foi regulamentado somente em 2021, por meio da Portaria nº 1.066, de 28 de dezembro de 2021. A figura 1, a seguir, representa sinteticamente os normativos ora discutidos, localizando-os em uma linha temporal.

Figura 1 - Principais Normativos da Formação de Professores no Brasil



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Nesse sentido, no âmbito das políticas públicas federais, cabe destacar alguns Programas, voltados para a formação inicial de professores, que estão sendo desenvolvidos no País.

O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), foi concebido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 2009, e tem por objetivo contribuir para a adequação da formação inicial dos professores em serviço na rede pública de educação básica por meio da oferta de cursos de licenciatura na área em que atuam.

Outra ação relevante da CAPES para a formação inicial de professores é a oferta de cursos de licenciatura na modalidade EaD por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) instituído pela Resolução/CD/FNDE nº 49, de 10 de setembro de 2009 (Brasil, 2009).

Em consonância com os Programas elencados, o PRIL foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2021, visando somar forças e ampliar o fomento da formação de professores a nível de País, condicionado e orientado pelas normas ora elencadas. O programa foi instituído pela Portaria MEC nº 412, de 17 de junho de 2021 e suas respectivas alterações. O Art 3º da referida Portaria apresenta os seguintes objetivos do programa:

I - promover a adequação da Pedagogia e das Licenciaturas à BNCC, aos currículos e às matrizes estabelecidos pelas redes de ensino, às propostas pedagógicas curriculares das escolas de educação básica e à BNC-Formação Inicial; II - promover a adequação dos cursos de formação continuada às Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Continuada de Professores para a Educação Básica, à BNC-Formação Continuada e à Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar; III - contribuir para o alcance das Metas 1, 4, 5, 7, 12 e 15 do PNE, oferecendo aos professores em serviço na rede pública oportunidade de acesso à formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam; IV - prestar apoio técnico e financeiro, em caráter suplementar, às instituições de ensino superior - IES, a fim de promover a formação inicial de qualidade para o exercício da docência na educação básica; V - incentivar o desenvolvimento de propostas formativas inovadoras que considerem as especificidades da formação em serviço para professores da educação básica, por meio das metodologias ativas, do ensino híbrido, do empreendedorismo e do uso pedagógico das tecnologias; VI - estimular a articulação das instituições de ensino superior (pós-graduação, pedagogia e licenciaturas) com as redes de ensino, visando ao desenvolvimento da atuação prática de pedagogos e licenciandos, por meio do estágio e de disciplinas práticas; e VII - estimular o desenvolvimento e a oferta de novos formatos de curso de formação de professores, visando promover licenciaturas interdisciplinares, em rede, e com ênfase na vivência prática na escola básica, buscando preencher as lacunas acadêmicas, no que concerne à formação interdisciplinar dos professores da educação básica (Brasil, 2021a).

Os objetivos propostos apontam para o direcionamento da política pública de formação docente para uma maior aderência aos normativos vigentes (BNCC e BNC-Formação), atendimento às metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e, em especial, a um modelo inovador de formação de professores, a partir do estabelecimento de redes colaborativas entre as IES e do estímulo à prática profissional. O PRIL assume assim um

imenso desafio, na medida em que o rompimento com modelos formativos tradicionais e a aproximação entre teoria e prática vem se confirmando como grandes obstáculos a transpor no âmbito da formação docente.

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS CONCEITUAIS

A formação inicial exerce papel fundamental para a trajetória do profissional docente. As licenciaturas têm o papel de formar professores para todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica.

No âmbito da docência, é importante discernir o papel do professor, bem como compreender a sua formação para atuação profissional docente. Nesse prisma, Libâneo (2007, p. 25) afirma:

O campo de estudos, o campo científico da problemática educacional, este campo científico chama-se pedagogia. E o objeto de estudo da pedagogia são as práticas educativas. As práticas educativas são múltiplas na sociedade; uma delas é a educação escolar e, portanto, a docência é uma modalidade de trabalho pedagógico [...] “todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente.

Para tanto, a formação inicial de professores compreende objetivos e competências específicas, exigindo uma estrutura organizacional adequada e direcionada ao efetivo cumprimento dessa função (SAVIANI, 2009). Adiante, Saviani (2009) ressalta que a formação de professores perpassa entre diversos dilemas e discorre sobre inúmeras complexidades da formação docente ao longo da história.

Diante dos desafios enfrentados na formação inicial de professores Gatti *et al.* (2019) advertem:

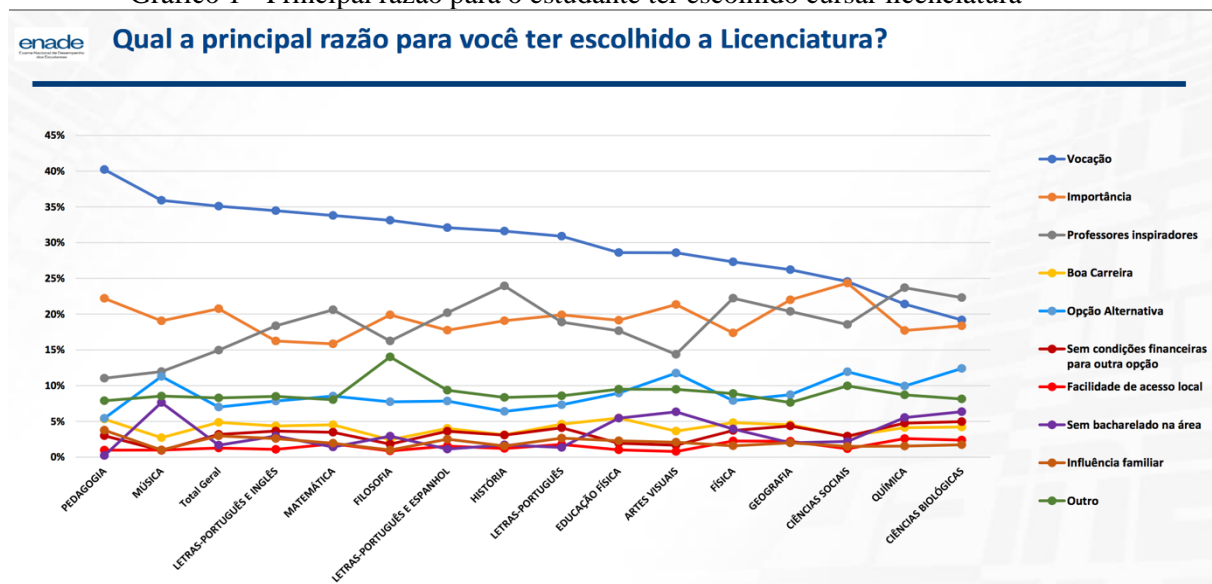
Hoje, em função dos graves problemas que enfrentamos no que respeita às aprendizagens escolares em nossa sociedade, a qual se complexifica a cada dia, avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos.

Frente aos desafios e aos múltiplos fatores que convergem para isso, “no que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação” (Gatti *et al.*, 2019, p. 1375).

Para além, Imbernón (2009, p. 4) afirma que “a profissão docente deve abandonar concepção predominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora[...]”.

De acordo com a pesquisa do ENADE de 2021, 35% dos estudantes de licenciatura declaram ter vocação para a profissão docente. Em Pedagogia esse percentual chega a 40%, conforme apresentado no gráfico abaixo.

Gráfico 1 - Principal razão para o estudante ter escolhido cursar licenciatura



Fonte: Enade (Brasil,2021e).

É possível inferir do gráfico 1 que, em sua maioria, os formados em licenciatura apontam razões e experiências positivas para a escolha de seu curso, como “vocação”, “importância” e “professores inspiradores”. Isso mostra que a escolha, ao menos para estes estudantes que se formam, pode ser alicerçada em uma visão favorável da profissão docente. Os dados obtidos quanto aos resultados de exames e avaliações nacionais da Educação Básica no Brasil, contudo, revelam um cenário não tão favorável, com índices de aprendizagem aquém do mínimo estabelecido como meta, e altas taxas de evasão, reprovação e abandono. O que acontece na complexidade deste contexto, então?

Conforme Tardif (2012), a necessidade de repensar a formação dos professores é fato. Ademais, é preciso considerar os saberes dos professores e as realidades específicas de sua atuação docente, uma vez que o saber do professor é plural e diverso (Tardif, 2012).

Nessa direção, assim como na Educação Básica, as transformações na formação de professores implicam na criação de um novo ambiente educativo, com tais afirmações Nóvoa e Alvim (2022) reconhecem que os ambientes existentes nas universidades e escolas não favorecem a formação e valorização dos docentes do século XXI.

Diante de tantos desafios, confirma-se a necessidade de aproximação da universidade com a escola de Educação Básica, aproximação da formação ao seu lócus profissional, a prática pedagógica e a aproximação de um olhar para a essência da profissão docente frente às diversidades e peculiaridades das escolas brasileiras.

O PRIL: CONTEXTO, DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UMA POLÍTICA PÚBLICA

O PRIL foi instituído pelo MEC por meio da Portaria nº 412/ 2021, com o objetivo de "promover a oferta de cursos de licenciaturas e de formação continuada inovadoras, que atendam às necessidades e à organização da atual política curricular da educação básica e da formação de professores e diretores escolares que atuam nessa etapa de ensino" (Brasil, 2021a).

A Portaria nº 412/2021 recebeu duas alterações em sua estrutura ao longo de 2021, a primeira por intermédio da Portaria nº 715, de 10 de setembro de 2021, na qual se altera as possibilidades de composição das redes. A segunda alteração ocorreu por meio da Portaria nº 811, de 14 de outubro de 2021, em que se altera a forma de repasse de recursos financeiros do programa.

Para a formação inicial um diferencial do PRIL em relação aos outros programas nacionais de formação de professores discutidos neste trabalho, é que os cursos de licenciatura no âmbito do programa devem ser ofertados na modalidade presencial e precisam estar alinhados à BNCC (Brasil, 2017) e à BNC-Formação Inicial (Brasil, 2019), bem como aos currículos e às matrizes das redes de ensino, visando atender as propostas pedagógicas e curriculares das escolas de educação básica.

Outro aspecto diferencial do PRIL é a possibilidade de realização de residência docente na rede pública de ensino, no último ano do curso, com recebimento de bolsa para os estudantes. Para além, o programa se caracteriza uma política de Estado, pois os projetos aprovados por intermédio de edital terão a vigência de quatro anos para o desenvolvimento das ações.

O programa prevê a participação de Instituições de Ensino Superior (IES) federais, estaduais e privadas sem fins lucrativos, por meio de redes de colaboração, em que a IES federal é considerada a instituição sede e descentralizadora do recurso, pois o repasse se dará por meio de Termo de Execução Descentralizada (TED), firmado entre o MEC e a

respectiva instituição de ensino superior federal. A seleção e adesão das IES ocorre por meio de editais específicos para o programa.

Para os participantes dos cursos de licenciaturas o programa prevê a prioridade de vagas destinadas aos candidatos com bom desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e que se comprometam a realizar um ano de residência na rede pública de ensino, com bolsa, e professores de áreas específicas que não possuam formação superior específica na área, etapa ou modalidade que atuam.

A primeira seleção do PRIL ocorreu por meio do Edital nº 35, de 21 de junho de 2021, sendo publicado concomitante à Portaria do programa. O edital previa a seleção de propostas de IES, voltadas para formação inicial de professores, visando a oferta de até 5.280 vagas em cursos de licenciatura nas áreas de Pedagogia, Matemática, Letras Português e na área de Ciências/Licenciatura Interdisciplinar (Brasil, 2021b). Ao final desta etapa foram selecionadas três redes para ofertar o total de 1.440 vagas em cursos de licenciatura.

Em seguida, o MEC lançou o Edital nº 66, de 30 de setembro de 2021, para a oferta de 3.840 vagas remanescentes da seleção anterior. Para este edital, além da possibilidade de seleção de novas redes, as redes já participantes do programa puderam submeter propostas para a ampliação de vagas nas IES, no qual foi selecionada mais uma rede no País e duas redes já existentes tiveram aprovado o aumento do número de cotas (Brasil, 2021c).

Assim, ao total foram formadas quatro redes localizadas nas regiões Centro-Oeste, Nordeste, Sudeste e Sul do Brasil, conforme demonstrado na figura 2. Salienta-se que não houve adesão por parte das IES da região Norte em ambos os editais publicados.

Figura 2 – Redes do Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares (PRIL)



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Em termos de recursos orçamentários, era previsto em edital o repasse para cada proposta de até três milhões de reais, divididos de forma equitativa entre as três IES que compõem a rede, de acordo com cada plano de trabalho apresentado, bem como o cronograma de desembolso elaborado. Também é previsto que no último ano será acrescido o valor da bolsa de 750,00 reais mensais por aluno que fizer a residência docente.

Sobretudo, são previstos o monitoramento e a avaliação anual do Programa, durante os quatro anos do projeto, com o objetivo de promover ajustes e melhorias ao longo da sua execução, bem como promover o compartilhamento das boas práticas fomentadas pelo PRIL.

Nesse sentido, um ponto de atenção que deve ser observado durante o monitoramento da política é a permanência dos estudantes. Conforme o edital, as propostas deverão contemplar a metodologia que será utilizada pelas IES para o acompanhamento da permanência dos estudantes, a fim de evitar evasão.

Aduz-se do exposto, que, ainda que se trate de uma política pública recentemente implementada, cujos resultados tangíveis ainda demandará um certo tempo para serem registrados, o PRIL, enquanto programa de fomento da formação inicial tem um grande potencial social e de indução no âmbito das licenciaturas. Seu sucesso dependerá dos

esforços conjuntos dos entes envolvidos em sua implementação, e da intencionalidade e ação política ministerial para a garantia de seu aperfeiçoamento e continuidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo foram abordados os desafios e as possibilidades da formação inicial de professores no contexto do PRIL.

Os teóricos citados na segunda seção deste capítulo já sinalizam diversos desafios que são enfrentados constantemente na esfera da formação de professores para atuar na Educação Básica no Brasil. A desatualização dos cursos de licenciatura é uma fala praticamente unânime entre os pesquisadores e teóricos dessa temática.

Nesse sentido, dada a complexidade que engloba a formação docente, a pluralidade e os diversos saberes os quais a compõem, em especial no Brasil, em que há uma diversidade de culturas, de povos e de contextos, a formação de professores precisa ser amplamente discutida, em especial no âmbito da políticas públicas.

Frente ao cenário apresentado, muitos são os caminhos possíveis para que se promova uma formação inicial de qualidade e equidade nas universidades do País. Ressalta-se que esse deve ser um trabalho constante, que busque acompanhar as mudanças do mundo contemporâneo e promover uma formação cada vez mais adequada ao contexto no qual a profissão docente está inserida.

Com isso, o PRIL como uma política de formação de professores, vem ao encontro de muitas dessas inquietações relatadas ao longo do capítulo. Sabe-se que não existem fórmulas prontas para se formar um professor, no entanto a atualização dos currículos de acordo com as atuais demandas do ambiente escolar já pode ser considerada um avanço.

Nessa direção, o programa para além da oferta de vagas em cursos de licenciaturas gratuitos para a sociedade, tem como função induzir a atualização dos cursos a partir de propostas inovadoras. É importante destacar que os cursos ofertados no âmbito do PRIL precisam estar em consonância com a BNCC e com a BNC-Formação Inicial.

Outra questão muito discutida nesse cenário é a articulação da formação inicial e das universidades com as redes de ensino, assim como a prática docente durante a formação. Para isso, com base nos documentos normativos do PRIL, as propostas das IES deveriam contemplar a descrição de como será realizada tal articulação com as redes, bem como é previsto o pagamento de bolsa aos estudantes no último ano do curso para a realização da residência docente em escolas públicas.

Ante o exposto, compreende-se que o programa tem um grande potencial para fomentar e induzir uma formação docente de qualidade no País. Compreende-se também que ao longo do percurso a política pode e deve ser aprimorada constantemente. Para além, registra-se a necessidade de ampliação e de continuidade da política para que melhores resultados sejam alcançados.

Por fim, enfatiza-se que a formação de quem vai formar as novas gerações para o futuro precisa ser central em meio aos processos educativos formais (Gatti, 2023).

REFERÊNCIAS

ALBINO, A. C. A.; SILVA, A. F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos Da Escola**, v. 1, n. 25, p. 137-153, 2019. Doi: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.966>

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 7 ago. 2023.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº 49, de 10 de setembro de 2009**. Estabelece orientações e diretrizes para o apoio financeiro às instituições de ensino participantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Brasília - DF 2009. Disponível em : <https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3358-resolu%C3%A7%C3%A3o-cdfnde-n%C2%BA-49-de-10-de-setembro-de-2009>. Acesso em: 7 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União** de 26 de junho de 2014 - Edição extra.

BRASIL. **DECRETO Nº 8.752, DE 9 DE MAIO DE 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial da União de 10 de maio de 2016, p. 5.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 28 set. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017.

Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296. Acesso em: 27 set. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 27 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**. Seção 1, 29 out. p.103, 2020. (Publicação Original). Câmara dos Deputados Federal - Brasília - DF, 2020e. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1361rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 412, de 17 de junho de 2021. Institui o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares. **Diário Oficial da União**. Seção 1, 15 out. p.43, 2021. (Publicação Original). Câmara dos Deputados Federal - Brasília - DF, 2021a. Disponível: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-811-de-14-de-outubro-de-2021-352335668> Acesso em: 1 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Edital nº 35, de 21 de junho de 2021. **Diário Oficial da União**. Seção 3, 22 jun. p.79, 2021. (Publicação Original). Câmara dos Deputados Federal - Brasília - DF, 2021b. Disponível: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/edital-n-35-de-21-de-junho-de-2021-327345162>. Acesso em: 1 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Edital nº 66, de 30 de setembro de 2021. **Diário Oficial da União**. Seção 3, 30 set. p.56, 2021. (Publicação Original). Câmara dos Deputados Federal - Brasília - DF, 2021c. Disponível: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/edital-n-66/2021-348817602>. Acesso em: 1 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **PORTARIA Nº 1.066, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2021**. Dispõe sobre o Comitê Gestor Nacional para acompanhamento da Política Nacional de Formação de Profissionais de Educação. **Diário Oficial da União** de 29 de dezembro de 2021d, Edição 245, seção 1, p. 39.

BRASIL. **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE**. Relatório Síntese de Área Formação Geral, 2021e. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2021/Enade_2021_Relatorios_Sintese_Area_Formacao_Geral.pdf Acesso em: 1 de ago. 2023.

GATTI, B. A. A Educação escolar e a Formação de Professores. *In*: BRITO, R. D. O.; GUILHERME, A. A. **Formação de professores ao redor do mundo: desafios e**

oportunidades. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, 2023. p. 1-498.

Gatti, B. A., Barretto, E. S. D. S., Andre, M. E. D. A. D., & Almeida, P. C. A. D. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919?posinset=2&queryid=c605a>

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. Formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, J. C. A pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. *In: Olhar de professor*. Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 11-33, 2007. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/684/68410102.pdf>. Acesso em: 1 de ago. 2023.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. **Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valoriza**. Salvador: [s.n.], 2022. p. 1-111.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES: PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE POR MEIO DAS PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS

Elissélia Keila Ramos Leão Paes¹

Geraldo Caliman²

CONTEXTUALIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Lidar com um tema que, por si só, é gerador de inúmeros estudos e vinculá-lo às diferentes práticas socioeducacionais que têm como objetivo a transformação social, é um grande desafio. Especialmente quando se trata do tema da prevenção à violência sexual infantil e juvenil, é sobretudo importante preparar os docentes para o processo de ensinagem dos discentes. Esse processo traz consigo a responsabilidade de apresentar um novo olhar sobre os métodos envolvidos na práxis docente (Souza, 2015), tendo como alicerce às práticas socioeducativas na busca pelo conhecimento para a compreensão dos contextos sociais desses sujeitos em estado de vulnerabilidade.

Segundo Almeida e Silva (2013), é por meio da educação que o homem adquire conhecimento, como também transmite o que sabe para outras pessoas, ocorrendo assim, tanto o processo de aprendizagem quanto o de ensino. Todo processo de ensinagem é intencional, principalmente o que acontece no sistema escolar, sendo demarcada por princípios e fins, que aparecem na Constituição Federal de 1988 e que são confirmadas na Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que se pauta na igualdade de condições de acesso a todas e todos, e na afirmação do direito à educação.

O estudo se concentrou em documentos das políticas educacionais voltadas à proteção dos direitos das crianças e adolescentes, em que anteriormente detectamos, nos artigos e documentos analisados, uma deficiência na formação docente

¹ Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília – Distrito Federal – Brasil. Educação. Doutoranda em Educação e Pesquisadora (UCB). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4130941846397528>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-1333-9508>. E-mail: elisselia.paes@ifb.edu.br

² Pós-Doutorado em Educação. Coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade (Universidade Católica de Brasília – UCB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0986657832961163>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2051-9646>. E-mail: caliman@p.ucb.br

relacionada ao ensino sobre a prevenção da violência sexual contra crianças e adolescentes.

Nesse sentido, a conquista da “ensinagem”, defendida desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, que diz no artigo 1º que “Todos os seres nascem livres e iguais em dignidade e em direitos”, reforça que todas e todos possuem direito ao conhecimento, independente de raça, sexo, nacionalidade, idioma ou qualquer outra condição (Ribeiro, 2019, p. 145).

Se é dever das Instituições de Ensino, segundo a Base Nacional Comum Curricular, combater a discriminação de qualquer natureza e violação dos direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com as diferenças (Brasil, 2023, p. 467), os docentes precisam ter formação adequada para exercer com habilidades e competências a ensinagem das questões inerentes ao processo de formação de temas complexos, como a questão da violência sexual.

Diante do exposto, o estudo busca entender como viabilizar o processo de formação continuada nas Instituições de Ensino. Uma vez que o docente, ao ingressar num curso superior, seja em cursos de Licenciatura ou Pedagogia, não possui um direcionamento quanto às questões ligadas à violência sexual.

Essas indagações prévias são percebidas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2007, p. 37), que prevê que a educação em direitos humanos pode ser incluída por meio de diferentes modalidades, tais como disciplinas obrigatórias e optativas, linhas de pesquisa e áreas de concentração, transversalização no projeto político-pedagógico, entre outros, e que promover a capacitação em formação continuada dos docentes, prevista na Lei nº 13.010 no seu artigo 70-A, fica à mercê do entendimento das escolas e espaços educacionais nos Projetos Políticos-Pedagógicos (Brasil, 2014).

Por outro lado, mesmo a educação amparada na LDB Lei nº 9.394, nos seus Art. 22, 26 e 27, em que estabelece que os educandos têm direito ao exercício da cidadania e à difusão dos valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e a diversidade de conteúdos (Brasil, 1996). Na prática, esses conhecimentos e ensinagem dos conteúdos curriculares não têm caráter obrigatório aos docentes, cabendo a eles o interesse pela busca e complementação na aprendizagem de conteúdos de Direitos Humanos para eventual repasse aos seus alunos.

Nesse cenário, nosso objeto de estudo é centrado na compreensão dos docentes do Instituto Federal de Brasília no que se refere a temas ligados às práticas de ensinagem socioeducacionais, bem como na orientação e prevenção à violência sexual de crianças e adolescentes. Tem como objetivo geral investigar a dinâmica de formação e compreensão dos Docentes do Instituto Federal de Brasília na construção de didáticas pedagógicas que permitam a inovação das práticas de ensinagem na prevenção à violência sexual contra crianças e adolescentes.

E apresenta como objetivo específico, avaliar, a partir da percepção dos docentes, as repercussões do processo de aprendizagem à luz das metodologias ativas empregadas no ensino da prevenção à violência sexual contra crianças e adolescentes tendo como grupo focal o projeto de extensão multiplicadores do bem.

Para tanto, optou-se por realizar um estudo tendo como norteamento as metodologias empregadas no Projeto de Pesquisa e Extensão “Multiplicadores do Bem na Prevenção à violência sexual de crianças e adolescentes”, e tendo como investigados os Docentes do Instituto Federal de Brasília que atuam nos cursos do Ensino Médio, indagando o que sabem, se sabem ou têm interesse em saber sobre as questões da ensinagem socioeducacionais e cidadania no trato da violência contra crianças e adolescentes.

E nesse ponto, averiguar a “ensinagem”, tendo como ponto de partida o Projeto Multiplicadores do Bem na Prevenção das Violências Sexuais de Crianças e Adolescentes da autora, e sua aplicabilidade utilizando Metodologias Ativas. Por entender, que Metodologias Ativas, segundo Camargo, proporcionam

Desenvolvimento efetivo de competências para a vida profissional e pessoal; Visão transdisciplinar do conhecimento, Visão empreendedora; O protagonismo do aluno, colocando-o como sujeito da aprendizagem; O desenvolvimento de nova postura do professor, agora como facilitador, mediador; A geração de ideias e de conhecimento e a reflexão, em vez de memorização e reprodução de conhecimentos (Camargo, 2018, p. 16).

A propositura de estudo tem como elemento-chave a reflexão na formação e preparo dos docentes do Instituto Federal de Brasília na construção de didáticas pedagógicas que permitam inovação das práticas socioeducativas na prevenção à violência sexual contra crianças e adolescentes, por meio de metodologias ativas, tendo como norte o Projeto de Extensão Multiplicadores do Bem na Prevenção à Violência Sexual de Crianças e Adolescentes.

O estudo previamente detectou por meio de pesquisas em documentos institucionais que apenas um dos seus campus possui uma coordenação articulada

diretamente às questões da Coordenação de Sustentabilidade, Cultura, Gênero, Raça e Estudos Afro-Brasileiros.

Nesse cenário, o estudo se debruçou sobre a construção e ensinagem dos temas relacionados à prevenção da violência sexual contra crianças e adolescentes, uma vez que todos os 10 campus possuem adolescentes nos cursos do Ensino Médio que, além de estarem na faixa etária da temática, são formados por estes docentes, pretendendo averiguar suas limitações.

Os desafios são muitos, pois para abandonar a cultura tradicional de ensino, faz-se necessário treinar os professores, muni-los de técnicas, estratégias, ferramentas e arcabouços teóricos contemporâneos que possibilitam testar novas formas de educação, ratificando assim a importância de preparar os docentes para esta temática, por meio de aprendizagem significativas.

A partir das inquietações, desenvolvemos a problemática: analisando a política educacional na formação dos docentes e a adoção obrigatória ou não das disciplinas que norteiam o tema das diversas formas de violências sexuais contra adolescentes, como auxiliar os docentes do IFB a atuar em temas ligados à prevenção das diversas formas de violência sexual contra crianças e adolescentes e a direcionar seus materiais didáticos e pedagógicos no processo formativo de ensinagem socioeducacional dos alunos do Ensino Médio, a partir da teoria da complexidade, levando em consideração as múltiplas variáveis que interagem nesse tipo de situação?

VIOLÊNCIA SEXUAL NO CONTEXTO ESCOLAR

Buscando apresentar o caminho que conduziu a pesquisadora ao problema de pesquisa e ao delineamento dos seus objetivos, a fundamentação teórica inicia pela contextualização da formação docente à luz da aprendizagem sobre violência sexual de crianças e adolescentes, seguindo para um breve relato sobre as metodologias ativas no ensino da prevenção à violência sexual de crianças e adolescentes.

Com o objetivo principal de sustentar a problematização específica ao nosso estudo, a consulta a fontes primárias e secundárias foi realizada. Nesse sentido, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e todos os demais documentos vindouros, internacionais e nacionais (Constituição Brasileira de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, LDB de 1996, Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, PNEDH de 2007, Lei nº 13.010 de 2014 e a BNCC de 2017), nortearam a

fundamentação teórica da pesquisa na compreensão, mesmo que preliminar, da aprendizagem e ensinagem do tema da violência sexual de crianças e adolescentes e sua adequação para Formação dos Docentes dos Cursos Técnicos Integrados do Ensino Médio no IFB.

O contexto da vida não deve ser diferente das instituições de ensino, nem dos processos de ensinagem. Segundo Araújo (2010, p. 331), “Vivemos hoje numa cultura que almeja a democracia e uma ordem social pautada em valores como a justiça, a igualdade, a equidade e a participação coletiva na vida pública e política de todos os membros da sociedade”. O autor continua afirmando:

Os princípios presentes na referida Declaração e nos diversos documentos legais e políticos dela decorrentes devem ser guias de referência para a elaboração dos projetos curriculares dos cursos de formação de professores, com reflexo evidente também nas estruturas curriculares da educação básica. Eles podem ser o ponto de partida para um currículo que incorpore definitivamente a formação da cidadania e do respeito aos direitos humanos como um objetivo essencial da educação (Araújo, 2010, p. 332).

Nesse cenário, percebe-se um distanciamento daquilo que os documentos legais afirmam enquanto direitos humanos e o processo real de Formação dos Docentes, se considerarmos o descompasso na discussão teórica sobre os conhecimentos acerca das concepções e práticas da educação em direitos humanos, sobretudo no que tange ao ensino do tema de violência sexual de crianças e adolescentes (Candau; Sacavino, 2010).

Retratar as questões de violência sexual de crianças e adolescentes nas instituições de ensino é, antes de tudo, reconhecer os direitos destes. Por muito tempo a criança era considerada como um adulto em miniatura. Segundo Ariès (1981) somente no final do século XVII a criança passou a ser concebida como ser humano completo, em situação peculiar de desenvolvimento no plano sociojurídico, passando, portanto, a ser um cidadão.

Nesse sentido, a sociedade foi percebendo que as leis vigentes e os pressupostos que as embasavam não eram suficientes para responder por toda a complexidade de demandas oriundas desse mais novo tecido social chamado infância e juventude (Paes, 2014). Para a autora:

No clima ainda de um país que aproveitava o momento oportuno para modernizar seu sistema de justiça, com a promulgação da Constituição Cidadã de 1988 e no calor dos movimentos populares que reestruturavam os espaços democráticos da nação, em 13 de julho de 1990 foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) –, sendo implantado, no Brasil, o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente, em consonância com o ECA (Paes, 2014, p. 39).

Ainda segundo Paes (2014), com a promulgação da Lei nº 8.069/90, o ECA, foi estabelecido um novo (re)ordenamento institucional, uma nova forma de organização nos aspectos legais e estruturais da política de proteção à infância e juventude, atingindo os três níveis de governo e também a sociedade civil organizada, ampliando qualquer impunidade e violência contra crianças e adolescentes.

No ECA encontram-se artigos referentes à política de atendimento a crianças, aos adolescentes e às suas famílias e, também, às medidas aplicáveis aos pais e responsáveis, quando esses são os violadores de seus direitos enquanto seres humanos e, acima de tudo, cidadãos, sendo um documento norteador e significativo de mudanças nos direitos humanos referente a crianças e adolescentes.

Dentre as diversas mudanças para implementar a educação em direitos humanos no processo de aprendizagem, destaca-se a elaboração do PNEDH de 2007, tendo a Educação em Direitos Humanos compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, e estabelece cinco eixos prioritários de atuação: Educação Básica, Educação Superior, Educação não Formal, Educação dos Profissionais do Sistema de Justiça e Segurança e Educação e Mídia (Dias; Porto, 2010). De acordo com o PNEDH:

O processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de ideias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade. Para que esse processo ocorra e a escola possa contribuir para a educação em direitos humanos, é importante garantir dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia aos membros da comunidade escolar (Brasil, 2007).

Diante do exposto, os desafios para criar estratégias de ensino-aprendizagem capazes de promover o desenvolvimento integral do ser humano ao abordar temas de violência sexual se torna complexo, pois a ideia é preparar os docentes para usarem de forma eficiente os conhecimentos adquiridos em diferentes contextos, e isso significa prepará-los para usarem de forma eficiente os conhecimentos adquiridos em diferentes situações. Portanto, segundo a UNESCO,

O foco do processo educativo deve estar na aprendizagem e não no ensino. Ou seja, mais do que transmitir informações, é importante gerar processos de construção, apropriação e mobilização de saberes. Assim, cada adolescente é sujeito na construção do próprio conhecimento, cabendo a educadoras e educadores o importante papel de mediar e orientar esse processo (UNESCO, 2018, p. 13).

Acredita-se que, independentemente do nível de ensino estudado, os conteúdos sobre violências sexuais e todas as suas multifacetadas, desde questões de necessidades humanas, conceitos de desvio e delinquência, cultura da paz, situações de risco e prevenção para juventude, gênero, patriarcalismo, relações de poder, inclusão e diversidades no contexto da cidadania podem ser estudadas, haja vista a singularidade de cada abordagem didática e contexto daquela comunidade escolar.

Ademais, pesquisadores afirmam que as metodologias inovadoras de ensinagem potencializam o engajamento no processo de ensino e aprendizagem (Bacich; Moran, 2018; Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015; Leal; Miranda; Casa Nova, 2018; Moran, 2000), aumentando sua motivação para estudar e superar dificuldades no seu processo de aprendizagem, reduzindo as possibilidades de desmotivação pela busca dos saberes, inclusive, de temas complexos como os conteúdos sobre violência sexual de crianças e adolescentes.

Dentre as dezenas de metodologias inovadoras, algumas são bastante comuns (Leal; Miranda; Casa Nova, 2018; Nascimento *et al.*, 2016), tais como: Aprendizagem baseada por problemas, por equipes, por projetos; Sala de aula invertida; *Role-play*; Simulação; Gamificação; Dramatização. Na figura 2 apresentamos estratégias didáticas de metodologias ativas:

Figura 2- Tipos mais frequentes de estratégias e metodologias ativas



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Todas essas técnicas, de certo modo, buscam engajar ou melhorar o nível de engajamento do professor e aluno. Considerando que existe um descompasso sobre

os estudos em relação à problemática das práticas socioeducativas nas questões referentes a violências, torna-se urgente repensar o processo de ensino sobre a violência sexual de crianças e adolescentes (Candau; Sacavino, 2010).

Orientar os docentes na compreensão dos conceitos ligados à aprendizagem de temas relacionados à violência, como algo que faz parte das relações institucionais e interpessoais como um fenômeno complexo, de âmbito mundial, presente em todas as classes sociais, facilita os saberes. Para Gomes (1994), Leal (2002), Landini (2005) e Faleiros e Faleiros (2006), é essencial para promover debates enquanto e durante o processo de formação docente.

Caliman (2006) retrata ainda que a escola nos nossos tempos acolhe crianças e adolescentes de extrações sociais diversas, cada um deles com uma história pessoal que para alguns é regular, mas para outros é caracterizada por situações de risco, marcada por fracassos, desvantagens, mal-estar e sofrimentos dos mais diferentes tipos. O autor reforça a importância na atuação por processos de ensinagem distintos.

Nesse sentido, acredita-se que, independentemente do nível de formação dos docentes no IFB, a aplicabilidade destas metodologias ativas para alunos com histórias pessoais possa ser direcionada, haja vista a diversidade de didáticas utilizadas neste método de ensino, fortalecendo o processo de aprendizagem com temas ligados à violência sexual de crianças e adolescentes.

METODOLOGIA

O presente estudo optou por uma pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando a técnica de grupo focal, que representa uma nova estratégia metodológica para as pesquisas qualitativas, além de uma possibilidade de instigar novos saberes, de ressignificar posturas profissionais e de aproximar a pesquisa dos cenários de prática e vice-versa (Triviños, 2012).

A problemática de pesquisa exige caminhos plurais para se chegar aos resultados. Utilizamos, para a obtenção de dados qualitativos: a análise documental (Flick, 2013); e a técnica do grupo focal (Barbour, 2009), no espaço amostral dos docentes que atuam nos Cursos do Ensino Médio do IFB, espalhados em todo Distrito Federal, tendo como elemento norteador as metodologias ativas empregadas pelo

Projeto Multiplicadores do Bem, projeto vinculado ao IFB, campus Brasília (IFB, 2020).

A escolha pelo campo de pesquisa se deu por conveniência da pesquisadora. E, para responder o problema de pesquisa, foram sujeitos e objetos de análise: a) documentos institucionais (Projeto Político-Pedagógico e Projeto Político-Institucional); e b) Dados coletados de um representante de cada docente que atua nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio dos 10 campus do IFB.

O corpus da pesquisa foi formado por meio das informações constantes nas políticas institucionais para implementar uma reflexão crítica a respeito das práticas empregadas na temática da prevenção da violência contra crianças e adolescentes, com foco no ensino por meio do modelo das metodologias ativas. Buscou-se compreender como estas responderam aos objetivos de pesquisa "a" e "b", a partir do grupo focal.

Para termos um tratamento de dados condizentes com a realidade pesquisada, optou-se pelo método da análise de conteúdo a partir de perguntas norteadoras, moderadas pela pesquisadora aos representantes docentes dos 10 campus do IFB, por meio do instrumento de pesquisa *Google Forms*, enviado de novembro até janeiro de 2023. Essa escolha está em consonância com os objetivos da pesquisa e as demais fontes usadas no estudo, à luz do que preconizam Bardin (2009) e Triviños (2012), a fim de definirmos os domínios do conteúdo e, assim, procedermos com a análise dos dados.

Cada um dos representantes desses 10 campus corresponde a uma letra do alfabeto e sujeito da pesquisa, sendo elas: (**a** corresponde ao docente do campus Brasília; **b** corresponde ao docente do campus Ceilândia; **c** corresponde ao docente do campus Estrutural; **d** corresponde ao docente do campus Gama; **e** corresponde ao docente do campus Planaltina; **f** corresponde ao docente do campus Recanto das Emas; **g** corresponde ao docente do campus Riacho Fundo; **h** corresponde ao docente do campus Samambaia; **i** corresponde ao docente do campus São Sebastião e, por fim, **j** corresponde ao docente do campus Taguatinga).

Todas as perguntas foram abertas e semiestruturadas, na tentativa de compreender as percepções e experiências dos docentes pesquisados sobre a temática.

RESULTADOS

Baseando-se na pesquisa preliminar e nos resultados parciais obtidos por meio do site do IFB e da entrevista concedida pela coordenadora de Sustentabilidade, Cultura, Gênero, Raça e Estudos Afro-Brasileiros, a pesquisadora constatou que, apesar de a instituição possuir 10 unidades de ensino espalhadas por todo o Distrito Federal, apenas um campus, o campus Brasília, localizado na Asa Norte, possui um projeto voltado à prevenção da exploração sexual de crianças e adolescentes, o Projeto Multiplicadores do Bem, que utiliza metodologias ativas. Diante desse contexto, apresentamos a análise dos sujeitos pesquisados por meio da técnica do grupo focal e o apoio da análise de conteúdo, que auxiliou na condução desta pesquisa. Foram elaboradas cinco perguntas conforme figura 1 a seguir:

Quadro 1- Perguntas elaboradas aos entrevistados

1. Você, docente, acredita que as práticas socioeducativas são ferramentas didáticas importantes para compreender temas de violência sexual contra crianças e adolescentes no âmbito escolar?.
2. O projeto Multiplicadores do Bem atua na prevenção da exploração sexual de crianças e adolescentes desde 2019 e tem realizado diversas atividades socioeducativas. Nesse sentido, qual é a importância da ampliação de projetos como esse para auxiliar a prática de ensino?.
3. Todos os docentes pesquisados tiveram acesso ao ebook de poesias do projeto Multiplicadores do Bem, bem como a outras didáticas de ensino que eles utilizam para abordar a temática da violência sexual contra crianças e adolescentes e se esse processo de ensino é suficiente para auxiliá-los na compreensão dessa temática, qual foi a resposta dos sujeitos?.
4. Você acredita que o uso de metodologias ativas pode ser importante aliado nas práticas de ensino sobre a prevenção da violência sexual de crianças e adolescentes, e qual foi a resposta dos arguidos?
5. A formação docente precisa prever um amparo no processo de ensino de temas complexos, como a questão da violência sexual, e sua formação foi suficiente, qual foi a resposta dos sujeitos?

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Referente à pergunta "Você, docente, acredita que as práticas socioeducativas são ferramentas didáticas importantes para compreender temas de violência sexual contra crianças e adolescentes no âmbito escolar?". Seguem as respostas dos sujeitos em relação ao domínio das práticas sociais na temática de violência sexual na escola, suas opiniões sobre ferramentas didáticas e a compreensão do tema.

Os sujeitos b, f, h e j não têm domínio sobre as práticas sociais na temática de violência, mas acreditam que é possível compreender e

transformar as relações sociais na escola através das ferramentas didáticas que criem um ambiente acolhedor. O sujeito a aplica ferramentas didáticas de debates e projetos integradores esporadicamente, mas acredita que são auxiliares quando se trata desses temas. Por outro lado, os sujeitos c, d, e, g e i não compreendem as ferramentas e têm dificuldade em lidar com o tema.

Esses resultados mostram a necessidade de abordagens mais inclusivas e capacitadoras na abordagem do tema da violência sexual na escola, e da importância de estratégias didáticas que incentivem a compreensão crítica e reflexiva do tema por parte de todos os alunos e educadores.

No segundo momento, perguntou-se: O projeto Multiplicadores do Bem atua na prevenção da exploração sexual de crianças e adolescentes desde 2019 e tem realizado diversas atividades socioeducativas. Nesse sentido, qual é a importância da ampliação de projetos como esse para auxiliar a prática de ensino?. Baseada nas respostas dos docentes em relação à importância do projeto Multiplicadores do Bem:

Os sujeitos e, h, i e j acreditam que projetos como este têm uma grande força e relevância na prevenção da exploração sexual de crianças e adolescentes. Todos os sujeitos enfatizaram a importância da ampliação de projetos semelhantes e também a necessidade de aprimorar seus conhecimentos para melhor desenvolver as atividades socioeducativas relacionadas à temática. Por outro lado, os sujeitos a, b, c, d, f e g não mencionam o projeto em detalhes, mas reconhecem que a violência sexual na escola tem se intensificado nos últimos anos. O sujeito c inclusive citou uma ocorrência recente de assédio sexual.

Esses resultados reforçam a importância de projetos como os Multiplicadores do Bem, bem como a necessidade de se intensificar os esforços na prevenção da exploração sexual de crianças e adolescentes nas escolas, por meio de projetos socioeducativos e por meio do aumento de conhecimento sobre o tema.

Quando questionados se todos os docentes pesquisados tiveram acesso ao ebook de poesias do projeto Multiplicadores do Bem, bem como a outras didáticas de ensino que eles utilizam para abordar a temática da violência sexual contra crianças e adolescentes e se esse processo de ensino é suficiente para auxiliá-los na compreensão dessa temática, qual foi a resposta dos sujeitos?

Os sujeitos d, h e j afirmam que a questão é complexa e multifacetada, dadas as diversas origens e diferenças culturais dos estudantes, e eles não têm certeza se o processo de ensino atual é suficiente. No entanto, reconhecem que um ponto de partida é necessário. Por outro lado, os sujeitos a, b, c, f e g acreditam que uma variedade de técnicas e ferramentas de ensino é necessária para práticas socioeducativas eficazes, e que o projeto tem tentado

fornecer tais recursos. O sujeito e, porém, alega que o processo de ensino atual é suficiente.

No geral, as respostas sugerem que, embora o projeto seja um esforço essencial para prevenir a violência sexual contra crianças e adolescentes, ainda é necessário um aperfeiçoamento do processo de ensino, levando em consideração as diferentes origens culturais e necessidades dos estudantes.

Quando questionados se você acredita que o uso de metodologias ativas pode ser importante aliado nas práticas de ensino sobre a prevenção da violência sexual de crianças e adolescentes, qual foi a resposta dos arguidos?

Pode-se inferir que os sujeitos a, b, c, f, g, h, i e j acreditam que as metodologias ativas são importantes aliadas para o ensino sobre violência sexual, uma vez que essas metodologias engajam os alunos no processo educativo e incentivam a participação, o diálogo e a reflexão crítica. Por outro lado, os sujeitos d e e também destacaram a importância das metodologias ativas, indicando que elas podem ajudar a criar um ambiente mais acolhedor, seguro e empático para os alunos, especialmente quando se trata de ensinar sobre um tema delicado como este.

Sendo assim, pode-se concluir que o uso de metodologias ativas é valorizado pelos sujeitos como uma estratégia eficaz para abordar a violência sexual e promover a conscientização e prevenção deste problema grave.

E por fim, quando questionados se a formação docente precisa prever um amparo no processo de ensino de temas complexos, como a questão da violência sexual, e se a sua formação foi suficiente, qual foi a resposta dos sujeitos?

Todos os sujeitos entrevistados entendem a questão da violência como algo complexo. Entretanto, somente os sujeitos a, d, h e j, que fazem parte da licenciatura, relataram ter tido direcionamentos e conteúdos relacionados ao tema durante sua formação. Já os demais sujeitos, c, e, f, g e i, conhecem o conteúdo de forma autônoma, por meio de iniciativas próprias de leituras e cursos oferecidos pela Escola Maria da Penha, que é parceira do IFB.

Podemos inferir que há uma diferença na formação existente entre os sujeitos entrevistados, sendo que aqueles que fazem parte da licenciatura possuem um embasamento mais formal no assunto relacionado à violência, enquanto que os demais sujeitos buscaram por conta própria aprofundar seus conhecimentos sobre o tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, os resultados da pesquisa indicam que as metodologias ativas são uma aliança importante para o ensino sobre a prevenção da violência sexual de crianças e adolescentes. Os sujeitos acreditam que essas metodologias engajam os alunos no

processo educativo e incentivam a participação, o diálogo e a reflexão crítica. Além disso, as respostas destacaram a importância das metodologias ativas na criação de um ambiente mais acolhedor, seguro e empático para os alunos

Em relação à formação docente, todos os sujeitos arguidos entendem a questão da violência como algo complexo, mas somente alguns relataram ter tido direcionamentos e conteúdos relacionados ao tema durante sua formação. Os demais buscaram conhecimento de forma autônoma, por meio de iniciativas próprias de leituras e cursos oferecidos pela Escola Maria da Penha, que é parceira do IFB.

No entanto, é necessário um aperfeiçoamento do processo de ensino, levando em consideração as diferentes origens culturais e necessidades dos estudantes. Os sujeitos acreditam que as metodologias ativas são importantes aliadas para o ensino sobre violência sexual, assim como a formação docente precisa prever um amparo no processo de ensino de temas complexos, como a questão da violência sexual.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.; SILVA, S. **O pensamento pedagógico e a construção da escola**. São Paulo: Pearson, 2013.

ARAÚJO, U. F. **A construção de escolas democráticas**: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências. São Paulo: Moderna, 2010.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**: Uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2022. (Série: Desafios da Educação).

BACICH, L.; TANZI NETO, A. T.; TREVISANI, F. de M. **Ensino Híbrido**: Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARBOUR, R. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1998.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 16 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 01 jun. 2020.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007a.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 56 p. (2. Tiragem, atualizada).

BRASIL. Lei nº13.010 de 26 de junho de 2014. Presidência da República. **Estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante.** Disponível em: <<https://www.normasbrasil.com.br/norma/lei-13010>>. Acesso em 22 de jul.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2023.

CALIMAN, G. **Desvio social & delinqüência juvenil:** teorias e fundamentos da exclusão social. Brasília, DF: Universa, 2006.

FALEIROS, V. P.; FALEIROS, E. T. S. **Formação de educadores (as):** subsídios para atuar no enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes. Brasília, DF: MEC/SECAD; Florianópolis: UFSC/SEaD, 2006.

FERREIRA, L. F. G.; ZENAIDE, M. N.; DIAS, A. A. (orgs.). **Direitos Humanos na Educação Superior:** subsídios para a educação em direitos humanos na Pedagogia. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2010.

GOMES, M. A. A violência enquanto agravo à saúde de meninas que vivem nas ruas. **Cad. Saúde Pública,** Rio de Janeiro, 1994. (suplemento 1)

IFB. Instituto Federal de Brasília. **Projeto Multiplicadores do Bem.** Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/brasil/24021-multiplicadores-do-bem-agora-tambem-virtual>. Acesso em: 26 jul. 2023.

LANDINI, T. S. **Horror e Direitos –** Violência Sexual contra crianças e adolescentes no século XX. Orientadora: Maria Helena Olivo Augusto. Tese de Doutorado em Sociologia – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

LEAL, Maria Lúcia P.; LEAL, Maria de Fátima. P. **A mobilização das ONGs no enfrentamento a exploração sexualcomercial de crianças e adolescentes no Brasil.** Tese de Doutorado em Serviço Social - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2002.

LEAL, W. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. de C. **Revolucionando a Sala de Aula:** como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2018.

MORAN, José. Mudar a Forma de Ensinar e de Aprender: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. **Revista Interações**. São Paulo, 2000, v. V, p. 57-72.

NASCIMENTO, E. R. do et al. **Metodologias Ativas e B-Learning**: Um estudo de caso com alunos do ensino superior no campo das ciências sociais aplicada. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO, 14.. SENAC, Recife, set. 2016

PAES, W. **Saberes Procedimentais do Curso de Formação de Multiplicadores na prevenção à exploração sexual de crianças e adolescentes no turismo**. Orientadora: Dra. Marutschka Martini Moesch. 2014. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Turismo, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

RIBEIRO, Marcos (org). **A conversa sobre gênero na escola**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2019.

SOUZA, B. Só 16% dos trabalhadores têm ensino superior completo. *In: Exame*, 26 fev. 2015. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/so-16-dos-trabalhadores-tem-ensino-superior-completo>. Acesso em: 2 jul. 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2012.

UNESCO. **Relatório Anual da Unesco no Brasil**. 2018. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367204_por. Acesso em: 15 Jul. 2023.

OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DO ENSINO DE CIÊNCIAS COM O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS DO MUNICÍPIO DE ARAPUTANGA (MT) SOBRE A ÓTICA DA TEORIA DA COMPLEXIDADE

Juliana de Andrade Boel Neves¹

Pricila Kohls dos Santos²

INTRODUÇÃO

No dia 11 de março de 2020, a doença viral Covid-19 foi caracterizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como uma pandemia (OPAS, 2020). A partir de então, o mundo se viu frente a um novo problema de saúde pública e teve que criar soluções de profilaxia, de forma a conter a proliferação do vírus e reduzir o número de mortes. Uma das soluções foi o isolamento social, com o cancelamento de eventos e o fechamento de comércios, escolas e outros estabelecimentos. Todos os setores econômicos, sociais e educacionais tiveram que se adaptar a essa nova realidade. As aulas presenciais foram substituídas pelo ensino remoto e o uso aleatório das tecnologias digitais na prática pedagógica passou a ser coisa do passado, pois nos dias de isolamento social, utilizar recursos tecnológicos na prática pedagógica passou a ser rotina entre os professores e alunos.

Nesse contexto, as tecnologias digitais foram uma das principais ferramentas utilizadas em sala de aula no sentido de auxiliar no desafio da continuidade das atividades remotamente. Devemos, assim, notar que é dever da educação incrementar meios para

¹ Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília – Distrito Federal – Brasil. Educação. Doutoranda em Educação e Pesquisador (UCB). Integrante do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologias Digitais, Internacionalização e Permanência estudantil (GeTIPE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9008590804346398>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6930-0747>. E-mail: juboel@gmail.com

² Doutora em Educação. Pós-doutorado em Educação Superior pela PUCRS. Docente e Pesquisadora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCB. Líder do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologias Digitais, Internacionalização e Permanência estudantil (GeTIPE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3519065110625875>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3349-4057>. E-mail: pricila.kohls@gmail.com

acompanhar o desenvolvimento da sociedade da informação. A escola, por sua vez, deve adotar as novas ferramentas e saberes para motivar e incentivar a aprendizagem dos alunos e contribuir na formação para a vida em sociedade (UNESCO, 2015).

Sendo assim, a complexidade permeou todos os setores da vida humana, uma vez que para se executar as atividades rotineiras, novas maneiras tiveram que ser pensadas. Deste modo, o mundo se viu frente a uma nova realidade, mais complexa e mais reflexiva. Mas afinal, o que é complexidade? No senso comum, complexidade remete a desorganização, caos, bagunça; mas, buscar compreender a Teoria da Complexidade possibilita uma nova forma de apreciar as mudanças ocorridas, entender os acontecimentos isolados e posteriormente fazer uma tessitura para compreender o todo.

Carvalho e Pedrozo (2011) provocam a reflexão quando trazem esses questionamentos: O mundo está mais complexo? Ou é a maneira de se olhar para o mundo que se tornou mais complexa? Deste modo, se o mundo mudou, é necessário mudarmos o olhar sobre o mundo.

Nesta perspectiva, a forma de olhar para o mundo em tempos de pandemia convida a olharmos pelo prisma da Teoria da Complexidade. É o olhar que entrelaça o simples com o complexo, em que o todo só pode ser entendido quando se entende as partes.

Ao visualizar o mundo pelas lentes da Teoria da Complexidade, várias são as vertentes localizadas para vislumbrar possíveis caminhos a serem encontrados, tais como novas perspectivas, variadas indagações e possíveis soluções e inovações. Esse novo prisma desafia as mesmices das descobertas, pois contribui com interessantes implicações, levando a um conjunto de descobertas.

Estamos inseridos num mundo em que, mais e mais, os recursos tecnológicos permeiam nosso cotidiano, em que grande número de informações e possibilidades podem ser vislumbradas com o uso das tecnologias, sendo que estas estão transformando as relações humanas, econômicas, sociais e educacionais (Gasparin, 2012).

Neste sentido, a pesquisa realizada teve como objetivo geral analisar os desafios e as possibilidades do ensino de ciências com o uso das tecnologias digitais no Ensino Fundamental II segundo a perspectiva de professores de ciências do município de Araputanga (MT), sob a ótica da Teoria da Complexidade. E assumiu como objetivos específicos: identificar, na perspectiva de professores, os desafios e as possibilidades que as tecnologias digitais proporcionam aos estudantes no processo de ensino e de aprendizagem; compreender, na perspectiva de professores, até que ponto o uso das tecnologias digitais fomenta e desperta o interesse dos estudantes pelo conhecimento da

disciplina de Ciências; além de identificar os recursos e estratégias utilizadas na prática pedagógica dos docentes, mediante o uso das tecnologias digitais para o ensino de ciências.

Lévy (2010, p. 7) convida a refletir sobre o uso das tecnologias ao destacar: “novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência, dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos”. Neste sentido, estas tecnologias nos impulsionam a estar em constante reflexão e discussão, pois interferem na constituição das culturas e na inteligência dos grupos (Lévy, 2010).

Sendo assim, os educadores enfrentam um grande desafio ao buscar construir o conhecimento com os alunos em um ambiente em que as tecnologias estão presentes no cotidiano das crianças e muitas vezes ausentes da sala de aula. Deste modo, o estudo sobre as tecnologias digitais e o ensino de ciências embasado na Teoria da Complexidade traz a metodologia utilizada para a realização da pesquisa, apresentando os resultados no capítulo dos desafios e potencialidades do uso das tecnologias digitais para o ensino de ciências.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E O ENSINO DE CIÊNCIAS SOB A ÓTICA DA TEORIA DA COMPLEXIDADE

Historicamente, é na segunda metade do século XX que se situa o marco da revolução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), provocando diversas mudanças socioculturais, muito sentidas nos tempos atuais por estarem presentes no cotidiano da sociedade. Tais mudanças ocorreram em diversos setores, impactando também sobre a educação.

Atualmente, a sociedade vivencia um crescente empoderamento das tecnologias digitais que permeiam o cotidiano das pessoas e podem ser vislumbradas na educação, gerando novas perspectivas em relação às matérias convencionais e inserindo um método de ensino diferenciado, em que a utilização da tecnologia na educação faz com que a escola proporcione uma verdadeira experiência de aprendizagem (Noemi, 2019).

Se outrora o aluno entrava na sala de aula e se isolava do mundo para estudar apenas o que o professor ensinava, hoje, se autorizado, permanece conectado aos acontecimentos mundiais com apenas um clique, mesmo estando dentro da sala de aula.

Sendo assim, os desafios para o ensino das ciências são constantes, principalmente quando há uma preocupação com um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, em que as experiências concretas dos alunos são o ponto de partida para o rol de saberes e discussões por eles angariados.

Considerando esse panorama e tendo em vista a possibilidade de proporcionar um ensino mais engajado, e primando pela aprendizagem significativa, a proposta de acesso às tecnologias para o ensino de ciências se apresenta muito pertinente.

Nesta perspectiva, o cenário pós-pandemia da Covid-19 e o uso das tecnologias digitais na educação convidam a olhar as diversas dimensões e os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de uma forma nova, em que há uma interlocução entre os problemas de cada área do saber e a complexidade de cada sujeito envolvido no processo. Ao fazer esse exercício de diálogo entre os sujeitos, todos assumem compromisso com a aprendizagem na perspectiva de “[...] um modo de conhecer, pensar e inter-relacionar os pensamentos que seja complexo e aberto desde a sua mais profunda raiz, e ao longo de seus desdobramentos” (Assmann; Sung, 2000, p. 260).

Quanto às formas de uso das tecnologias digitais para fins educacionais, Pedroso e Araújo (2013, p. 54) argumentam que essas ferramentas fornecem “inovadoras possibilidades aos processos de ensino e de aprendizagem, propiciando aos professores a oportunidade de buscarem um novo modo de ensinar e às escolas de inovarem-se, rompendo velhas estruturas”. Os autores ainda salientam que “[...] podem provocar mudanças conceituais no aluno, possibilitando-lhe a evolução do senso comum para um conhecimento mais estruturado” (p. 56). Sendo assim, cabe ao professor fomentar o uso das tecnologias digitais na prática pedagógica.

A respeito desse assunto, Kohls-Santos (2021, p. 26) pontua: “[...] precisamos ter a consciência de que a tecnologia é apenas um meio, um recurso para auxiliar no desenvolvimento cognitivo e na mediação dos processos de ensino e de aprendizagem e que, por si só, não resolve todos os problemas”. Reitera que cabe ao professor, ao incluir os recursos tecnológicos em suas práticas pedagógicas, planejar a finalidade de sua utilização bem como avaliar todo o processo de ensino e de aprendizagem.

Pensar educação, aprendizagem, ensino de ciências e uso das tecnologias em um período pós-pandêmico, com certeza suscita dúvidas e questionamentos, visto que no período pandêmico o uso dos recursos tecnológicos se fez presente quase que diariamente nas práticas pedagógicas e na participação dos estudantes nas aulas remotas. Os sujeitos

protagonistas dessa nova realidade manifestam-se na maneira de ser, ver, sentir, agir e pensar, considerando suas histórias, sua trajetória de vida e suas interações com o meio.

Neste cenário, é fundamental entender que a Teoria da Complexidade já apresenta em si mesma uma dificuldade inicial, que é a de considerar o ser humano em várias dimensões, entre objetividade e subjetividade, entre questões sobre si mesmo, a vida e o mundo, entre ser (sentido humano) e ter (sentido material) e as relações entre eles.

Nessa perspectiva, a abertura de um novo modo de pensar de forma crítica o individual na construção do todo, havendo a necessidade de conhecer as partes, na busca de averiguar realidades, nos coloca a refletir sobre o quão complexa é essa nova realidade vivenciada nas escolas no que tange às práticas pedagógicas, pois há relação entre o uso de ferramentas digitais, o estudante, o professor e as práticas pedagógicas.

Diante disso, a Teoria da Complexidade está intimamente ligada às questões desenvolvidas por Edgar Morin, pois este estudo se desdobra para romper com o pensamento simplificador e fragmentado, interligando e inter-relacionando as vertentes. Sendo assim, a Teoria da Complexidade contribui para compreender como situar a problemática da subjetividade humana nos processos de constituição do conhecimento. Nesse sentido, o pensamento do autor figura entre as boas alternativas reflexivas para o cotidiano da vida atual, entre saberes e fazeres, entre entender a ciência e a tecnologia como possibilidades de desenvolvimento humano com sustentabilidade, não mais fragmentos que não se encontram, mas que partilham, que se cruzam, se entrelaçam.

Então, ao analisar o mundo pelas lentes da Teoria da Complexidade somos convidados a vislumbrar novas perspectivas, encontrar diferentes soluções e inovar nas abordagens, bem como entrelaçarmos os sujeitos em suas nuances.

Nesta perspectiva, no cenário em que se buscam opções para interligar as condições humanas em uma proposta de pensamento capaz de explicar as relações em suas dimensões, a Teoria da Complexidade surge como importante contribuição epistemológica de articulação entre o conhecimento e as realidades do sujeito, ligando o particular ao universal.

Edgar Morin pôde construir seu pensamento considerando a complexidade do mundo e da vida, rejeitando respostas simples aos problemas multifatoriais do planeta. A complexidade de que tratamos aqui vem do apontamento de Morin (2003, p. 38) que diz:

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes

e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade.

A Teoria da Complexidade indaga sobre as relações dos saberes e dos indivíduos envolvidos no processo e busca a compreensão sobre o verdadeiro papel a ser redimensionado em relação à ciência e tecnologia, nessa unificação com a sociedade. É o que explicita Morin ao falar do *complexus*, dos sujeitos envolvidos, das complexidades inter-relacionadas, buscando-se conhecer as partes para conhecer o todo.

Assim, podemos afirmar que na abordagem da complexidade é o entendimento de que o todo necessita das partes, assim como as partes necessitam do todo para um conhecimento de ambas. Não se trata de desvalorizar o avanço do pensamento disciplinar, nem de considerá-lo como a única via de desenvolvimento, pelo contrário, não se pode constatar um pensamento amplo se não considerar que ele é composto de várias partes.

Neste cenário, a Teoria da Complexidade de Edgar Morin nos inspira a mapear, entender e reconstruir passos nesse encontro entre ciência, tecnologia, sociedade, ser humano e aprendizagem. Não se pretende rivalizar ou instigar oposição entre estas áreas, mas fazer esforços para integrá-las, para que caminhem próximas, entrelaçadas, questionando seu papel. Isso é a Teoria da Complexidade, uma construção do todo por meio das partes.

Esses princípios da complexidade formam o que Morin (2010, p. 188) chama de *complexus*, um “tecido formado por diferentes fios que se transformaram numa só coisa”, ou seja, vários são os aspectos avaliados ao se buscar conhecer os desafios e as possibilidades do ensino de ciências com o uso das tecnologias na perspectiva dos estudantes de ciências do Ensino Fundamental II de Araputanga (MT).

Quanto à Teoria da Complexidade, Morin (2001, p. 214) destaca que “[...]todo o conhecimento opera por seleção de dados significativos e rejeição de dados não significativos: separa (distingue ou desune) e une (associa, identifica); hierarquiza (o principal, o secundário) e centraliza (em função de um núcleo de noções mestras)”.

Dessa forma, é importante pontuar que o paradigma da complexidade é uma oposição ao paradigma da simplificação, pois fundamenta-se em um discurso “[...] multidimensional não totalitário, teórico, mas não doutrinal [...] aberto para a incerteza e a ultrapassagem; não ideal/idealista sabendo que a coisa não será nunca totalmente encerrada no conceito e que o mundo nunca será aprisionado no discurso” (Morin, 2001, p. 73).

Neste sentido, Morin busca compreender a totalidade dos fatos para a compreensão do todo. O olhar simplificador dá vez para o olhar complexo. Sendo assim, o pensamento de Morin deve ser entendido como uma proposta de reparadigmatização fundamentada em outra lógica de produção de conhecimento, que, ao invés de reduzir e simplificar a realidade, busca compreender a complexidade como geradora de um saber consciente que abarca o todo entendido pelas partes desse todo (Morin, 2005).

não é um conceito chave para a explicação de toda a realidade. Longe disso, “o pensamento complexo é o pensamento que, equipado com os princípios de ordem, leis, algoritmos, certezas e ideias claras, patrulha o nevoeiro, o incerto, o confuso, o indizível, o indecidível” (Morin, 2005, p. 231). Sendo assim, o autor nos convida para ter um olhar atento aos detalhes e às partes, bem como o entrelace delas quando ressalta que “o método da complexidade pede para pensarmos nos conceitos, sem nunca os dar por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para restabelecemos as articulações entre o que já foi separado, para tentarmos compreender a multidisciplinaridade” (Morin, 2005, p. 192).

Então, a realização desta pesquisa teve como base epistemológica a Teoria da Complexidade. Este paradigma é que sustenta as relações entre práticas pedagógicas, os estudantes, o ensino de ciências e o uso das tecnologias digitais, no intuito de entender os desafios e as possibilidades vivenciadas pelos estudantes, na perspectiva dos professores, não se assumindo um olhar simplificador diante das inter-relações, mas trazendo a complexidade no ato de ver, analisar e fundamentar dados encontrados para a compressão das informações.

Sendo assim, apresenta-se a metodologia utilizada para a obtenção dos dados.

MÉTODO

Em complementação à introdução, se considera os aportes metodológicos do estudo, na objetividade profícua de analisar os desafios do ensino de ciências com o uso das tecnologias digitais no Ensino Fundamental II, na perspectiva dos professores de ciências do município de Araputanga (MT), sob a ótica da Teoria da Complexidade. Para isso, o estudo se propôs identificar os desafios que as tecnologias digitais proporcionam aos estudantes no processo de ensino e de aprendizagem no período de pandemia da Covid-19; além disso, compreender, na perspectiva de professores, de que maneira o uso das tecnologias digitais fomenta e desperta o interesse dos estudantes pelo conhecimento da disciplina de Ciências, buscando ainda identificar os recursos e estratégias utilizadas

na prática pedagógica dos docentes mediante o uso das tecnologias digitais para o ensino de ciências.

Classifica-se como pesquisa de campo pois busca informações diretamente no encontro das pesquisadoras com os participantes da pesquisa, e é uma abordagem qualitativa de natureza descritiva na exploração dos dados. Objetiva examinar os dados como subsídio para a análise dos possíveis impactos dos processos vivenciados pelos professores no uso de tecnologias adotadas nas práticas docentes desenvolvidas no ensino e aprendizagem de ciências.

Teve como local de pesquisa as escolas localizadas no município de Araputanga, na mesorregião do sudoeste de Mato Grosso, pertencente à microrregião de Jauru, com uma população de 15.342 habitantes (Brasil, 2010).

Os participantes da pesquisa foram os professores que ministram aulas de ciências e trabalham com os estudantes do Ensino Fundamental II (6º, 7º, 8º e 9º anos) nas escolas do referido município. Vale frisar que nesse município existem sete escolas que atendem o Ensino Fundamental II, assim localizadas: quatro na zona urbana e três na área rural.

Nos procedimentos de pesquisa, no decorrer das entrevistas, priorizou-se usar a Análise Textual Discursiva (ATD) dos dados coletados e assim aprofundar a compreensão dos desafios do ensino de ciências quanto ao uso de ferramentas tecnológicas digitais no período da pandemia.

Na estratificação dos dados resultantes da pesquisa, organizou-se um metatexto como forma de fundamentar o conceito de cada categoria, bem como contextualizar as análises e as discussões acerca da utilização antes e durante o período pandêmico e os avanços no uso de recursos tecnológicos na prática docente.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

Importante considerar, que ao encerrar o ano de 2019, o mundo se viu frente a um grave problema de saúde pública com o alastramento da pandemia da Covid-19, assim declarada pela Organização Mundial de Saúde (OPAS, 2020) em março de 2020. A partir daí, a humanidade teve que se adaptar a essa nova realidade, de modo especial no campo educacional, com a rotina escolar alterada pela suspensão das aulas presenciais, cunhando uma adequação emergencial com a adesão ao ensino remoto.

O novo modo como as escolas passaram a ministrar o ensino, em conformidade com Santos (2021, p. 28), “escancarou para o mundo o que educadoras e educadores, muitos pesquisadores e ativistas da causa já sabiam: em um mundo tão desigual, as escolas e suas infraestruturas são instituições vitais para milhões de estudantes no planeta”.

Levando em consideração as mudanças ocorridas no campo educacional, vários desafios tiveram que ser enfrentados. Mas, o que são desafios?

Desafios é uma palavra usada no plural que no dicionário de língua portuguesa Michaelis (2021) significa “o ato de desafiar, situação ou problema cujo enfrentamento demanda esforço e disposição firme, ato de instigar alguém a realizar algo que supostamente está acima da sua capacidade”. Essa palavra está presente de forma significativa no título e nos objetivos desse artigo, apontando as várias novas situações enfrentadas por alunos e professores quanto ao uso das tecnologias digitais para o ensino de ciências, demandando esforços para sua efetivação.

Para discutir a questão dos desafios do uso das tecnologias digitais por estudantes e professores para o ensino de ciências, é preciso estabelecer um marco temporal, em antes e durante a pandemia, visto que as variações são distintas e merecem ser discutidas com o olhar voltado para realidade desse período.

Pensando na utilização dos recursos tecnológicos antes da pandemia, os desafios são mais sucintos, visto que o uso dessa ferramenta era facultado na prática pedagógica dos professores, dependendo apenas de sua vontade e disponibilidade em inserir esses recursos na prática cotidiana. No período pandêmico, de acordo com os dados coletados, a falta de internet está presente na fala de todos os entrevistados, tendo destaque entre as escolas estaduais, sendo mais agravado nas escolas das comunidades rurais.

Outro desafio destacado como relevante entre os professores das escolas estaduais é a falta de equipamentos e capacitação para utilizá-los na prática pedagógica; em contrapartida, os professores da escola particular destacaram que a instituição oferece aos professores sala com recursos tecnológicos já instalados e capacitação.

Ao analisar os desafios evidenciados nas falas dos professores de ciências do município de Araputanga durante a pandemia, vários foram os relatos e inquietações manifestos, considerando que a utilização de recursos tecnológicos passou de facultativa para necessária, em virtude da paralisação das aulas presenciais e a migração para as aulas remotas, a partir de então, todos devendo usar diariamente alguns recursos.

Os principais desafios destacados pelos professores das escolas estaduais foram: falta de equipamentos, frágil conexão de redes de internet e dificuldades para utilizar recursos tecnológicos na prática pedagógica. Essa situação pandêmica, segundo Kohls-Santos (2021, p. 24), desnudou uma triste realidade com a falta de conectividade e de recursos tecnológicos, pontuando ainda que a falta de capacitação também foi um empecilho, o que “deixou visível o grande abismo existente entre as redes de educação pública e privada, bem como dos sujeitos que delas fazem parte”.

Com relação às problemáticas vivenciadas, a baixa qualidade da conectividade foi um agravante que dificultou o acesso às aulas remotas, o que é ratificado pelos dados fornecidos pela Agência Brasileira de Internet e divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua IBGE (Brasil, 2019), mostrando que 40 milhões de pessoas não tiveram acesso à internet no país; 81,8% dos estudantes da rede privada acessavam a internet pelo computador, enquanto apenas 43% dos estudantes na rede pública o conseguiam fazer.

No tocante à conectividade, é necessário destacar a ausência total de internet e/ou com redes de baixa qualidade, sendo astronômico o número de estudantes sem possibilidades de acessar a internet, conforme relatado pelos professores. Muitos estudantes informavam ter internet em casa, mas se referiam aos dados móveis dos celulares dos pais, esses sendo insuficientes para que os mesmos pudessem acompanhar as aulas.

A respeito dessa desigualdade de oportunidades, Araújo, Bizerra e Coutinho (2019, p. 378) ressaltam que “um grande número de indivíduos está de fora destas tecnologias. Estes são os denominados excluídos digitais. Os excluídos digitais apresentam-se como os marginais aos meios de acesso à informação e geração de conhecimento”. Nesse sentido, os autores nos convidam a refletir sobre a exclusão de oportunidades na busca do conhecimento, pois, ao usar a terminologia “excluídos digitais”, chamam a atenção para aqueles que não têm acesso de interação com o mundo de informações por meio da inclusão digital.

Em outra ótica, a falta de fluência digital constitui outro desafio destacado pelos professores da rede estadual de ensino. Neste sentido, Placco e Souza (2006, p. 32) destacam que, muitas vezes, os professores negligenciam o uso das tecnologias digitais na prática pedagógica “por meio de sentimentos como: desconforto, medo, desmotivação, desinteresse e, principalmente, insegurança profissional”. Sendo assim, apropriar-se de

habilidades quanto ao uso das tecnologias, ou seja, ter letramento digital abre um leque de possibilidades que podem ser vislumbradas na prática pedagógica.

A adoção dos recursos tecnológicos na educação por si só não garante eficiência no processo de ensino-aprendizagem; é necessário a adequação e planejamento da sua utilização, visto que o uso das tecnologias inseridas no contexto educacional é apenas um recurso que auxilia no processo de ensino e aprendizagem, e que sua utilização não é garantia de solução de todos os problemas, e que sozinha não garante o fazer educativo (Kohls-Santos, 2021).

Muitas vezes, ao aderir à utilização de recursos tecnológicos na prática pedagógica, o professor se depara com o desinteresse dos alunos, visto que o recurso selecionado não é atrativo, pois as plataformas e aplicativos educacionais não possuem uma linguagem atraente, jovial, conforme estão acostumados a utilizar em aplicativos de que fazem uso no cotidiano.

Quanto à adaptação à sala de aula virtual com a adesão ao ensino remoto importa destacar que essa nova realidade traz mudanças no cotidiano de seus usuários e nas relações existentes entre professores e alunos. Nessa perspectiva, Martins (2020, p. 251) ressalta que a pandemia mudou a forma de trabalhar e interagir com o mundo, e destaca: “Temos outro contexto, agora, e para continuarmos a ensinar-aprender teremos que construir novas bases de relacionamento entre professores, estudantes e escolas/universidades”. O autor complementa: “Passada a avalanche que nos atingiu, haverá tempo para nos levantarmos, curarmos as feridas e depois será o momento de construirmos uma nova normalidade. Teremos a chance de sermos melhores e a educação é essencial para que a evolução necessária aconteça” (Martins, 2020, p. 254).

Neste sentido, muitas possibilidades podem ser vislumbradas, tanto pelos professores quanto pelos alunos, na prática pedagógica e na construção do conhecimento.

Do exposto até aqui, pontua-se que pensar nas potencialidades com o emprego das tecnologias digitais para o ensino de ciências é repensar em tudo aquilo que pode ser construído, vivenciado, simulado ou até mesmo aprendido com o uso das tecnologias.

Retomando os objetivos propostos na pesquisa desse artigo, apresentam-se as potencialidades vivenciadas pelos alunos e professores de ciências do município de Araputanga (MT). Para identificar o uso das tecnologias digitais para o ensino de ciências não será estabelecido um marco temporal, visto que os benefícios proporcionados pelo uso das tecnologias digitais são inúmeros, independentemente da pandemia da Covid-19.

E baseado em todos os benefícios possibilitados pelo uso das tecnologias, ao se pensar no interesse que os recursos tecnológicos proporcionam no ensino de ciências, Cunha (2012, p. 92) destaca que “a ideia do ensino despertado pelo interesse do estudante passou a ser um desafio à competência do docente. O interesse daquele que aprende passou a ser a força motora do processo de aprendizagem, e o professor, o gerador de situações estimuladoras para aprendizagem”.

Além das recomendações das tecnologias educacionais elencadas, os professores ressaltam que a utilização dos recursos tecnológicos para fins educacionais implica no acesso a informações e fomenta a curiosidade dos alunos na busca de novos conhecimentos. Soma-se a isso o uso de vídeos nas aulas, pois essa prática ajuda muito na compreensão de processos que antes eram vistos apenas nos livros didáticos.

Os professores sugeriram a abertura de acessos a acervos digitais gratuitos, sendo esse procedimento muito válido para os alunos, principalmente durante o período de isolamento vivenciado. Pela unanimidade nos relatos dos participantes da pesquisa, foi possível perceber que os recursos tecnológicos contribuem na prática pedagógica da disciplina de Ciências, pois trazem praticidade ao fazer pedagógico.

Da mesma forma, Moran (2007) considera que as tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, não existindo limites para o que pode ser pesquisado e realizado, assim alargando nosso conhecimento do mundo. São diferentes formas de representação da realidade, de forma mais abstrata ou concreta, mais estática ou dinâmica.

Os professores pontuaram como potencialidade do uso dos recursos tecnológicos para o ensino de ciências o protagonismo dos alunos, pois ao fazer buscas em sites de pesquisa sobre determinado assunto e discutir as descobertas, estão sendo os autores do processo de aprendizagem, e o professor passa a ser mediador desse processo.

Ratifica-se em Moran (2007, p. 164) a afirmação de que “[...] o professor ajudará a questionar, a procurar novos ângulos, a relativizar dados, a tirar conclusões”, mas quem está realizando o processo é o aluno, e que ao agir dessa forma, o professor não será o transmissor de conhecimento, mas um orientador do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Borges e Jesus (2010, p. 100) pontuam: “[...] no processo educacional, o aluno deve ser estimulado à produção de conhecimento, produção subjetiva e individual, em que o docente aparece como um mediador dessa produção”. Sendo assim, o professor deve estimular o protagonismo do aluno na busca do conhecimento, desempenhando o papel de coadjuvante do processo.

Na percepção de Santos, Schwanke e Machado (2017, p. 132), “a educação possui um papel fundamental na sociedade. A educação, tanto formal quanto informal, visa repassar e propiciar aos indivíduos conhecimentos e comportamentos que os tornem capazes de atuarem em diversos setores da sociedade”. Outra potencialidade referenciada na pesquisa foi a sua utilização para a capacitação para o mercado de trabalho, bem como a compreensão das diversas formas de uso dos recursos tecnológicos na educação.

Nessa perspectiva, Tornero e Variz (2012, p. 45) defendem como requisitos necessários a consciência crítica e o pensamento reflexivo acerca da utilização dos recursos tecnológicos para fins educacionais, quando ressaltam que “[...] é preciso admitir que as inovações tecnológicas podem ser para o bem ou para o mal e que suas consequências devem ser sempre avaliadas criticamente”.

Das análises feitas emergem certezas de que cabe à comunidade escolar desencadear processos de reflexão e de análise crítica acerca dos desafios e das possibilidades quanto ao uso das tecnologias digitais para o ensino de ciências, pois embora existam muitas barreiras, verificam-se ganhos perceptíveis.

De acordo com Freire (*apud* Girão, 1998, p. 7), “O mundo não é. O mundo está sendo”. E assim estamos sendo, juntamente com o mundo. Eis um dos valiosos ensinamentos deixados por Freire, que nos faz refletir sobre o fato de que ensinar é exigir mudanças, e requer comprometimento entre os envolvidos.

O renomado autor não imaginava o quão contemporâneos seriam seus dizeres no contexto educacional vivenciado em tempo de pandemia, mas conhecia, na sua época, quais as necessidades de intervenção na busca de uma educação de qualidade. Esse posicionamento se torna muito atual, pois em período de pandemia, todos tiveram que se adaptar, cada qual a sua maneira, a essa nova realidade de viver, conviver e de ensinar.

Na tessitura da análise dos dados coletados por esta educadora pesquisadora emerge a crença de que os professores não apenas se adaptaram, mas intervieram na busca de novas possibilidades de proporcionar educação prazerosa e de qualidade, com o valioso auxílio dos recursos tecnológicos, assim contribuindo para a construção de um novo capítulo na história da educação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. V. N. S.; BIZERRA, A. M. M. C.; COUTINHO, D. A. M. Smartphones e o ensino de química orgânica: o uso de jogos pode influenciar no aprendizado? **Revista**

Principia - Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB, [S.l.], n. 44, p. 192-204, abr. 2019.

ASSMANN, H.; SUNG, J. M. **Competência e sensibilidade solidária**: educar para a esperança. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BORGES, E. M.; JESUS, D. P. A Autoria do Professor em Educação à Distância: a Percepção do Aluno. **Revista Impulso**, Piracicaba, v. 20, n. 50, p. 95-108, jul-dez 2010. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/364>. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Araputanga. 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/araputanga/panorama> Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. PNAD Contínua 2019. **40 milhões de brasileiros não têm acesso à Internet**. 2019. Disponível em: <https://www.abranet.org.br/Noticias/IBGE%3A-40-milhoes-de-brasileiros-nao-tem-acesso-a-Internet-3345.html?UserActiveTemplate=site#.YXaeJ57MJPY>. Acesso em: 25 out. 2022.

CARVALHO, D. M.; PEDROZO, E. I. Caos, Complexidade e Tomada de Decisão: como conciliar? **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, v. 7, n. 1, p. 203-230, 2011.

CUNHA, M B.. Jogos no Ensino de Química: Considerações Teóricas para sua Utilização em Sala de Aula. **Química Nova na Escola**, v. 34, n. 2, 2012, p. 92-98. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc34_2/07-PE-53-11.pdf. Acesso em: 5 out. 2021.

DESAFIO. In: Michaels, Dicionário Online de Português. 2021. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/desafio/>>. Acesso em: 3 mar. 2023.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GIRÃO, B. **Sessão das quatro**: cenas e autores de um tempo mais feliz. Fortaleza: Editora ABC, 1998.

KOHL-SANTOS, P. Educação, Tecnologia e Comunicação e os espaços formativos em tempo de cultura digital. In: KOHL-SANTOS, P.; COSTA, D.; FURTADO, R. A. (orgs.). **Educação, tecnologia e comunicação**: reflexões teóricas e possibilidades práticas. Brasília: Editora JRG, 2021. p. 24-35.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. 2. ed. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010 (Coleção TRANS).

MARTINS, R. X. A COVID-19 e o fim da Educação a Distância: um ensaio. **Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>. Acesso em: 6 abr. 2023.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** Campinas, SP: Papyrus, 2007.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo.** 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

MORIN, E. **Ética, Cultura e Educação.** São Paulo: Ed. Cortez, 2003.

MORIN, E. **Ciência com Consciência.** 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, E. **Ciência com consciência.** 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NOEMI, D. **7 razões para adotar a tecnologia na educação das crianças.** 2019. Disponível em: <https://escolasdisruptivas.com.br/metodologias-inovadoras/tecnologia-na-educacao/>. Acesso em: 5 maio 2023.

OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde. **Folha Informativa – Covid-19** (doença causada pelo novo corona vírus). 2020. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875. Acesso em: 5 maio 2020.

PEDROSO, L. S.; ARAÚJO, M. S. T. Simulações Interativas no Ensino de Conceitos de Eletromagnetismo. **Revista de Matemática, Ensino e Cultura (Rematec)**, ano 8, n. 14, p. 53-73, UFRN, 2013.

PLACCO, V. M. S.; SOUZA, V. L. T. (orgs.). **Aprendizagem do adulto professor.** São Paulo: Loyola, 2006.

SANTOS, P. K.; SCHWANKE, C.; MACHADO, K. G. W. Tecnologias digitais na educação: possibilidades para o desenvolvimento da educação para a cidadania global. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 129-145, jan./jun. 2017. Disponível em: www.shorturl.at/dfFN8. Acesso em: 12 mar. 2023.

SANTOS, C. A. O Ano De 2020 E A Educação No Brasil. **Revista Sala de Recursos**, v. 1, n. 1, p. 27-33, jan.-abr. 2021. Disponível em: <http://www.saladerecursos.com.br>. Acesso: 10 abr. 2023.

TORNERO, P.; VARIS, T. **Alfabetización mediática y nuevo humanismo.** Editorial UOC, 2012, Collecció: Media Literacy, n. 2. Disponível em: <https://www.editorialuoc.com/media-literacy-cluster-comunicacion?format=pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI.** Brasília: UNESCO, 2015.

REFLETINDO SOBRE A PERMANÊNCIA E DESAFIOS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: ABORDAGEM CRÍTICA COM ENFOQUE NO PRIL

Sheila da Silva Borges¹
Valdivina Alves Ferreira²

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem por objetivo refletir sobre o tema permanência e os desafios enfrentados na formação docente sob a perspectiva da Teoria Crítica em relação ao PRIL - Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares. O interesse por esse tema surgiu no momento de estudos da disciplina Espistemologia da Educação, no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade Católica de Brasília (UCB).

A trajetória da formação docente tem sido objeto de constantes debates e desafios ao longo do tempo. De acordo com Gatti e Barreto (2009, p. 8), isso se dá pelo “fato de que a grande maioria dos países ainda não logrou atingir os padrões mínimos necessários para colocar a profissão docente à altura de sua responsabilidade pública, para com os milhões de estudantes” (Gatti; Barreto, 2009, p. 8).

A formação de professores é fundamental para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, pois são os educadores que estão na linha de frente, mediando o processo de aprendizagem dos estudantes.

Desde a década de 1990, o Brasil vem passando por grandes reformas no campo educacional no que diz respeito a sua gestão, estrutura e sua organização, em especial pela influência do novo modelo econômico, o neoliberalismo. Essas reformas se dão por meio da criação de leis e políticas públicas conduzidas pelo Estado.

[...]existe a política pública concreta, como é o caso das diversas reformas educacionais conduzidas pelo Estado brasileiro a partir da década de 1990 Estas são verificáveis, por exemplo, pela aprovação de um conjunto de leis e outros

¹ Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília – Distrito Federal – Brasil. Educação. Doutoranda em Educação (UCB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4561057599074831>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0364-9142>. E-mail: sscheilaa@gmail.com

² Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília – Distrito Federal – Brasil. Educação. Docente e Pesquisadora Permanente - PPGEduc/UCB. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4825111570999096>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2306-7465>. E-mail: valdivina5784@hotmail.com

instrumentos jurídico-normativos e pelas ações que as implementam nas diversas instituições escolares e educacionais (Lima Filho, 2008, p. 257).

Quando falamos sobre formação inicial docente, não há como deixar de lado as discussões sobre as políticas públicas educacionais, bem como ela tem sido tema de grandes discussões políticas e acadêmicas, dado que cada vez menos temos visto pessoas interessadas em se formarem para a docência.

A criação das licenciaturas no Brasil se dá em 1930, em atenção às políticas educacionais e à preparação da formação dos docentes da época, emergindo de modelos europeus, por meio da criação das Faculdades de Filosofia, Ciência e Letras. De acordo com Pagotto (1995, p. 46), “[...] essa faculdade teria como objetivos específicos ampliar a cultura no domínio das ciências puras, promover e facilitar a prática de investigações naturais e especializar conhecimentos necessários ao exercício do magistério [...]”.

Em 1960, as licenciaturas crescem de maneira vertiginosa, porém de forma desordenada, prejudicando a formação dos professores e se tornando multifuncionais. Outro fato que vale lembrar é que, segundo Pagotto, quando houve a Reforma Universitária, ocasião que propiciou também a revisão do currículo desses cursos, começou “um processo de desarticulação entre as áreas de conhecimento de formação de um professor” (Pagotto, 1995, p. 85).

Nos anos de 1970 e 1980, segundo Gatti e Barreto (2009), o número de analfabetos e semianalfabetos era grande, graças ao crescimento populacional e expansão da escolarização básica. Nesse período abre-se o debate para a discussão sobre os cursos de licenciatura no Brasil.

Na década de 1990, percebe-se um movimento para realização das reformas educacionais, que atualizaram mais uma vez as políticas de formação docente, além da presença de organizações internacionais influenciando nesse processo das reformas educacionais evidenciadas nos documentos regulatórios que dizem respeito à educação.

Ao falarmos sobre esse contexto das reformas, precisamos evidenciar as mudanças do papel do Estado em suas funções básicas relacionadas às políticas econômicas, de saúde, de educação, entre outras.

Nesse período havia grande interesse na escolha dos cursos de licenciatura, ser professor era sinal de credibilidade e prestígio, este gozava de autonomia e autoridade dentro do ambiente escolar. Mesmo que o salário do professor estivesse longe de ser o ideal, a perspectiva da formação na docência nessa época parecia ser algo favorável (Freitas, 2009).

A história das licenciaturas no Brasil é marcada por vários ajustes em sua proposta, a fim de se criar uma identidade de formação de professores, além de se apresentar como um desafio constante devido às mudanças do cenário educacional nacional e mundial, sem contar a influência das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 estabeleceu importantes diretrizes para a formação inicial docente. Ela trouxe mudanças significativas no que diz respeito à qualificação dos professores e à estrutura dos cursos de formação. No artigo 62, a LDB de 1996 determinou que a formação de professores para a educação básica deve ocorrer em nível superior, ou seja, os cursos de licenciatura passaram a ser obrigatórios para aqueles que desejam se tornar professores. Essa medida visava elevar a qualidade da formação dos docentes, reconhecendo a importância do conhecimento teórico e prático para o exercício da profissão.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996).

A lei também estabeleceu que os cursos de licenciatura devem garantir uma sólida base de conhecimentos nas áreas específicas do conhecimento e uma formação pedagógica que prepare os futuros professores para a prática docente. Essa formação pedagógica deve contemplar conhecimentos sobre os processos de ensino-aprendizagem, gestão escolar, currículo, avaliação, entre outros aspectos relacionados à atuação do professor. Ela ainda reconhece que a educação é um processo contínuo e que os professores devem buscar atualização e aprimoramento constantes.

A formação inicial docente é um momento privilegiado para desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes que serão fundamentais para a prática pedagógica. Ela deve preparar os futuros professores para os desafios da sala de aula, promovendo uma visão crítica e reflexiva sobre a educação (Gatti; Barreto, 2009, p. 63).

É importante ressaltar que a implementação das diretrizes estabelecidas pela LDB de 1996 no que se refere à formação docente ainda enfrenta desafios. A qualidade dos cursos de licenciatura, por exemplo, varia significativamente, e muitas vezes a formação dos professores ainda apresenta deficiências. Além disso, a articulação entre a formação inicial e a prática docente nem sempre é efetiva, o que impacta a preparação dos professores para os desafios da sala de aula.

A incorporação da valorização do professor no grupo dos profissionais que atuam na área educacional, sob a responsabilidade do poder público, é outro aspecto presente na LDB nº 9.394/1996. Essa lei reconhece a importância do professor como agente fundamental no processo educativo e estabelece diretrizes para sua valorização e qualificação.

A LDB de 1996 destaca a necessidade de valorizar o magistério, garantindo condições adequadas de trabalho, remuneração digna e formação continuada. Ela estabelece que o poder público deve assegurar a valorização dos profissionais da educação, tanto do ponto de vista salarial como também no que se refere às condições de trabalho, carreira, formação e outros aspectos relevantes para o exercício da profissão.

A LDB de 1996 reconhece o papel do professor como um dos principais agentes na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, destacando sua importância para o desenvolvimento humano e social, porém vale ressaltar que, embora a LDB tenha impulsionado a criação de programas de formação inicial docente, a qualidade desses programas ainda é um desafio a ser enfrentado. A necessidade de aprimorar a formação dos professores e garantir a articulação entre teoria e prática permanece como um objetivo a ser alcançado.

Outro documento que vale a pena considerar quando falamos das políticas públicas educacionais relacionadas à formação inicial docente é a BNC-Formação, que tem como objetivo definir as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior de professores para a Educação Básica (Brasil, 2019). No contexto da formação inicial docente, a BNC-Formação desempenha o papel de fornecer orientações sobre os conhecimentos, habilidades e competências necessários para a formação dos futuros professores.

A BNC-Formação reconhece a importância da formação inicial docente e destaca a necessidade de uma base comum de conhecimentos e competências que os professores devem adquirir ao longo desse processo. Ele define as áreas de conhecimento e as competências gerais que os futuros professores devem desenvolver, fornecendo um referencial para a elaboração dos currículos dos cursos de formação inicial.

Para alguns autores mais críticos, a BNC-Formação é apenas mais um movimento do mercado que tem por objetivo formar professores “[...] capazes de fornecer às empresas e ao sistema econômico indivíduos educados não para resistir à cassação dos seus direitos, mas sim para atender a uma ordem que preserve o sistema e suas desigualdades” (Bazzo; Scheib, 2019, p. 681), descaracterizando assim a formação que visava à valorização dos

profissionais da educação, mas também há um considerável número de autores e obras que defendem a formação de professores por competências, tal como formulado por autores como Morin, Perrenoud e Delors no final da década de 1990.

Ainda vale destacar aqui outros desafios em relação à formação inicial docente, como a desvalorização da profissão, baixos salários e más condições de trabalho. Esses fatores impactam diretamente a qualidade da formação dos professores e sua motivação para exercer a profissão, bem como de permanecer nos cursos de formação inicial docente.

A remuneração inadequada afeta não apenas a qualidade de vida dos professores, mas também pode desencorajar indivíduos talentosos a ingressarem na profissão docente. Além disso, a falta de uma remuneração condizente com a importância do trabalho pode gerar desmotivação e impactar negativamente o comprometimento e a dedicação dos professores.

As más condições de trabalho também são desafios enfrentados pelos docentes. Ambientes escolares com infraestrutura precária, falta de recursos pedagógicos, turmas superlotadas e falta de suporte administrativo podem dificultar o trabalho dos professores e prejudicar o processo de ensino-aprendizagem. A falta de tempo para planejamento, correção de trabalhos e formação continuada também pode comprometer a qualidade do ensino.

Além disso, cabe destacar aqui a questão da alta taxa de evasão nos cursos de formação inicial docente, o que é bastante preocupante no campo da educação, pois impede que os futuros educadores completem seu processo de formação e entrem efetivamente na profissão. A alta taxa de evasão nos cursos de formação inicial docente é uma realidade preocupante em muitos contextos educacionais. Essa situação refere-se ao número significativo de estudantes que abandonam ou interrompem seus estudos durante o curso de formação de professores.

De acordo com Cunha e Morosini (2013, p. 82), a evasão é um “fenômeno multifacetado com várias causas”, sendo elas:

Causas pessoais: a) escolha inadequada da carreira acadêmica; b) falta de orientação vocacional; c) definição de curso de ingresso; d) fragilidade na escolha inicial; e) expectativas irrealistas sobre a carreira; f) falta de perspectivas de trabalho e, g) dificuldades pessoais na adaptação ou envolvimento com o curso escolhido. Causas institucionais: a) localização da instituição; b) problemas estruturais no curso; c) ausência de laços afetivos com a instituição. Causas gerais: a) deficiências acumuladas na educação básica que levam a baixos resultados e repetidas reprovações em disciplinas; b) dificuldades em acompanhar o curso; c) opção por outros rumos;

d) desmotivação; e) rebaixamento da autoestima; f) razões econômicas (condições relacionadas ao trabalho e às condições financeiras) (Cunha; Morosini, 2013, p. 87).

É importante ressaltar que essas são apenas algumas das causas possíveis e que cada caso de evasão pode ter fatores individuais únicos. Compreender as causas e os fatores que contribuem para a evasão é fundamental para desenvolver estratégias e políticas que visem promover a permanência dos estudantes nos cursos de formação inicial docente.

Nesse sentido surge o questionamento que fundamenta a escolha desse tema para reflexão: quais são os principais desafios enfrentados pelos estudantes do Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares (PRIL) para garantir sua permanência na formação inicial docente?

O PRIL tem por objetivo induzir a oferta de cursos de licenciaturas e de formação continuada inovadores, a fim de atender às necessidades e organização da atual política curricular da Educação Básica e da formação de professores e diretores escolares para atuarem nessa etapa de ensino. Foi criado a partir do lançamento do Edital nº 35, de 21 de junho de 2021, e parcerias com instituições de ensino superior público e privadas.

PERMANÊNCIA E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: ABORDAGEM À LUZ DA TEORIA CRÍTICA DE ADORNO, HORKHEIMER E HABERMAS

A trajetória da formação docente é um processo complexo e desafiador, repleto de obstáculos que podem afetar a permanência dos estudantes nos cursos. Nesse contexto, a escolha epistemológica para refletir sobre esse tema foi a Teoria Crítica, com o intuito de compreender os desafios enfrentados pelos estudantes na permanência estudantil, promovendo uma formação docente mais significativa e emancipatória.

A Teoria Crítica tem suas raízes na Escola de Frankfurt e busca analisar as estruturas sociais, culturais e políticas que moldam a sociedade e a educação. Ela se baseia em uma visão crítica das relações de poder e das desigualdades presentes na sociedade, questionando as formas de dominação e alienação que podem estar presentes na formação docente.

A Teoria Crítica surge dos dilemas históricos nas primeiras décadas do século XX, ante o fracasso da sociedade burguesa - falida em sua promessa de criação de uma sociedade justa e igualitária, livre e fraterna -, e da decepção com os rumos autoritários seguidos pelo socialismo real. Ela aparece a partir da fundação do Instituto de Pesquisas Sociais no ano de 1923, em Frankfurt, na Alemanha (Ribeiro, 2010, p. 165).

A Teoria Crítica tem suas raízes e suas importantes reflexões em pensadores como Horkheimer, Adorno, Marcuse, Habermas, dentre outros, que buscavam entender as formas de dominação e opressão presentes na cultura, na política e na economia, com o objetivo de promover a transformação e a emancipação dos indivíduos e da sociedade como um todo. De acordo com Adorno, “a teoria crítica é uma teoria da libertação humana, da superação das formas de dominação que impedem os seres humanos de serem verdadeiramente livres (Adorno, 1996, p. 392).

Adorno argumentava que a sociedade capitalista e as formas de dominação presentes nela impediam os indivíduos de alcançarem sua verdadeira liberdade. Ele via a cultura de massa e a indústria cultural como meios de manipulação e alienação, que perpetuavam a conformidade e a submissão às normas estabelecidas. A Teoria Crítica busca, então, desvendar essas formas de dominação fornecendo uma base teórica para a transformação social.

No que diz respeito à educação, um dos principais aspectos abordados pela Teoria Crítica é a relação entre educação e reprodução das desigualdades sociais. Segundo essa perspectiva, o sistema educacional muitas vezes reproduz as estruturas de poder e as desigualdades presentes na sociedade, em vez de desafiá-las e promover uma educação emancipatória. Conforme Adorno (1996, p. 135),

a educação só terá pleno sentido como educação para a autorreflexão crítica. Dado, todavia, que, como mostra a psicologia profunda, os caracteres em geral, mesmo os que no decorrer da existência chegam a perpetrar os crimes, já se tornaram na primeira infância, uma educação que queira evitar a reincidência, haverá de concentrar-se na primeira infância.

Ainda segundo a Teoria Crítica, isso ocorre por meio de práticas educacionais que privilegiam determinados grupos sociais em detrimento de outros, reforçando assim as divisões de classe, gênero, raça e outras formas de opressão. Além disso, a Teoria Crítica questiona a ideia de neutralidade da educação, argumentando que ela não é uma instituição neutra, mas sim influenciada por valores e interesses específicos.

Ela enfatiza a importância de uma educação crítica, que promova o pensamento reflexivo, a consciência social e a capacidade de questionar as estruturas e normas estabelecidas, e segundo ela, “a educação verdadeira é uma ação que interrompe o movimento circular da reprodução, porque visa à produção de indivíduos que já não estão mais sintonizados com o mundo tal como ele é, como resultado do processo de reprodução” (Horkheimer; Adorno, 1947/1985, p. 26).

Na visão de Adorno, a educação desempenha um papel crucial para a formação das gerações atuais, buscando construir uma sociedade baseada na razão e no caminho em direção à autonomia e emancipação. Portanto, a educação tem uma importância central na formação das gerações atuais, com o objetivo de promover uma sociedade mais orientada pela razão e comprometida com a busca pela autonomia e emancipação.

Outro ponto presente na Teoria Crítica é também a crítica à tendência da educação em se tornar uma mera preparação para o mercado de trabalho, deixando de lado a importância de uma educação que promova a formação integral dos indivíduos e sua capacidade de participar ativamente na sociedade. De acordo com Pucci (2007, p. 46),

[...] esse pressuposto teórico torna-se fundamental para uma reflexão crítica sobre a educação, entendida como instrumento de disseminação e legitimação da produção cultural. As questões ideológicas no plano da cultura constituem para o pensamento frankfurtiano um elemento fundamental da crítica à racionalidade técnica, pois está na ideologia mercantil a raiz da irracionalidade que alimenta a barbárie social.

Ao se concentrar exclusivamente nas necessidades do mercado de trabalho, a educação pode deixar de lado o objetivo mais amplo de capacitar os indivíduos a participarem ativamente na sociedade como cidadãos informados, críticos e engajados. A formação integral dos indivíduos não se resume apenas à aquisição de habilidades técnicas, mas também envolve o cultivo de capacidades de pensamento crítico, reflexão ética, apreciação estética e participação democrática.

Nesse sentido, a Teoria Crítica argumenta que a educação deve ir além da mera adaptação às demandas do mercado, buscando promover a emancipação dos indivíduos em relação às estruturas de dominação e alienação presentes na sociedade. Ela enfatiza a importância da educação crítica, que estimula os alunos a questionarem as normas estabelecidas, a refletirem sobre as desigualdades e injustiças sociais e a se tornarem agentes ativos na transformação da sociedade. Em sua obra intitulada *Educação e Emancipação*, Adorno afirma que

[...] concebe como sendo educação [...] não a assim chamada modelagem de seres humanos, porque não temos direito algum de modelar pessoas a partir do exterior, mas também não a mera transmissão de saber, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, e sim a produção de uma consciência verdadeira. Esta teria grande significado político; podemos dizer que sua ideia é politicamente impositiva. Isto é, uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (Adorno, 1996, p. 140).

Outro autor importante para enfatizarmos a epistemologia escolhida é Jürgen Habermas, um importante teórico da Escola de Frankfurt e da Teoria Crítica, que também desenvolveu contribuições significativas em relação à educação. Para Habermas, a educação desempenha um papel central na formação de indivíduos capazes de participar em processos comunicativos democráticos. Ele enfatiza a importância da comunicação livre e racional como base para uma sociedade justa e para a busca de consensos compartilhados.

A educação é vista por Habermas como um meio fundamental para o desenvolvimento da competência comunicativa dos indivíduos, permitindo-lhes participar ativamente nos debates públicos, contribuir para a formação da opinião pública e engajar-se em processos políticos democráticos.

Ele ainda argumenta que a educação deve se concentrar no desenvolvimento da capacidade dos indivíduos de participarem em diálogos e argumentações racionais. Isso implica o cultivo de habilidades de escuta ativa, expressão clara e crítica, e a capacidade de considerar perspectivas diversas. A educação crítica, nessa perspectiva, visa capacitar os indivíduos a analisar criticamente as estruturas de poder e as desigualdades presentes na sociedade, bem como buscar a transformação social. De acordo com Habermas (1993, p. 127),

[...] que a reformulação intersubjetivo-discursiva da educação, para além de preparar para a pesquisa empírica, deve contribuir para a socialização; para além de preparar cognitivamente e profissionalmente o estudante, deve contribuir para uma sólida e bem condimentada formação crítica, moral e política.

Habermas enfatiza a necessidade de criar condições em que todos os membros da sociedade tenham acesso equitativo a uma educação de qualidade. Ele argumenta que a educação não deve ser limitada por fatores socioeconômicos, como a renda ou a origem social, mas sim cabe-lhe proporcionar igualdade de oportunidades para o desenvolvimento pleno das capacidades individuais (Habermas, 1993).

Em suma, em sua teoria da ação comunicativa, Habermas destaca a importância da educação como um meio de desenvolver a competência comunicativa, a participação democrática e a autonomia moral dos indivíduos. O autor argumenta que a educação deve promover a formação de cidadãos críticos, capazes de se engajar em diálogos racionais e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e emancipatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido e conforme alguns dos conceitos aqui abordados, a Teoria Crítica pode desempenhar um papel relevante como caminho epistemológico para a reflexão sobre a permanência e os desafios na formação docente, auxiliando na análise crítica das estruturas e normas educacionais, fornecendo uma perspectiva crítica que permite questionar as estruturas e normas estabelecidas na formação docente. Ela também pode ajudar a identificar as relações de poder, as desigualdades e as ideologias presentes nesse contexto, destacando como esses elementos podem afetar a permanência dos estudantes no seu processo de formação.

Poderá auxiliar ainda na reflexão sobre a reprodução social, pois a Teoria Crítica ressalta a tendência da educação em reproduzir as desigualdades sociais existentes, sendo possível analisar como o sistema educacional reproduz ou desafia as estruturas de poder e as desigualdades sociais, especialmente no que diz respeito à permanência e aos desafios enfrentados na formação docente.

A Teoria Crítica poderá contribuir nas análises sobre como a formação docente pode promover a autonomia dos estudantes, capacitando-os a enfrentar os desafios e as demandas do campo educacional, bem como engajar-se criticamente nas práticas pedagógicas, uma vez que ela destaca a importância da emancipação e autonomia dos indivíduos.

Ainda alinhado ao tema desse capítulo, a Teoria Crítica proporciona reflexões sobre as relações de poder presentes nas políticas públicas educacionais e nos programas de formação docente, possibilitando o questionamento quanto a quem detém o poder de definir essas políticas e como elas podem refletir interesses específicos, como interesses políticos, econômicos ou ideológicos.

Outro aspecto é que a Teoria Crítica poderá auxiliar na compreensão dos objetivos e ideais subjacentes às políticas públicas educacionais e aos programas de formação docente, auxiliando no entendimento quanto ao seu alinhamento com uma visão emancipatória da educação, possibilitando uma análise crítica dos impactos desses programas na promoção de uma educação mais igualitária e emancipatória.

Além disso, a Teoria Crítica ajudará a identificar os programas de formação inicial docente quanto ao aspecto da promoção de uma visão crítica das estruturas de poder e das desigualdades presentes na sociedade, e da capacitação dos futuros

professores para ousarem desafiar essas estruturas, trabalhando para a transformação social.

A Teoria Crítica também valoriza a participação ativa dos sujeitos da pesquisa; portanto, ao aplicar essa abordagem à permanência e aos desafios da formação docente, é importante dar voz aos estudantes que estão em processo de formação, permitindo que eles expressem suas experiências, perspectivas e desafios em relação à permanência, alinhando-se assim com os ideais de Habermas em relação à participação ativa dos sujeitos da pesquisa, reconhecendo-os como sujeitos capazes de contribuir com conhecimentos e reflexões importantes para o entendimento dos desafios e das necessidades relacionadas à formação docente.

Nesse sentido, ao adotar essa abordagem epistemológica, será necessário estabelecer um diálogo aberto e inclusivo com os estudantes, permitindo que eles expressem suas percepções, experiências, desafios e expectativas em relação à sua trajetória de formação docente, possibilitando que eles falem sobre suas vivências e sua visão crítica quanto ao programa, identificando pontos de melhoria e áreas em que a formação pode ser mais efetiva.

Ainda é possível, por meio da Teoria Crítica, examinar as estruturas sociais que impactam a permanência estudantil, como as desigualdades socioeconômicas, discriminação, acesso limitado a recursos educacionais, com o intuito de entender como essas estruturas afetam os estudantes em sua jornada acadêmica, e identificar as barreiras que podem dificultar a permanência.

Por fim, a Teoria Crítica também auxiliará na contextualização histórico-social, uma vez que essa abordagem epistemológica prioriza a importância da contextualização dos fenômenos sociais e históricos dos sujeitos.

Ao refletir sobre os desafios enfrentados pelos estudantes do PRIL em seu processo de formação docente, é relevante considerar os contextos históricos, sociais e políticos em que o programa está inserido, analisando dessa forma as políticas educacionais, as demandas do mercado de trabalho, as transformações na sociedade e os desafios específicos enfrentados pelos estudantes. Essa contextualização permitirá compreender as percepções e vivências dos estudantes em um contexto mais amplo e identificar as influências externas que podem afetar sua trajetória de formação.

Horkheimer argumenta que é essencial compreender a sociedade e seus problemas em seu contexto histórico, levando em consideração as condições sociais, políticas e econômicas em que os indivíduos estão inseridos. Para ele, a análise crítica

da sociedade não pode ser feita de forma isolada e abstrata, mas deve considerar as relações de poder, as estruturas sociais e as transformações históricas que moldam a realidade. Horkheimer diz que somente ao entender a influência desses contextos é possível desenvolver uma visão crítica e identificar as contradições e injustiças presentes na sociedade.

Logo, para se realizar a análise crítica da sociedade, é necessário a compreensão das condições históricas e do desenvolvimento temporal das estruturas sociais, econômicas e intelectuais, requerendo-se o situar dos fenômenos sociais em seu contexto histórico e entender as relações entre eles para obter uma visão crítica mais abrangente.

Dessa forma, a Teoria Crítica enfatiza a importância de considerar as condições sociais e econômicas que moldam a estrutura e a dinâmica da sociedade ao realizar uma análise crítica. A contextualização histórico-social permite compreender as relações de poder, as contradições e as transformações sociais, contribuindo assim para uma análise mais profunda da realidade social.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Palavras e Sinais: modelos críticos 2**. Tradução: Maria Helena Ruschel. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BAZZO, V. L.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro...retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>. Acesso em: 11 jun. 2023.

BRASIL. **Lei n. 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/L9394.htm. Acesso em: 23 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: 10/02/2020 | Edição: 28 | Seção: 1 | Página: 87. 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-*-242332819. Acesso em: 12 maio 2023.

CUNHA, E. R.; MOROSINI, M. C. Evasão na educação superior: uma temática em discussão. **Revista Cocar**, Belém, v. 7, n. 14, p. 82-89, ago./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/283>. Acesso em: 5 jun. 2023.

FREITAS, S. N. A formação docente sob a ótica da diversidade e da inclusão. *In*: MARTINS, L. A. R.; PIRES, J.; PIRES G. N. L. **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal, RN: EDUFRN, 2009. p. 93-115.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

HABERMAS, J. A Idéia da Universidade: processos de aprendizagem. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 74, p. 111-130, jan./abr. 1993.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. O conceito de esclarecimento. *In*: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. (orgs.). **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução: G. A. Almeida, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. p. 19-52. (Original publicado em 1947).

LIMA FILHO, D. L. Contribuições para a análise de reformas educacionais: teoria e ideologia sob a hegemonia do estado neoliberal. *In*: TUMOLO, P. S.; BATISTA, R. L. (orgs.). **Trabalho, economia e educação: perspectivas do capitalismo global**. Maringá, PR: Práxis; Massoni, 2008.

PAGOTTO, M. D. S. **A UNESP e a formação de professores**. 1995. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1995.

PUCCI, B. Teoria Crítica e Educação. *In*: PUCCI, B. **Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFSCAR, p. 11-58, 2007.

RIBEIRO, L. T. F. A teoria crítica, a escola de Frankfurt e a educação. *In*: RIBEIRO, L. T. F.; RIBEIRO, M. A. P. **Temas educacionais: uma coletânea de artigos**. Fortaleza, CE: Edições UFC, 2010. p. 165-177.

GESTÃO ESCOLAR SUA RELAÇÃO COM A EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Tiago Knapp¹

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo²

Euclides Fábio Casagrande³

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresenta-se um estudo acerca da importância da formação e da experiência docente como pré-requisitos para a constituição de gestores escolares. Não há a pretensão de se abordar a totalidade das nuances que permeiam o tema, mas sim, propor sua discussão, que aponte caminhos e nos descortine horizontes para repensarmos a gestão educacional, a experiência e a formação docente.

A gestão escolar deve ser considerada como um arcabouço múltiplo e complexo, que envolve o planejamento, organização, execução e monitoramento de todas as atividades relacionadas ao funcionamento de uma instituição de ensino, seja ela uma escola, creche, colégio ou universidade (Paro, 1987; Sander, 2007; Santos; Sales, 2012; Rocha; Soares; Sanabio, 2016).

O trabalho do gestor escolar é, eminentemente, educativo e comprometido com a qualidade pedagógica envolvendo percursos formativos, fundamentos epistemológicos e experiências da prática pedagógica. Pensar na gestão é pensar na formação docente. Podemos entender o papel do gestor escolar como suporte e facilitador do processo de formação inicial e continuada dos docentes (Paro, 2010).

¹ Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília – Distrito Federal – Brasil. Educação. Mestrando em Educação e Pesquisador (UCB). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6374253505736712>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-6793-9027> . E-mail: tiago.knapp@lasalle.org.br

² Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília – Distrito Federal – Brasil. Docente de Mestrado e Doutorado em Educação. Graduado em Geografia (UNESP, campus Rio Claro/SP). Mestre em Geografia (UnB). Doutor em Geografia (UNESP, campus Rio Claro/SP). Pós-Doutor em Geografia (USP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8439116307383334> Orcid. <https://orcid.org/0000-0003-4238-0139>. E-mail gilvan.araujo@p.ucb.br

³ Graduação em Teologia, Filosofia e Administração pela Universidade La Salle, Canoas; MBA em Gestão de Instituições de Ensino pela Universidade La Salle; MBA em Gestão Empresarial Estratégica pela Fundação Getúlio Vargas, DF; Mestrado em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Atualmente, é professor e Vice-Reitor da Universidade La Salle e membro do Conselho Gestor da Rede La Salle Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1554447531880795>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-5130-9250>. E-mail: euclides.casagrande@lasalle.org.br.

Gestão escolar e formação de professores são dois elementos essenciais para garantir a qualidade da educação e o bom funcionamento de instituições de ensino. Ambos desempenham papéis cruciais no desenvolvimento e aprimoramento do sistema educacional.

Na conjunção de tais pilares da educação há o encontro e entrelaçamento de diferentes fatores, variáveis e aspectos sociais, culturais e históricos que fazem parte da vida, identidade e experiência dos profissionais da educação, especialmente gestores escolares como a implementação de políticas educacionais e curriculares em sua prática pedagógica cotidiana; o gerenciamento de recursos financeiros, humanos e de infraestrutura; estabelecimento e cumprimento de estratégias e metas com vistas ao alcance dos melhores índices de qualidade educacional; promoção ativa, crítica, participativa, dialógica e contínua no fomento a uma educação para todos, inclusiva, diversificada e de qualidade; busca constante pelo diálogo e parceria com os diferentes atores que compõem a comunidade escolar, de forma a potencializar o papel social e cultural do ambiente de aprendizagem de sua instituição no contexto em que está inserida, em diferentes escalas de análise.

Segundo o Anuário Brasileiro de Educação Básica de 2021, o Brasil possui cerca de 161mil diretores escolares. Deste total, 88,2% possuem formação de nível superior. Com pós-graduação, o número cai para apenas 54,4% (Anuário Brasileiro de Educação Básica, 2021). Há, contudo, uma série de diferenças regionais, que fazem com que alguns estados ou regiões tenham mais, ou menos, diretores com formação superior, conforme presente também no Censo Escolar de 2022, que será utilizado como base para o presente estudo (Brasil, 2022).

Para além da formação acadêmica, figura como fundamental para a constituição do diretor/gestor escolar, a experiência como docente em algum ponto da trajetória profissional. Os gestores escolares têm a responsabilidade de liderar e administrar a escola de maneira eficiente, promovendo um ambiente propício à aprendizagem, estimulando a participação de toda a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, pais e responsáveis) e buscando melhorar, de forma constante, o ambiente escolar e os atores e variáveis que o compõem.

O trabalho do gestor escolar é educativo, o que demanda conhecimento da docência. Para Santos e Sales (2012) atuar em um espaço amplo como o da gestão escolar, o profissional necessita “compreender de fato a dinâmica da sala de aula, que é o espaço principal da escola, no qual ocorrem as atividades fins”. Em linhas gerais, significa dizer

que o gestor escolar necessita ter “uma identidade construída na docência” (Santos; Sales, 2012, p. 179).

No atual contexto educativo, que se apresenta contraditório e ambíguo, o papel do gestor escolar assume destaque. Sua formação e sua experiência, assim como de toda equipe, de forma especial os docentes, merecem evidência em face de uma educação de qualidade e que promova o desenvolvimento dos estudantes.

FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA DOCENTE DE GESTORES ESCOLARES

A premissa que utilizamos nesta reflexão parte das contribuições efetuadas por autores como Boschetti, Mota e Abreu (2016), Martins e Sousa (2012) e Ferreira (1999) além de clássicos do tema sobre gestão escolar como Paro (1987) e Saviani (1995). Estes autores nos oferecem como contribuição ao debate teórico e empírico da gestão escolar vai tanto ao encontro como expande o que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, quando diz que:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Em outras palavras, a formação dos gestores é tema a ser considerado como de primeira importância para a diversidade dos ambientes escolares e as formas de oferta do direito à educação, em suas etapas e modalidades, em aproximações e engendramentos de identidades escolares próprias, experiências únicas que demandam um conjunto ainda mais amplo e diversificado de contribuições que tratam sobre o tema, tal como organizado por Oliveira e Vasques-Menezes (2018), no quadro 1:

Quadro 1 – Autores de gestão escolar

Garay (2011)	[...] gestão é o processo de dirigir a organização e, a partir daí, tomar decisões levando em consideração as demandas do ambiente e os recursos disponíveis. Garay explica ainda que gestão está relacionada ao chamado processo administrativo, definido por Fayol, em 1916, como o ato de planejar, organizar, dirigir e controlar os recursos da empresa, para que os objetivos sejam alcançados.
Bordignon e Gracindo (2000)	compreendem que gerenciar uma escola é diferente de gerenciar outras organizações sociais, devido à sua finalidade, estrutura pedagógica e às relações internas e externas.
Libâneo (2007)	também prefere a utilização do termo gestão escolar quando se associa à escola, e trabalha com a concepção sociocrítica de gestão escolar. Nessa concepção, a gestão escolar também é engendrada como um sistema que agrega pessoas. [...]Assim, o gestor escolar, na dimensão política, exerce o princípio da autonomia, que requer vínculos mais estreitos com a comunidade educativa, os pais, as entidades e organizações paralelas à escola. Gestão é então a atividade pela qual se mobilizam meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização e envolve aspectos gerenciais e técnico-administrativos.
Lück (2007)	O processo de gestão deve coordenar a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação nas escolas em específico. Indo além, discute a importância da articulação das diretrizes e políticas educacionais públicas, e ações para implementação dessas políticas e dos projetos pedagógicos das escolas. Esse projeto deve estar comprometido com os princípios da democracia e com um ambiente educacional autônomo, de participação e compartilhamento, com tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados, acompanhamento, avaliação e retorno de informações. Por fim, precisa apresentar transparência através da demonstração pública de seus processos e resultados
Paro (2008)	apresenta a ideia de administração escolar inspirada na cooperação recíproca entre os homens. Defende que a escola precisa de um novo trabalhador que busque o coletivo, e que seja gerida sem os constrangimentos da gerência capitalista, em decorrência do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, em direção ao alcance de seus objetivos verdadeiramente educacionais. Vasconcellos (2009) apresenta a proposta de uma direção com a responsabilidade de elo integrador e articulador dos vários segmentos, internos e externos, da escola.
Vasconcellos (2009)	cabe ao diretor fazer a gestão das atividades, para que o projeto da escola aconteça a contento. Para ele, um grande perigo é o diretor se prender à tarefa de “fazer a escola funcionar”, deixando de lado seu sentido mais profundo de gestão escolar. Entende-se que se trata não de um papel puramente burocrático-administrativo, mas sim de uma tarefa de articulação, de coordenação e intencionalidade, que, embora suponha os aspectos administrativos, vincula essencialmente o diretor à gestão pedagógica da escola.
Burak e Flack (2011)	associa gestão escolar a ações coletivas e democráticas, com a divisão de responsabilidades individuais, que devem ser pautadas num projeto maior, que congrega todos os membros da equipe escolar em torno de objetivos, metas, decisões e compromissos comuns. Acentua-se o caráter político democrático, que, segundo o autor, deve permear a cultura organizacional das instituições escolares.
Cattani e Hozlmann (2011)	preferem não delimitar esse tipo de gestão à gestão escolar e a denominam gestão participativa. Acreditam que, na gestão participativa, os trabalhadores estão investidos, diretamente ou por delegação, da capacidade de decisão na organização do trabalho, eventualmente nos processos administrativos e comerciais, e mais raramente na condução geral da empresa.

Fonte: Adaptado de Oliveira e Vasques-Menezes (2018, p. 879-881).

A integração entre a gestão escolar, a experiência do trabalho em educação em diferentes contextos e a formação de professores vai desde as concepções epistemológicas tal como trabalhado por Kunz, Araújo e Castioni (2017), até a diversidade destas concepções de educação no ambiente escolar, como defende Paro (1987).

É essencial para o sucesso da instituição de ensino, pois a gestão precisa garantir que os professores tenham as condições adequadas para desempenhar seu papel, enquanto os professores, por sua vez, podem contribuir com ideias e experiências para aprimorar a gestão e o funcionamento geral da escola. Juntos, esses dois elementos trabalham para oferecer uma educação de qualidade e promover o desenvolvimento dos estudantes.

Conforme proposto por Boschetti, Mota e Abreu (2016, p. 104), “O processo de gestão escolar tem como função primordial a descentralização do desenvolvimento pedagógico e administrativo no sistema de ensino”. Em outras palavras, é preciso considerarmos diferentes variáveis na avaliação, análise e proposição de melhorias no âmbito da gestão escolar. Deste modo, no quadro 2 a seguir, disponível no Anuário Brasileiro de Educação Básica de 2021, é possível observar o nível de formação escolar dos diretores escolares do Brasil.

Quadro 2 - Formação de diretores escolares no Brasil

	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Normal / Magistério	Ensino Superior		
				Total	Com pós-graduação	Sem pós-graduação
Porcentagem	0,2	3,7	7,9	88,2	54,4	33,9
Total	366	5.967	12.670	142.180	87.604	54.576

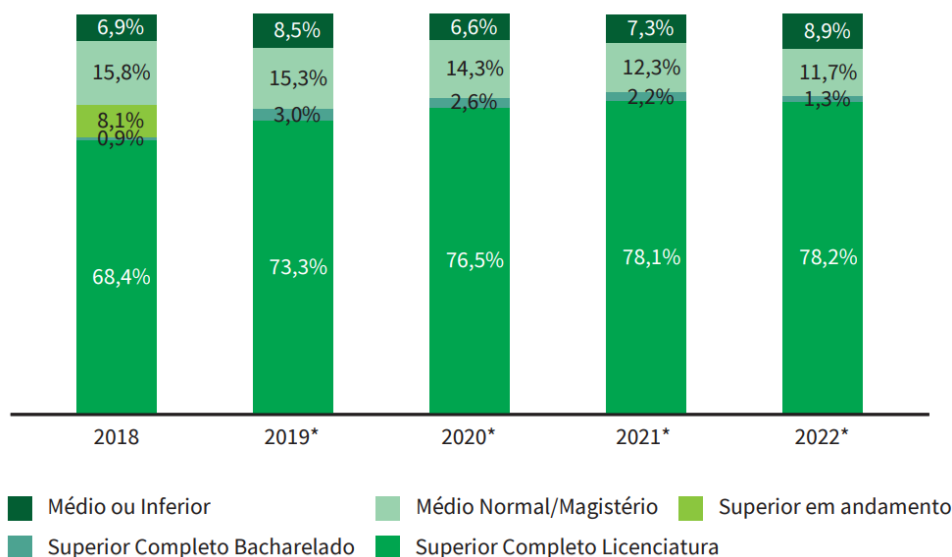
Fonte: Anuário Brasileiro de Educação Básica (2021).

A grande maioria dos gestores escolares não possui a formação adequada para o pleno exercício do cargo que ocupa, e concomitante a esse fato, grande parcela dos mesmos gestores chegam ao cargo sem ter construído sua identidade dentro de sala de aula. Nota-se, também, no quadro 2, o número expressivo de diretores escolares que não possui formação de nível superior. Deste total, 3,9%, ou 6.333 cursaram somente o Ensino Médio, o que afeta diretamente na perspectiva formativa destes gestores em seu trabalho nas escolas, tal como problematizado por Lück (2011, p. 24), quando diz que “O desenvolvimento de conhecimento e formação de profissionais entendidos em gestão educacional, capazes de implementar e operar as transformações necessárias dos sistemas de ensino e escolas, é prioritário”.

A preocupação da autora vai ao encontro do que podemos observar no Censo Escolar de 2022, especificamente no que tange ao nível da formação acadêmica dos

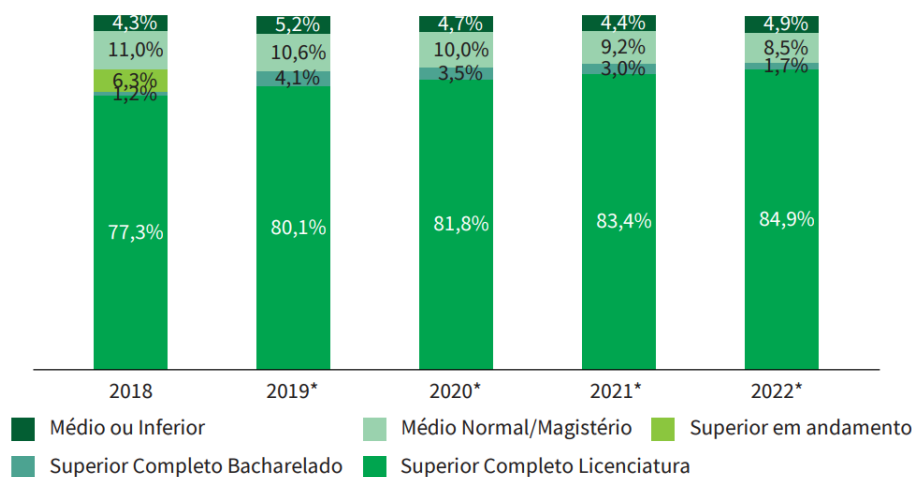
profissionais da educação, no tocante a todas as etapas da educação básica, conforme observado nas figuras 1, 2, 3 e 4, no que tange à formação inicial destes profissionais, e as figuras 5 e 6, no âmbito da formação continuada:

Figura 1 – Escolaridade dos docentes na educação infantil – Brasil - 2018-2022



Fonte: Censo Escolar 2022 (Brasil, 2022, p. 41).

Figura 1 – Escolaridade dos docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental – Brasil – 2018-2022

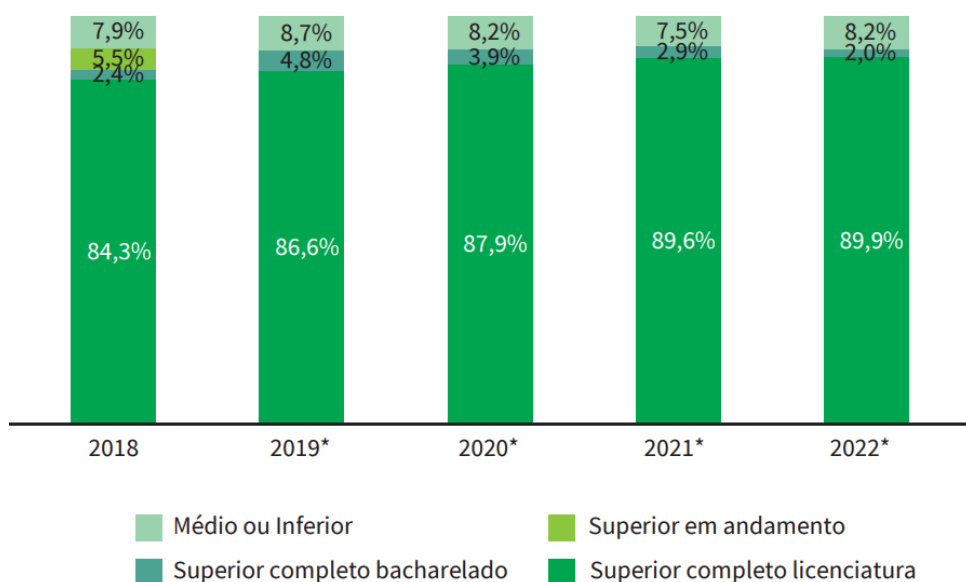


Fonte: Censo Escolar 2022 (Brasil, 2022, p. 42).

Na figura 1 e 2 vimos a escolaridade dos docentes na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, respectivamente. Notamos ligeira melhora nos indicadores da figura 1 para a 2, com maior porcentagem de docentes com ensino superior completo nos anos iniciais. A mesma tendência de melhora nesse indicador se mantém

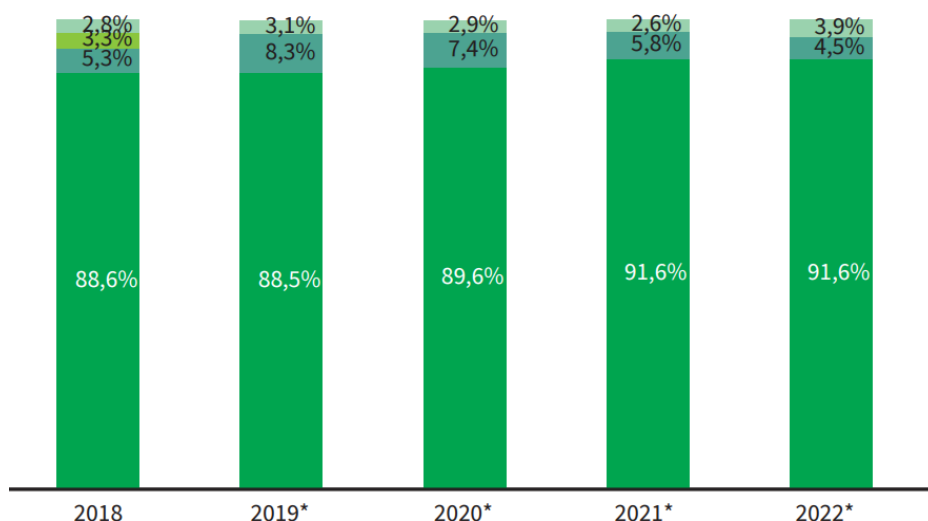
nos anos finais do Ensino Fundamental e, um pouco maior, no Ensino Médio. Entretanto, há de se considerar o percentual, mesmo que pequeno, de profissionais com a formação inadequada para o exercício da docência.

Figura 3 - Escolaridade dos docentes dos anos finais do ensino fundamental – BRASIL – 2018-2022



Fonte: Censo Escolar 2022 (Brasil, 2022, p. 44).

Figura 4 - escolaridade dos docentes do ensino médio – BRASIL – 2018-2022

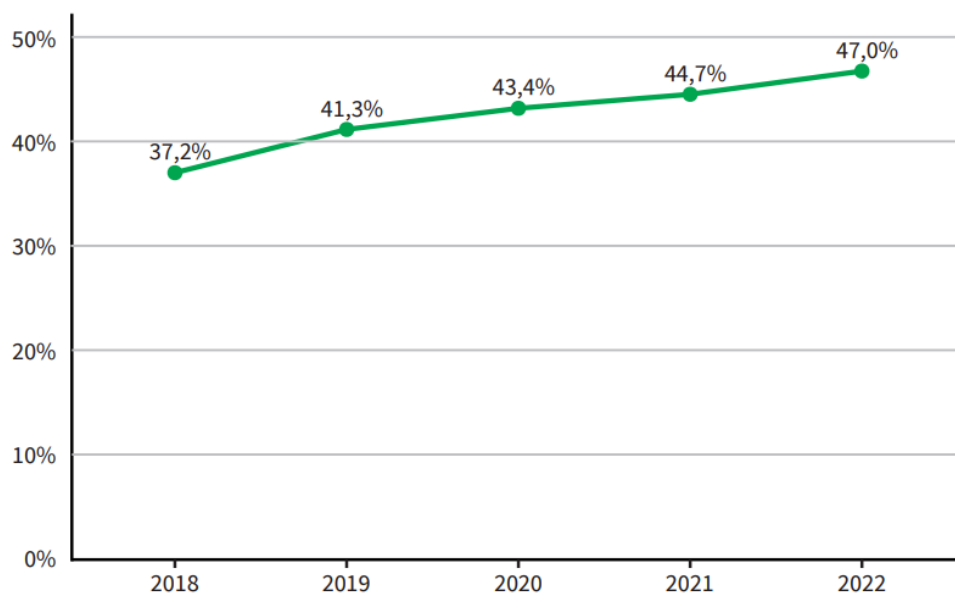


Fonte: Censo Escolar 2022 (Brasil, 2022, p. 46).

Para as figuras 5 e 6, é importante considerarmos também o disposto no Plano Nacional de Educação (2014-2024), quando o mesmo estabelece em sua meta 16:

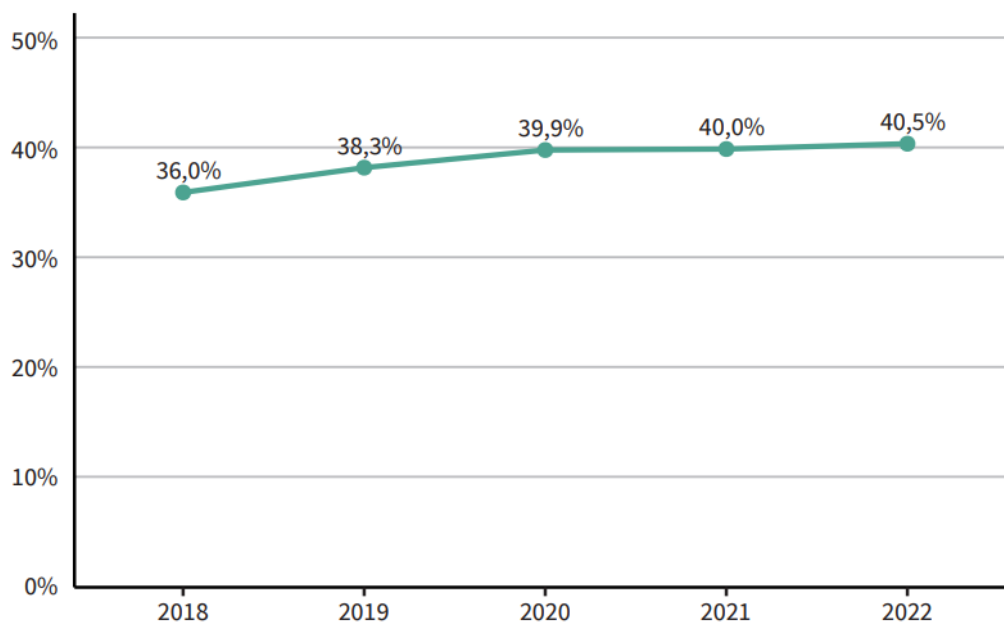
Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014, p. 51).

Figura 5 – Percentual de professores da educação básica com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* (indicador 16a - relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do PNE) – Brasil – 2018-2022



Fonte: Censo Escolar 2022 (Brasil, 2022, p. 49).

Figura 6 – Percentual de docentes com formação continuada (indicador 16b - relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do PNE) – Brasil – 2018-2022



Fonte: Censo Escolar 2022 (Brasil, 2022, p. 44).

A formação dos professores e dos gestores possuem pontos de convergência ao analisarmos o quadro 2 e as figuras 5 e 6. Um número significativo de professores e gestores não possuem formação além da básica, ou seja, graduação. No caso dos gestores, alguns, inclusive, não possuem graduação. Por outro lado, temos mais da metade desses profissionais com pós-graduação, conforme descrito no quadro 2. Tratando de pós-graduação, notamos melhora nos índices nos últimos anos no número de professores com formação, conforme disposto nas figuras 5 e 6. Os gráficos dessas figuras apontam tendência de melhora nesses índices nos próximos anos, embora ainda longe de alcançar a meta 16 do PNE.

Além da necessidade de atenção à formação dos gestores escolares, é importante estar atento à experiência de cada gestor. O artigo 67 da LDB 9.394/96, no inciso I, trata sobre a importância da experiência docente para assumir demais cargos na escola ao afirmar que “a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino” (Brasil, 1996).

Em outras palavras, o déficit formativo destes gestores vai ao encontro de diferentes fatores que estão diretamente ligados ao seu trabalho na educação básica, como as metodologias de ensino e aprendizado que precisam ser diversificadas, que estimulem a participação ativa dos alunos, a pesquisa, o debate e a resolução de problemas; a construção curricular, por meio da definição de objetivos de aprendizagem e/ou habilidades e competências, que contemplem os conteúdos relevantes e as habilidades necessárias para o desenvolvimento integral dos estudantes e as diferentes estratégias de avaliação que permitam acompanhar o progresso dos alunos e identificar as necessidades de intervenção pedagógica.

O PAPEL DA FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA DOCENTE NA GESTÃO ESCOLAR

A escola é o reflexo da sociedade, está inserida em contextos dos mais específicos, e é preciso se ter uma atenção à diversidade destas realidades escolares, um respeito e atendimento educacional visando as diferentes características e necessidades dos estudantes, considerando suas individualidades, origens culturais e possíveis defasagens de aprendizagem. O resgate da profissão e identidade docente dos gestores se transforma

em uma prerrogativa a ser considerada, tal como disserta Saviani (1980, p. 189-190), quando diz que:

[...] é preciso dizer que o diretor de escola é antes de tudo, um educador; antes de ser um administrador ele é um educador. Mais do que isso: em termos típicos-ideias, ele deveria ser o educador por excelência dado que, no âmbito da unidade escolar, lhe compete a responsabilidade máxima em relação a preservação do caráter educativo da instituição escolar.

O que o autor enfatiza sobre o papel do gestor vai ao encontro do que fora exposto anteriormente, ou seja, a atuação dos gestores escolares engloba todas as ações administrativas, pedagógicas e estratégicas que viabilizam o funcionamento eficiente da escola, promovendo um ambiente propício ao aprendizado e ao crescimento profissional de todos os envolvidos na comunidade escolar.

Diante das novas exigências atribuídas à escola e aos gestores escolares, faz-se urgente investimentos na formação desses profissionais. Se de um lado exige-se maior competência da escola, por outro, pede-se maior competência dos gestores. Em vista disso, a formação de gestores torna-se uma necessidade e um desafio (Lück, 2001).

De modo geral, a formação dos gestores assenta-se sobre diversas áreas e não sobre a área da gestão (Lück, 2001). Significa dizer que a grande maioria possui cursos diversos, mas não em gestão escolar. O Plano Nacional de Educação (2014-2024), na meta 16, destaca a importância da formação na área da educação quando fala em “garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação” (Brasil, 2014). Concomitante, a formação tende a ser muito conceitual e carece da “prática”, coisa que é adquirida no chão da escola. Por isso, há insistência para que o gestor escolar passe primeiro pela experiência da docência antes de assumir cargos de gestão.

Além disso, todo e qualquer sistema de ensino, ou rede de ensino, para alcançar excelência nos processos de ensino-aprendizagem e de gestão educacional, necessita prover a formação continuada de seus educadores e gestores. Entendemos que o conceito de educação continuada engloba a formação integral do ser humano e implica processos formativos que se desenrolam no decorrer de toda a vida. Vale ressaltar que a educação permanente não se restringe à formação profissional ou técnica, nem mesmo reduz-se à qualificação para o trabalho.

A formação e a experiência no ambiente escolar não são tratadas com a devida importância no momento de escolha dos profissionais que assumem cargos de gestão escolar. Para o mesmo autor, é ainda no resgate dessa identidade, inerência e profissão

docente presente na atuação como gestor que temos nuances do trabalho na educação considerando o mesmo como

[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 1995, p. 17).

A formação de professores permite que haja o desenvolvimento de habilidades, competências, atitudes e valores indispensáveis ao exercício da práxis educativa e para o enfrentamento dos desafios que a sociedade contemporânea apresenta. Implica, também, processos contínuos de ampliação dos conhecimentos culturais e científicos, e de domínio de novas tecnologias, metodologias e modelos de gestão, bem como o desenvolvimento do senso crítico, da reflexão sobre a ação educativa e de um melhor autoentendimento de si mesmo enquanto profissional em formação.

As instituições de ensino e seus processos são dinâmicos. Os distintos sujeitos, com suas variadas funções, que pertencem a esses processos, necessitam estar conectados com a cultura organizacional da escola a que pertencem.

A essência da cultura de uma escola é expressa pela maneira como ela promove o processo ensino-aprendizagem, a maneira como ela trata seus alunos, o grau de autonomia ou liberdade que existe em suas unidades e o grau de lealdade expresso por todos em relação à escola e à educação. A cultura organizacional representa as percepções dos gestores, professores e funcionários da escola e reflete a mentalidade que predomina na organização (Rocha; Soares; Sanabio, 2016, p. 5).

A cultura de uma organização é formada pela experiência e pela formação pessoal e acadêmica do grupo que pertence a mesma. Em uma instituição de ensino, desde o professor ao gestor, todos possuem crenças, ideais e valores que compõem a realidade da mesma e a sua cultura. Cabe ao gestor escolar ajudar na promoção de uma cultura organizacional que englobe e dê valor à formação e à experiência daqueles que compõem o corpo da escola.

Atualmente há prescrições e normativos como BNCC, de 2017, e BNC-Formação, de 2019, que visam orientar a educação básica nacional que não necessariamente contemplam o debate da importância da formação docente, a diversidade da experiência e contextos escolares e o papel do gestor neste íterim. Adiciona-se a este fato prescritivo, os desencontros entre teoria e prática da experiência, formação e atuação dos gestores escolares. Ao se analisar, por exemplo, o proposto por Parente (2017), quadro 2, sobre os

perfis e modelos de gestão aplicados às escolas com a realidade das mesmas, quadro 3, há um distanciamento considerável entre ambos.

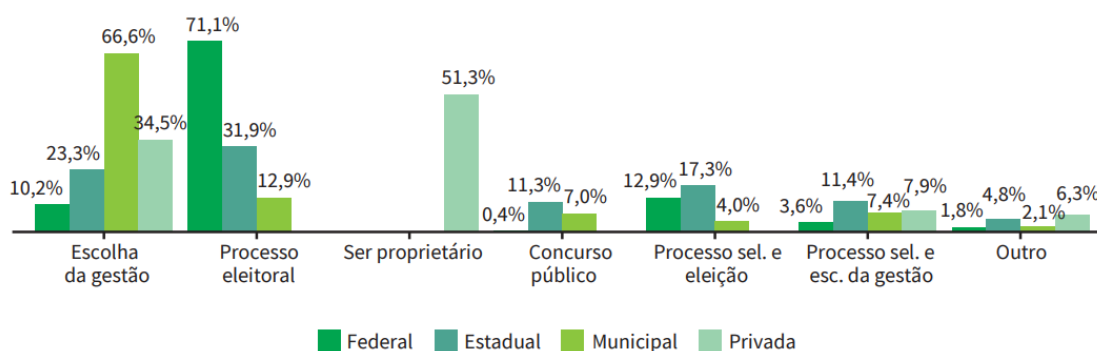
Quando 3 – Modelos de gestão Escolar

Modelos de gestão	Ênfase	Características
Técnico-científico	Hierarquia de cargos e funções; Racionalidade do trabalho; Eficiência dos serviços escolares.	Divisão técnica do trabalho; Poder centralizado no diretor; Administração regulada.
Autogestionário	Responsabilidade coletiva; Ausência de direção centralizada; Participação igualitária.	Gestão social; Decisões coletivas; Auto-organização.
Interpretativo	Gestão de significados subjetivos; A escola como uma realidade social; Interação entre pessoas.	Baseado em valores; Ação organizadora; Práticas compartilhadas.
Democrático-participativo	Baseado na relação orgânica; Forma coletiva de tomada de decisão; Busca por objetivos comuns.	Articulação entre atividade e direção; Participação de todos no processo de gestão; Acompanhamento e avaliação sistemáticos.

Fonte: Adaptado a partir de Parente (2017).

Novamente em diálogo com o Censo Escolar de 2022, podemos relacionar os modelos de gestão propostos por Parente (2017) com o debate da formação, experiência docente e contextos escolares, tal como observado na figura 7:

Figura 7 – Percentual de diretores, por forma de acesso ao cargo, segundo a dependência administrativa – Brasil – 2022



Fonte: Censo Escolar 2022 (Brasil, 2022, p. 71).

O termo gestão está intimamente ligado ao ato de gerir e/ou administrar, e pode ocorrer de vários modos. Pode-se afirmar que existem diferentes modelos ou modalidades de gestão conforme a concepção dos gestores sobre

as finalidades sociais e políticas da educação em relação à sociedade e à formação dos docentes e educandos.

A forma de gestão está intimamente ligada à maneira como são escolhidos os gestores das instituições de ensino. Os motivos que fazem uma profissional tornar-se gestor, conforme expresso na figura 7, são diversos e diferem a depender da esfera à qual a escola pertence: federal, estadual, municipal e privada. Notamos que quase a metade dos diretores escolares são escolhidos exclusivamente por indicação/escolha da gestão – mantenedora. Vale destacar também o acesso por processo eleitoral com participação da comunidade escolar, com percentual bem acima da média nacional. No processo eleitoral não se pode garantir, nem excluir, a possibilidade de os eleitores levarem em consideração questões fundamentais, tais como a formação e a experiência na escola/educação do seu candidato a diretor escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação dos educadores não costuma compreender a dimensão da formação para a gestão escolar, tendo em vista que grande parte das universidades não incluem em seu currículo aspectos mais amplos da gestão escolar, mesmo que muitos desses educadores almejam e migrem para essa função no decorrer do seu desenvolvimento profissional.

Entre os principais motivos para isso, podemos citar: aprofundamento inconsciente da especialização dos saberes e sua fragmentação; formação estritamente técnica dos profissionais que atuarão na educação; demanda por uma formação mais breve, imediatista e tecnicista advinda do cenário econômico que penetrou no campo educacional. Em face dessa realidade, entendemos que os cursos de licenciatura devem não apenas instrumentalizar o futuro docente em técnicas, metodologias e conteúdos, mas contribuir para uma formação mais ampla, integral e integradora, que desenvolva também competências voltadas para a gestão escolar.

Para além da formação acadêmica, entendemos como de fundamental importância para o pleno exercício da gestão escolar a experiência docente e em outros âmbitos da escola. O gestor escolar necessita conhecer a sala de aula, e a experiência como docente deve ser pré-requisito para ser escolhido para sua função, pois seu trabalho é de caráter educativo e engloba todas as ações pedagógicas da escola.

Pensar na gestão é pensar na formação docente, seja do próprio gestor como dos demais profissionais da escola. Os gestores escolares são responsáveis pela própria formação e pela formação dos professores e por estimulá-los na busca constante por novas aprendizagens. Com isso, garantem que os docentes tenham as condições necessárias para desempenhar plenamente seu papel e promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Com a formação e experiência, tais docentes, no futuro, poderão tornar-se excelentes gestores.

REFERÊNCIAS

ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA. 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf. Acesso em: 3 ago. 2023.

BOSCHETTI, V. R.; DA MOTA, A. B.; ABREU, D. L. F. Gestão escolar democrática: desafios e perspectivas. **Regae-Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 5, n. 10, p. 103-111, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9.394/1996 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década.** Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase): Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/cursos?id=16005>. Acesso em: 3 ago. 2023.

BRASIL. **Censo Escolar de 2022.** Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 3 ago. 2023.

KUNZ, S. A. S.; ARAÚJO, G. C. C.; CASTIONI, R. Epistemologia e a pesquisa em política educacional: vetores que orientam os pesquisadores do campo educacional. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 8, n. 15, p. 17-47, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N15/Resumo-Art2-Revista-Ensino-Geografia-v8-n15-Kunz-Araujo-Castioni.php>. Acesso em: 27 nov. 2020.

LÜCK, H. **A Escola Participativa:** o trabalho do gestor escolar. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-27.

LÜCK, H. **Gestão educacional:** uma questão paradigmática. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARTINS, A. M.; SOUSA, S. Z. A produção científica sobre avaliação educacional e gestão de sistemas e de escolas: o campo da questão entre 2000 e 2008. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 20, n. 74, p. 09-26, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/ptFmkxTKqBSFXYj6NwJY3ss/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 3 ago. 2023.

OLIVEIRA, I. C.; VASQUES-MENEZES, I. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de pesquisa**, v. 48, n. 169, p. 876-900, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/h8K6zLFps4LjXwjknBGPYD>. Acesso em: 4 ago. 2023.

PARO, V. H. A utopia da gestão escolar democrática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 51-53, 1987. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1235>. Acesso em: 6 ago. 2023.

PARO, V. H. **Administração Escolar**: introdução crítica. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PARENTE, J. M. Gestão escolar no contexto gerencialista: o papel do diretor escolar. **Roteiro**, v. 42, n. 2, p. 259-280, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/12535>. Acesso em: 20 dez. 2022.

ROCHA, B. S. O.; SOARES, F. P.; SANABIO, M. T. A importância da cultura, gestão de pessoas e qualidade na gestão escolar: uma discussão teórica. **ANPAE – Iberoamericano**, GT-1, p. 1-18, 2016. Disponível em: https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/BarbaraStellaOliveiraRocha_GT1_integral.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANTOS, M. C. G.; SALES, M. P. S. Gestão democrática da escola e gestão do ensino: a contribuição docente à construção da autonomia na escola. *In*: **Revista Ensaio**, Belo Horizonte - v. 14, n. 02, p. 171-183, ago-nov de 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/rCc6WS5YL9bdbSy5yvWCmKg/abstract/?lang=pt> Acesso em: 3 ago. 2023.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: Primeiras aproximações, 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.

CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS JURÍDICAS: CAMINHOS QUE SE ENTRELAÇAM

Karine Santos¹

Rândala Maria de Moraes Nogueira y Rocha²

“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens”.

Hannah Arendt (1997, p. 247)

INTRODUÇÃO

Na correria do cotidiano, o ser humano não atenta para o tempo em que está inserido e, por isso, nem sempre observa os fenômenos que o cercam ou, se os avista, finge que não acontecem, pelo simples fato de o diferente do costumeiro apavorar.

Ocorre que, independentemente da percepção, crédula ou não do ser humano, não existe ciência solitária; cada uma subsidia as demais, possibilitando interlocução de conhecimentos.

Nesse sentido, Capra, em sua obra “A teia da vida”, defende uma teoria sistêmica, em que as várias ciências trabalham em conjunto, proporcionando e intensificando a ideia de um universo interligado, igualitário, que deve ser visto como uma teia (Capra, 1996).

Esse sistema de teia possibilita a Pedagogia Social e o Direito Internacional dos Direitos Humanos (DIDH) o entrelaçamento dos fios no tear para a construção de uma rede de interlocução sobre a educação, em seu aspecto social, dadas as suas características enquanto ciências que se preocupam não apenas em encontrar soluções para problemas,

¹ Doutora e Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS. Professora Adjunta da área de Educação Social, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS e Pesquisadora no Coletivo Educação Popular e Pedagogia Social – CEPOPES. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9724069399099749>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5418-2020>. E-mail: karinesan@gmail.com

² Mestra em Direito; Professora Tutora da Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília – Distrito Federal – Brasil. Educação e Pesquisadora no Coletivo Educação Popular e Pedagogia Social – CEPOPES. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3280436461862775> Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-6751-9798>. E-mail: randalanogueira@hotmail.com

mas, também, em possibilitar uma relação cíclica para a construção de novos conhecimentos.

Nesse tear, a Pedagogia Social enquanto ciência normativa e descritiva, ramo das Ciências da Educação, tem como eixo principal ajudar o indivíduo a perceber o mundo e a sociedade, por meio de práticas educativas pedagógicas, focadas na dignificação da pessoa humana.

Na urdidura da trama, o Direito Internacional dos Direitos Humanos (DIDH), disciplina autônoma do Direito Internacional Público, ramo das Ciências Jurídicas, é compreendido “como o conjunto de normas que estabelecem os direitos que os seres humanos possuem para o desempenho de sua personalidade e estabelecem mecanismos de proteção a tais direitos” (Guerra, 2021, p. 9).

Vale ressaltar que, neste texto, o propósito é mostrar os Direitos Humanos como matéria do Direito Internacional Público, ou seja, garantidores da preservação internacional da pessoa humana e, paralelamente, a concreção do Direito Internacional dos Direitos Humanos.

Essas duas ciências – Ciências da Educação e Ciências Jurídicas –, em suas acepções, buscam propiciar dignidade, de modo indiscriminado, ao ser humano, já que “as pessoas são diferentes, mas continuam todas iguais como seres humanos, tendo as mesmas necessidades e faculdades essenciais” (Dallari, 2004, p. 14).

Inicia-se, então, a tessitura da trama para a qual se apresenta o problema: é possível afirmar que a Pedagogia Social e o Direito Internacional dos Direitos Humanos são caminhos que se entrelaçam?

Nessa tessitura, o texto está assim organizado: o primeiro tópico examina a Pedagogia Social; o segundo, o Direito Internacional dos Direitos Humanos e, por fim, o terceiro mostra a articulação entre a Pedagogia Social e o Direito Internacional dos Direitos Humanos.

PEDAGOGIA SOCIAL

A Pedagogia Social, ramo da Ciência da Educação, é considerada, segundo Geraldo Caliman, uma “ciência, normativa, descritiva, que orienta a prática sociopedagógica voltada para indivíduos ou grupos que precisam de apoio e cuidado em suas necessidades” (Caliman, 2021, p. 1).

Seguindo essa acepção, Graciani esclarece que a Pedagogia Social se apresenta como “uma ciência transversal aberta às necessidades populares que busca enraizar-se na cultura dos povos para, dialeticamente, construir outras possibilidades *sem aniquilar o passado*, mas promovendo sua superação” (2014, p. 20 - grifo nosso).

Observa-se, assim, que a Pedagogia Social, no âmbito das Ciências da Educação, encarrega-se de apoiar teórica e metodologicamente os fundamentos que permitem uma reflexão científica e prática, com o intuito de organizar uma intervenção educativa pedagógica, consubstanciada na dignificação da pessoa humana.

À vista disso, necessário se faz compreender como ocorre a consolidação dessa ciência e, por isso, este texto traz um breve histórico da Pedagogia Social, com ênfase na Alemanha e Brasil.

A Pedagogia Social nasce e se desenvolve a partir da cultura e da vontade de cada povo. Apesar de seu delineamento ser alemão e servir de referencial para o mundo, é necessário atentar-se para a forma como ela está sendo consolidada no Brasil; daí, esse breve histórico referir-se ao desenvolvimento da Pedagogia Social somente nestes dois países: Alemanha e Brasil.

Adolph Diesterweg, pedagogo alemão, foi o primeiro a introduzir o termo Pedagogia Social, em 1850, na obra *Bibliografia para Formação dos Mestres Alemães*, apresentando-a desvinculada de enfoque científico e pedagógico e foi quase ignorada na época (Machado, 2021).

Depreende-se que, em decorrência desse contexto, surgiu a necessidade de pensadores alemães refletirem, de maneira específica, a respeito de mecanismos de socialização, dando importância ao estudo da Pedagogia Social. Esse estudo sofreu modificações e provocou reflexões correspondendo a cada contexto histórico.

Para entender o processo de construção da Pedagogia Social, como ramo das Ciências da Educação, há a necessidade de se apresentar quatro fases, a saber: Primeira fase de 1850-1920; segunda, de 1920-1933; a terceira, de 193-1949 e a quarta e atual fase, iniciada em 1949.

A primeira (1850-1920) inicia-se com Paul Natorp, fundador da Pedagogia Social, foi primeiro a publicar sobre o tema. Sua obra, difundida em 1898, é nomeada “Pedagogia Social. Teoria da educação e da vontade sobre a base da comunidade” (Machado, 2021).

Suas ideias estão relacionadas nos conceitos de comunidade, vontade e educação, ou seja, a educação está vinculada à comunidade, tendo em vista que “a problemática da constituição do objeto de conhecimento da Pedagogia Social foi construída a partir de

questionamentos acerca do que significa a comunidade para educação e vice-versa” (Severo, 2021, p. 7).

Em relação à segunda fase (1920-1933), Herman Nohl foi o expoente dessa etapa e entende a Pedagogia Social como

[...] un sector de la Pedagogía, configurada como teoría y praxis del conjunto de actividades educativas realizadas fuera de la escuela. Se constituye, de este modo, en un nuevo sistema, con nuevos entes, espacios e instituciones responsables. Se le van a ir asignando por causas no excepcionales, sino normales, determinadas funciones en el ámbito de la formación de los jóvenes a cargo de la familia, la sociedad y el Estado (Serrano, 2004, p. 45).

Já no terceiro momento (1933-1949), o nacional-socialismo de Hitler difundiu-se na Alemanha. Essa etapa é conhecida “como a da utilização da pedagogia social para a propaganda política, tingiu a educação de ideologia, e limitou o desenvolvimento de todas as instituições e tendências de educação social” (Díaz, 2021, p. 4).

Há, nessa etapa, pensadores como Ernst Krieck que “propõe o comunitarismo nacional, isto é, o entrosamento e o serviço ao próprio povo como um todo, numa unidade de valores, sentimentos e atitudes” (Díaz, 2021, p. 5), ou seja, permaneceu fiel aos princípios de Hitler.

Finalmente, a quarta e atual fase, iniciada em 1949, a Pedagogia Social teve influência da teoria crítica, proporcionando enfoque crítico-emancipatório na estrutura social, e sofreu atuação da teoria crítica da escola de Frankfurt, com destaque nas concepções teóricas e nas práticas socioeducativas, unindo-as e transformando-as dialeticamente como consequência recíproca (Raynänen, 2021).

Além disso, houve o acréscimo do caráter da Pedagogia Social com pressupostos emancipatórios, como ação e crítica social e, também, a reavaliação de seu fundamento crítico-emancipatório, sendo percebida a situação concreta como ponto inicial do ato pedagógico (Raynänen, 2021).

Atualmente, Klaus Mollenhauer é considerado o principal representante da Pedagogia Social Crítica, pois almeja a emancipação humana, levando em conta as estruturas sociais que a envolve (Díaz, 2021, p. 6-7).

Identificamos preceitos históricos datados com o surgimento da Primeira República que busca, por meio de lutas organizadas, o aumento da escolarização e a capacitação dos trabalhadores da educação (Díaz, 2021).

Em 1924, surge a Associação Brasileira de Educação (ABE). Ela se torna o lugar em que as ideias a respeito da educação eram pensadas, bem como considerada o espaço

político de luta e articulação, com a finalidade de legitimar novas maneiras educativas (Díaz, 2021).

Já em 1932, surge o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, instante em que a elite intelectual da época buscava alterar a realidade brasileira, a partir da educação, tendo repercussão e legitimidade em decorrência das articulações com a imprensa, com os meios sociais e intelectuais pioneiros que exerciam funções nas administrações públicas da época (Díaz, 2021).

Na década de 1960, a Educação Popular passa a ter olhares pedagógicos e emancipatórios, tendo como referencial as contribuições de Paulo Freire, pois ele desenvolve suas reflexões críticas, tendo como aporte suas experiências de práticas educativas junto a grupos humanos (Díaz, 2021).

Nos próximos três decênios (70, 80 e 90), período entre a ditadura militar e o processo de redemocratização, debates específicos foram surgindo sobre a Educação Popular e a educação em processos escolares (Díaz, 2021).

Em relação, a primeira década de 2000, especificamente em 2005, começa-se a popularizar, no Brasil, a Pedagogia Social, em plena efervescência de debates a respeito dessa temática, a partir de ações de grupos de pesquisas. No entanto, apenas no ano de 2006 surgem as primeiras discussões sobre a Pedagogia Social no Brasil, com a realização do I Congresso Internacional de Pedagogia (Díaz, 2021).

Ao término do Congresso, a atividade que desencadeou o surgimento da Pedagogia Social no Brasil foi a adesão de seus idealizadores à Carta da Pedagogia Social. Essa Carta contempla os seguintes compromissos: consolidar a Pedagogia Social como a Teoria da Educação Social; modelar as propostas de formação do Educador Social e do Pedagogo Social; e obter a regulamentação da Educação Social e da Pedagogia Social (Díaz, 2021).

Ressalte-se, assim, que a Pedagogia Social é uma ciência recente no Brasil e que, ainda hoje, afloram debates e atividades desenvolvidas pelos pesquisadores, com a intenção de elaborar uma base teórica-metodológica para a estruturação de uma Pedagogia Social eminentemente brasileira,

[...] inspirada numa Educação Popular de base freireana, porque compreendemos que não estamos inventando algo novo. E especificamente, no Brasil, as práticas desenvolvidas por vários motivos no campo social compõem um quadro importante na história recente do país num alinhamento com o que os próprios movimentos de Educação Popular já vinham trilhando - a minimização dos efeitos das desigualdades e a luta por direitos sociais (Santos, 2021, p. 4).

Hoje, no Brasil, o desenho da Pedagogia Social é fortemente influenciado pela Pedagogia Social Crítica, herança latino-americana das lutas por mudança social, tendo como referente importante, Paulo Freire.

Verifica-se, assim, que, historicamente, tanto na Alemanha quanto no Brasil, (observadas as tradições socioculturais, sócio-históricas e políticas, em correspondência com suas particularidades de desenvolvimento nas diferentes esferas socioeconômicas, institucionais e científicas) houve um propósito comum: *a possibilidade de se trabalhar o social a partir da educação*.

Compreensões da Pedagogia Social

Países há que definem a Pedagogia Social de acordo com as peculiaridades que lhes são inerentes. “Talvez, seja essa a característica marcante da Pedagogia Social, sua vasta possibilidade de transformar-se e readequar-se frente às diferentes demandas sociais que se apresentam a todo o momento” (Machado, 2021, p. 59).

Mesmo diante da dificuldade de conceituação da Pedagogia Social (já que ela está em constante transformação, por contemplar as mudanças sociais), os autores Romans, Petrus e Trilla estabelecem intersecções que permitem, por meio de processos educativos, ter-se uma base referencial a respeito da Pedagogia Social.

Para tais autores, a Pedagogia Social tem de contemplar, no mínimo, duas das três acepções de intervenções educativas, quais sejam:

- [...] dirigidas especificamente ao desenvolvimento da sociabilidade de sujeitos ou grupos em situação de conflito social;
- [...] dirigidas especificamente ao desenvolvimento da sociabilidade em contextos educativos não-formais;
- [...] não-formais sobre sujeitos ou grupos em situação de conflito social (Romans; Petrus; Trilla, 2003, p. 26).

Embora haja dificuldade em sua conceituação, esses autores esclarecem que a Pedagogia Social é uma das ciências da educação que estuda um conjunto de saberes, sejam teóricos, técnicos, experienciais, descritivos, normativos, voltados a um objeto determinado que é a educação social (Romans; Petrus; Trilla, 2003, p. 16).

Por consequência, e seguindo o que propõe a Carta da Pedagogia Social, aprovada no I Congresso Internacional de Pedagogia, realizado em 2006, bem como o entendimento dos autores Romans, Petrus e Trilla, percebe-se que a Pedagogia Social se expressa como uma reflexão científica que examina, conceitua e investiga a Educação

Social que, por sua vez, corresponde ao fenômeno, à realidade, à práxis e à ação educativa.

Ainda, nessa esteira, Loureiro e Casteleiro argumentam que a “Pedagogia Social é considerada um conceito que corresponde à teoria pedagógica, enquanto a Educação Social corresponde à ação realizada sobre o indivíduo” (2009, p. 72).

DIREITO INTERNACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS

O Direito Internacional dos Direitos Humanos é um ramo autônomo das Ciências Jurídicas, dada a singularidade que lhe é inerente. Esse direito institui aos Estados, pertencentes a Convenções e Declarações de Direitos Humanos, obrigações dos governos para com seus cidadãos e com os estrangeiros, pois segundo Araújo (2021, p. 4), “fixam padrões de comportamento para os Estados e criam mecanismos de comunicação, [...] petição e queixa perante os organismos internacionais”.

Logo, os Direitos Humanos “passam a constituir objeto de um ramo autônomo do Direito Internacional Público, com instrumentos, órgãos e procedimentos de aplicação próprios, caracterizando-se, essencialmente, como um direito de proteção” (Guerra, 2021, p. 2-3).

Assim, a perspectiva abordada neste texto é a dos Direitos Humanos como matéria do Direito Internacional Público, a partir de um breve desenvolvimento histórico até sua internacionalização, contemplando os principais documentos que deram musculatura ao Direito Internacional dos Direitos Humanos; conceito, características e dimensões.

Breve histórico dos Direitos Humanos como matéria do Direito Internacional Público

Os Direitos Humanos não nascem da terra como um cogumelo, são frutos de uma evolução histórica em permanente desenvolvimento de formação e reedificação. Tendo em vista que o Direito é um elemento indispensável na estrutura social, deve, sempre, responder os anseios dessa sociedade que, por sua vez, são mutáveis (Cunha, 2013, p. 15).

Como exemplos do processo histórico de formação dos Direitos Humanos têm-se o Cilindro de Ciro (539 a.C.), a Magna Carta *Libertatum* (1215), *Petition of Right* (1628), *Habeas Corpus Act* (1679), *Bill of Rights* (1689), Declaração de Independência Norte-Americana (1776), Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789); Constituição do México (1917) e da República da Alemanha (também chamada de República de Weimar, 1919).

Observa-se, nos exemplos, que ainda não há o processo de internacionalização dos Direitos Humanos. Esse processo teve início com o surgimento do Direito Internacional Humanitário, a criação da Liga das Nações ou Sociedade das Nações e da Organização Internacional do Trabalho.

Esses precursores do processo de internacionalização do Direito Internacional dos Direitos Humanos delineavam, respectivamente, em âmbito internacional, a temática dos Direitos Humanos,

[...] ao protegerem direitos fundamentais em situações de conflito armado; ao fixarem como objetivos internacionais a manutenção da paz e segurança internacional; e ao assegurarem parâmetros globais mínimos para as condições de trabalho no plano mundial (Piovesan, 2013, p. 190).

Entretanto, o processo de internacionalização dos Direitos Humanos teve seu ápice após a Segunda Guerra Mundial, em 1945, na Conferência de São Francisco, momento em que foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU), cujo tratado constitutivo foi denominado a Carta da Nações Unidas ou a Carta de “São Francisco”.

Vale lembrar que, desde o início do processo de internacionalização dos Direitos Humanos até sua consolidação, houve aperfeiçoamento do conceito de soberania estatal, uma vez que era absoluta e ilimitada, e que o Estado não é mais o único sujeito de Direito Internacional, isto é, os Direitos Humanos tornam-se assunto de magnitude internacional e o indivíduo passa a ser, também, sujeito do Direito Internacional.

A Carta das Nações Unidas, além de ser tratado constitutivo da ONU, é um documento que fomenta e salvaguarda os direitos fundamentais do indivíduo no mundo após a guerra, tendo em vista que é enfática ao “determinar a importância de defender, promover e respeitar os Direitos Humanos e as liberdades fundamentais” (Piovesan, 2013, p. 201). A Carta foi ratificada pelo Brasil em 1945.

No entanto, a Carta das Nações Unidas não esclarece o sentido das expressões Direitos Humanos e as liberdades fundamentais, razão por que dia 10 de dezembro de 1948, em Paris, foi aprovada pela Resolução nº 217 A (III), da Assembleia Geral da ONU,

a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), assinada, na mesma data, pelo Brasil.

Com a DUDH constitui-se um novo ramo do Direito, descrito como Direito Internacional dos Direitos Humanos, com o surgimento de mecanismos e organizações, em esfera internacional, e que tem como propósito resguardar as vítimas de violações dos Direitos Humanos em todo mundo. Além do mais, a Declaração é o ponto de guia para todos tratados internacionais, já que consagra a dignidade da pessoa humana como alicerce da proteção dos Direitos Humanos.

A dignidade da pessoa humana é “a qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade” (Sarlet, 2001, p. 60).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos também solidifica a temática da universalidade e indivisibilidade dos Direitos Humanos, isto é, “extensíveis a todos na forma de um todo harmônico que se integra para proteger, em todos os aspectos, a dignidade da pessoa humana” (Castilho, 2018, p. 132).

A DUDH contempla os direitos civis e políticos (arts. 3º a 21), bem como os direitos econômicos, sociais e culturais (arts. 22 a 28), confirmando, assim, a inexistência de incompatibilidade lógica entre esses direitos, uma vez que apresenta, simultaneamente, valores de liberdade e igualdade, respectivamente.

Porém, a DUDH, mesmo consolidando “a afirmação de uma ética mundial para os valores relativos aos direitos humanos” (Castilho, 2018, p. 130), não possui força de lei, ou seja, não é obrigatória e vinculante à esfera do Direito Internacional, sendo necessário elaborar um tratado internacional para juridicizar os direitos concebidos na Declaração e, com isso, a ser seguido por todos os Estados.

Esse processo de juridicização da DUDH culminou na existência de dois Pactos Internacionais: Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (direitos endereços aos indivíduos) e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (deveres endereçados aos Estados), ambos aprovados pela Assembleia Geral da ONU, mas entrando em vigor só em 1976, pois conseguiram, apenas nesse ano, o número de ratificações exigido. Os Pactos foram ratificados pelo Brasil em 1992.

Em relação aos Pactos, Carla Noura Teixeira esclarece que os

[...] **direitos civis e políticos** devem ser assegurados de plano pelo Estado, sem escusa ou demora – têm a chamada autoaplicabilidade – **os direitos sociais, econômicos e culturais**, por sua vez, nos termos em que estão concebidos pelo pacto, apresentam realização progressiva. Vale dizer: são direitos que estão condicionados à atuação do

Estado, que deve adotar medidas econômicas e técnicas, isoladamente e através da assistência e cooperação internacionais, até o máximo de seus recursos disponíveis, com vistas a alcançar progressivamente a completa realização dos direitos previstos pelo Pacto (2013, p. 100 - grifo nosso).

Destaca-se que embora existam os dois Pactos Internacionais que contemplam e ainda expandem alguns direitos que foram estabelecidos na DUDH, a “ONU continuou reafirmando, [...], a indivisibilidade e a unidade dos direitos humanos, pois os direitos civis e políticos só existiriam no plano nominal se não fossem os direitos sociais, econômicos e culturais, e vice-versa” (Leite; Maximiano, 2021, p. 1).

Verifica-se, assim, que Direito Internacional dos Direitos Humanos compreende um conjunto de normas que visam à melhoria e à defesa da dignidade da pessoa humana e, com sua consolidação, a soberania foi relativizada e a pessoa humana é considerada sujeito de direito, na esfera internacional.

Vale ressaltar, aqui, os principais documentos que motivaram a internacionalização dos DIDH: a Carta das Nações Unidas (ou Carta de São Francisco); a Declaração Universal dos Direitos Humanos; o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos; e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (2021).

E, por fim, é bom lembrar que o DIDH se encontra em desenvolvimento, pois à medida que a sociedade muda, novos direitos vão aparecendo e, conseqüentemente, novas convenções internacionais vão surgindo, com o intuito de promover e proteger a dignidade da pessoa humana, núcleo central da proteção dos Direitos Humanos, sempre observando os principais documentos que asseguram a sua internacionalização.

Conceito de Direitos Humanos

A expressão Direitos Humanos, de caráter internacional, designa-se como “[...] um conjunto de direitos considerado indispensável para uma vida humana pautada na liberdade, igualdade e dignidade. Os direitos humanos são os direitos essenciais e indispensáveis à vida digna” (Ramos, 2017, p. 21).

Nesse viés, por serem imprescindíveis a uma vida digna, são direitos que “estabelecem um nível protetivo (*standart*) mínimo que todos os Estados devem respeitar, sob pena de responsabilidade internacional” (Mazzuoli, 2021, p. 19-20).

Entretanto, não existe um repertório preestabelecido de direitos que propiciem uma vida digna, pois “as necessidades humanas variam e, de acordo com o contexto

histórico de uma época, novas demandas sociais são traduzidas juridicamente e inseridas na lista dos direitos humanos” (Ramos, 2017, p. 21).

Mesmo diante dessa inexistência, Dallari esclarece que

[...] Todos os seres humanos devem ter asseguradas, desde o nascimento, as condições mínimas necessárias para se tornarem úteis à humanidade, como também devem ter a possibilidade de receber os benefícios que a vida em sociedade pode proporcionar (2004, p. 12-13).

Depreende-se, portanto, que os Direitos Humanos são considerados próprios a todos os seres humanos e que “sem eles a pessoa humana não consegue existir ou não é capaz de se desenvolver e de participar plenamente da vida” (Dallari, 2014, p. 12).

Características dos Direitos Humanos

Os Direitos Humanos “são dotados de características próprias, capazes de distingui-los de outros tipos de direitos, especialmente os da ordem doméstica” (Mazzuoli, 2021, p. 24), ou seja, no ordenamento jurídico interno de cada Estado.

Os Direitos Humanos possuem algumas características, dentre elas a universalidade, a indivisibilidade, a interdependência e inter-relacionalidade. A universalidade consiste “na atribuição desses direitos a todos os seres humanos, não importando nenhuma outra qualidade adicional, como nacionalidade, opção política, orientação sexual, credo, entre outras” (Ramos, 2017, p. 91).

Em relação à indivisibilidade, compreende-se que

[...] sejam de natureza civil, política, econômica, social ou cultural, eles são todos inerentes à dignidade de toda pessoa humana. Consequentemente, todos eles têm o mesmo valor como direitos. Não existe um direito ‘menor’. **Não há hierarquia de Direitos Humanos** (UNICEF, 2021, p. 1 - grifo nosso).

E a interdependência e inter-relacionalidade correspondem à ideia de que os Direitos Humanos formam “um bloco coeso de necessidades e aspirações humanas destinado a assegurar a plenitude da existência digna de todos os seres humanos” (Leite, 2014, p. 40).

Dimensões dos Direitos Humanos

Em 1979, o jurista Karel Vasak classificou os Direitos Humanos em três gerações, sendo, cada uma “[...] *associada*, na Conferência proferida por Vasak, a um dos

componentes do *dístico da Revolução Francesa: ‘liberté, égalité et fraternité’* (liberdade, igualdade e fraternidade)” (Ramos, 2017, p. 53).

Essa classificação contribuiu, didaticamente, para aprendizagem dos Direitos Humanos. No entanto, alguns autores se referem às dimensões de Direitos Humanos, partindo da “premissa de que a expressão gerações poderia induzir à falsa ideia de que uma categoria de direitos substitui a outra que lhe é anterior” (Zouein, 2021, p. 1), o que não é plausível, em decorrência da indivisibilidade, da interdependência e da inter-relação dos Direitos Humanos.

Não há de se negar que alguns doutrinadores abordam outras dimensões, mas por ainda existirem divergências doutrinárias quanto à existência e ao conteúdo, esse texto contempla as três primeiras dimensões dos Direitos Humanos, já que se encontram pacificadas.

Os direitos de primeira dimensão (Direitos civis e políticos), orientados na Magna Carta *Libertatum*, na *Petition of Right*; no *Habeas Corpus Act*; no *Bill of Rights*, na Declaração de Independência Norte-Americana e na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, são “direitos de defesa, criando obrigações negativas para o Estado” (Peterke, 2009, p. 89), isto é, direitos endereçados aos indivíduos.

Já os direitos de segunda dimensão (Direitos sociais, econômicos e culturais), influenciados pela Constituição do México e da República da Alemanha (também chamada de República de Weimar), são “direitos à prestação”, implicando uma série de obrigações positivas para o Estado” (Peterke, 2009, p. 89), ou seja, deveres endereçados ao Estado.

E, finalmente, direitos de terceira dimensão (Direitos de solidariedade), provenientes de inúmeros documentos ocorridos em encontros de Organismos internacionais, como a ONU, são “os direitos coletivos conceituados, na verdade, como princípios e expressão da solidariedade entre os povos” (Peterke, 2009, p. 89), quer dizer, direitos da coletividade.

Desveladas as teias de ambas as ciências, é chegado o instante de descortinar como elas se entrelaçam para compreender e explicar os fenômenos, por meio da interlocução entre os aprendizados.

PEDAGOGIA SOCIAL E DIREITO INTERNACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS: O ENTRELAÇAMENTO ANUNCIADO

De percurso realizado até aqui, percebe-se que a Pedagogia Social, ramo das Ciências da Educação, é considerada um conceito que corresponde à teoria pedagógica, voltada para um objeto determinado – a Educação Social/ pessoa humana – e que o Direito Internacional dos Direitos Humanos, ramo das Ciências Jurídicas, ocupa-se da proteção da pessoa humana. Em síntese, a Pedagogia Social e Direito Internacional dos Direitos Humanos se ocupam da proteção do mesmo sujeito: a pessoa humana.

Como mencionado, as duas ciências, por meio de suas matérias, visam assegurar, de modo não diferenciado, a dignidade do ser humano, já que todas pessoas são iguais como seres humanos, ou seja, “uma não vale mais do que a outra, uma não vale menos do que a outra” (Dallari, 2004, p. 13).

Porém, essa assertiva possui obstáculo na efetividade do Direito Internacional dos Direitos Humanos por parte do Estado brasileiro, ou seja, não há respeito pelo indivíduo como sujeito de direito internacional e, conseqüentemente, o não respeito da dignidade da pessoa humana.

Como se tudo isso não bastasse, o Estado brasileiro não contempla a relativização da soberania, mesmo tendo ratificado a Carta das Nações Unidas, assinado a Declaração Universal dos Direitos Humanos, além de ter ratificado, também, os Pactos Internacionais: dos Direitos Civis e Políticos, e dos Sociais, Econômicos e Culturais.

Essas afirmativas são convalidadas, a título de informação, pelo relatório da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), aprovado, recentemente, em fevereiro de 2021, pela própria Comissão. O relatório foi elaborado e analisado em seis eixos: i) a discriminação histórica e a discriminação socioeconômica como causas da desigualdade estrutural; ii) grupos em situação de risco; iii) segurança cidadã; iv) institucionalidade e direitos humanos – avaliando as instituições democráticas brasileiras; v) impunidade e, por fim, vi) liberdade de expressão e informação (Bucci, 2021, p. 1).

No final do relatório, com base na análise desses eixos, a Comissão faz um alerta ao Brasil sobre ações que propendem a fragilizar e/ou acabar com o sistema de promoção e amparo aos Direitos Humanos, bem como tece recomendações, com o intuito de consolidar os Sistemas Internacional de Proteção aos Direitos Humanos, nas esferas global e, no caso exemplificado, regional, que estejam em conformidade com os compromissos firmados pelo Estado.

Diante desse exemplo, nota-se que existem incongruências por parte do Estado brasileiro, entre os documentos internacionais de promoção e preservação dos Direitos

Humanos que foram assinados e/ou ratificados com a efetivação desses direitos em âmbito interno.

Em decorrência da inobservância do Estado brasileiro quanto ao reconhecimento da pessoa como sujeito de direitos (Direitos Humanos) e, paralelamente, a não consideração da qualidade distintiva de cada ser humano, que o faz merecedor de respeito, também, por parte do Estado (dignidade), tem-se a Pedagogia Social, ramo das Ciências da Educação, que educa a pessoa para convivência e para a vida em sociedade, com o intuito de superar os problemas sociais por meio de práticas pedagógicas e reforçar a importância de se garantir a dignidade de cada ser humano.

Essas práticas pedagógicas ocorrem por meio da Educação Social, uma vez que corresponde à ação realizada sobre o sujeito, ou seja, ela permite “[...] problematizar as diferentes realidades em que se inserem os sujeitos, permitindo que eles possam compreendê-las de forma crítica e pensar em alternativas para os problemas cotidianos, de modo a tomar as rédeas de sua vida” (Rocha, 2021, p. 89).

Não é novidade dizer que toda educação é ou deveria ser social; embora se fale de educação do indivíduo e mesmo individualizada, ela não deixa de ser feita na família, na escola, na comunidade e até, em certa medida, na sociedade em que vive o indivíduo.

Vale lembrar que não pode haver educação individual autêntica se, por sua vez, o indivíduo não for preparado para viver e conviver com os outros, ou seja, a educação se expressa como uma configuração progressiva e contínua da personalidade dos sujeitos, para ser, para se comportar e para conviver em sociedade com os outros.

Nesse sentido, Paiva mostra que “a Educação Social é para todos, e está presente durante toda a vida neste ser sensível, perceptível, capaz de transcender em seu meio social que se chama humano-e-ensinar, a Educação Social fala do desenvolvimento humano do ser” (2015, p. 79), portanto promotora da dignidade da pessoa humana.

Assim, pode-se dizer que a educação, em sentido amplo, ocorre e se desenvolve ao longo da vida, do nascimento à morte, por meio do sistema de influências educacionais exercidas pelos diferentes agentes socializadores (escola, família, comunidade, grupos, meios de comunicação etc.) e dos diferentes contextos e áreas em que o sujeito interage e se desenvolve.

Esse processo permanente de educação, ao longo da vida, ocorre de forma contínua e não por faixa etária determinada. É para todos (Paiva, 2015), e é aí que se insere a Educação Social, isto é, a Educação Social está direcionada à ativação das condições educacionais, associadas à cultura e à vida social e, também, à atenção

educacional a outros aspectos específicos como a prevenção e o redirecionamento socioeducativo de fenômenos sociais como a exclusão e conflito social. Como se percebe, é componente importante dos Direitos Humanos.

A este respeito, José Ortega Esteban, Professor de Pedagogia Social da Universidade de Salamanca, afirma:

[...] la educación social debería encontrarse, a nuestro entender, en su función promotora y dinamizadora de una sociedad que eduque y de una educación que socialice e integre, a la vez que ayude educando a evitar, equilibrar y reparar el riesgo, la dificultad o el conflicto social (2021, p. 111).

Na mesma linha de raciocínio, Juliana dos Santos Rocha ressalta que a Educação Social é compreendida

[...] como um campo de práticas educativas que não tem como finalidade conteúdos conceituais hierarquizados, tal como a escola, mas trabalha com processos de ensino e aprendizagem, sobretudo em prol da garantia de direitos humanos (no sentido mais amplo do termo) (2021, p. 81).

Não por acaso, a Enciclopédia de Pedagogia Universitária, publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2006, traz explicitando a afirmação de que a Educação Social é uma “[...] proposta de qualificar as pessoas nas suas comunidades, culturas e sociedades, para serem capazes, conscientemente, de decidirem seu conhecimento, sua vida, seu trabalho, sua ação política e seu espaço social” (p. 64).

Verifica-se, portanto, que a Educação Social tem o propósito de levar o indivíduo a atuar corretamente no campo do social, para que se integre à sociedade da melhor maneira possível, e seja capaz de melhorá-la e transformá-la e, com isso, contribuir para alcançar a harmonia, a integração, o equilíbrio e a formação da pessoa em todas as áreas, com o intuito de colaborar no seu desenvolvimento e na busca pela garantia dos direitos que lhes são inerentes.

Empós as elucidações acima, e exposições dos principais documentos internacionais (que contribuem para proteção da pessoa humana e para a formulação do conceito de Direitos Humanos), têm-se que a Educação Social possui a intencionalidade pedagógica de transmitir aos sujeitos ou grupos em situação de conflito social que eles são sujeitos de direitos e, portanto, detentores da dignidade como pessoa humana.

Em outras palavras, as ações educativas realizadas no campo da Educação Social respeitam os principais marcos legais (abordados nesse texto) da internacionalização dos

Direitos Humanos e, com isso, os sujeitos ou grupos em situação de conflito social podem se libertar e emancipar das violações perpetradas pelo Estado brasileiro.

Portanto, vê-se que a configuração do saber em forma de teia, de maneira interligada, entre a Pedagogia Social, ramo das Ciências da Educação, e o Direito Internacional dos Direitos Humanos, ramo das Ciências Jurídicas, articula-se por meio da Educação Social.

CONSIDERAÇÕES NÃO DERRADEIRAS

Em face dos argumentos expostos, percebe-se que, contemporaneamente, não existe mais ciência isolada; os saberes adquiridos por uma podem contribuir para os saberes da outra, o que não seria diferente em relação Pedagogia Social, ramo das Ciências da Educação, e ao Direito Internacional dos Direitos Humanos, ramo das Ciências Jurídicas.

As duas ciências, por suas ramificações, abordam, na sua essência, a dignidade da pessoa humana. No entanto, o Estado brasileiro não consegue efetivar o Direito Internacional dos Direitos Humanos em seu âmbito interno e, concomitantemente, não há prioridade na garantia da dignidade da pessoa humana.

Com o intuito de contribuir com a prática do Direito Internacional dos Direitos Humanos, tem-se a Pedagogia Social que ajuda os sujeitos ou grupos em situação de conflito social a entenderem a realidade humana e social e, paralelamente, aperfeiçoar sua qualidade de vida. É aí que a Educação Social entra em cena, porque em suas práticas pedagógicas auxiliam a cada um e a todos os sujeitos ou grupos a se fortalecerem e se relacionarem com a sociedade em que está/estão inserido(s) ou que pretende/pretenham estar.

Este estudo revelou que as ações educativas realizadas no campo da Educação Social têm a intencionalidade de possibilitar aos sujeitos ou grupos em situação de conflito social a se libertarem e a se emanciparem das violações cometidas pelo Estado brasileiro, já que essas ações respeitam os principais marcos legais da internacionalização dos Direitos Humanos aqui abordados.

Nesse entrelaçamento das teias, a Educação Social promove a interlocução entre as duas Ciências e provoca no ser humano a decisão de ‘amar o mundo o bastante, para assumir responsabilidade por ele’.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, E. M. C. **Direito Internacional dos Direitos Humanos**. 2021. Disponível em:

https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/102878/2015_araujo_eneida_direito_internacional.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 14 dez. 2021.

ARENDT, H. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 23 dez. 2021.

BUCCI, D. **A Situação de Direitos Humanos no Brasil, de acordo com a Comissão Interamericana de Direitos Humanos**: diagnóstico e prognóstico de um país doente. Disponível em: <https://sites.usp.br/netiusp/pt/a-situacao-de-direitos-humanos-no-brasil-de-acordo-com-a-comissao-interamericana-de-direitos-humanos-diagnostico-e-prognostico-de-um-pais-doente/>. Acesso em: 21 dez. 2021.

CALIMAN, G. **Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador**. Disponível em: <https://sites.unicentro.br/wp/cursodepedagogia/files/2011/08/caliman-pedagogia-social-transformadora.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2021.

CAPRA, F. **A teia da vida**. São Paulo: Cultrix, 1996.

CASTILHO, R. **Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018 (Coleção Sinopses Jurídicas, v. 30).

CUNHA, A. S. **Teoria Geral do Estado**. São Paulo: Saraiva, 2013.

DALLARI, D. A. **Direitos Humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 2004.

DÍAZ, A. S. **Uma Aproximação à Pedagogia-Educação Social**. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/349/34900706.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2021.

ESTEBAN, J. O. **Pedagogía Social y Pedagogía escolar: La educación social en la escuela**. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re336/re336.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2021.

GRACIANI, M. S. S. **Pedagogia Social**. São Paulo: Cortez, 2014.

GUERRA, S. **Os Direitos Humanos na Ordem Jurídica Internacional**. Disponível em: http://hp.unifor.br/pdfs_notitia/3369.pdf. Acesso em: 12 dez. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Glossário. Brasília: INEP, 2006, v. 2.

LEITE, A. J. M.; MAXIMIANO, V. A. Z. **Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos**. 2021. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/direitos/tratado5.htm>. Acesso em: 19 dez. 2021.

LEITE, C. H. B. **Manual de Direitos Humanos**. São Paulo: Atlas, 2014. [e-book]. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522488605/recent>. Acesso em: 13 dez. 2021.

LOUREIRO, M.; CASTELEIRO, S. A Pedagogia Social em Portugal. In: SOUZA NETO, J. C.; SILVA, R.; MOURA, R. (orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Editora Expressão e Arte, 2009.

MACHADO, E. R. **Fundamentos da Pedagogia Social**. 2021. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/951/5/Fundamentos%20da%20pedagogia%20social.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2021.

MAZZUOLI, V. O. **Curso de Direitos Humanos**. 2021. Disponível em: <http://www.institutorio Branco.itamaraty.gov.br/images/pdf/CAD/LXVII/Bibliografia/Direitos-Humanos-e-Desenvolvimento-Social/leitura-obrigatoria/Cpt-Mazzuoli-2014-CursDHumanosCap01-02.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2021.

PAIVA, J. S. **Caminhos do Educador Social no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

PACTO INTERNACIONAL DOS DIREITOS SOCIAIS, ECONÔMICOS E CULTURAIS. 2021. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_a_Defesa_a_Seguranca_e_a_Paz/documentos/pacto_internacional_sobre_direitos_economicos_sociais_culturais.pdf. Acesso em: 23 dez. 2021.

PIOVESAN, F. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. São Paulo: Saraiva, 2013.

PETERKE, S.; Colaboradores: André de Carvalho Ramos ...[*et al.*]. **Manual prático de direitos humanos internacionais**. Brasília: Escola Superior do Ministério Público da União, 2009.

RAMOS, A. C. **Curso de direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2017.

RAYYNÄNEN, S. **Os Fundamentos de uma Pedagogia Social Crítica**. 2021. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/1632>. Acesso em: 15 dez. 2021.

ROCHA, J. S. **A constituição subjetiva de educadoras(es) sociais: tornar-se educador(a) no processo de vida**. 2020. Orientadora: Marlene Rozek. Tese de Doutorado. Escola de Humanidades. Programa de Pós-Graduação em Educação – PUCRS, Porto Alegre, RRS. 2020. Disponível em: http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/9281/2/DO%20Juliana%20Rocha_final.pdf. Acesso em: 21 dez. 2021.

ROMANS, M.; PETRUS, A.; TRILLA, J.; Tradução: Ernani Rosa. **Profissão: Educador Social**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, K. **Paulo Freire e a Educação Social: Inspirações Emergentes à Prática Emancipadora**. 2021. Disponível em:

http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/veintinueve/index_htm_files/Paulo%20Freire%20e%20a%20Educ%20Popular.pdf. Acesso em: 17 dez. 2021.

SARLET, I. W. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

SERRANO, G. P. **Pedagogía Social e Educación Social: Construcción científica e intervención práctica**. Madrid (Espanha): NARCEA, SA, 2004.

SEVERO, J. L. R. L. **O horizonte da pedagogia social: uma perspectiva de aproximação conceitual**. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8802/6945>. Acesso em: 15 dez. 2021.

TEIXEIRA, Carla Noura. **Direito Internacional: público, privado e dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2013. - (Coleção direito vivo/coordenação José Fabio Rodrigues Maciel).

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **O que são direitos humanos?** 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/o-que-sao-direitos-humanos>. Acesso em: 13 dez. 2021.

ZOUEIN, L. H. L. **Em que consistem e quais são as “gerações” de direitos fundamentais?** 2021. Disponível em: <https://meusitejuridico.editorajuspodivm.com.br/2019/08/09/em-que-onsistem-e-quais-sao-geracoes-de-direitos-fundamentais/>. Acesso em: 13 dez. 2021.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Geraldo Caliman

Doutorado (1995) e pós-doutorados (2001 e 2020) em Educação - Università Pontificia Salesiana de Roma. Professor da "Pontificia Universidade Salesiana" de Roma (UPS) (1995-2003) onde atuou como Coordenador do Programa de Mestrado e Doutorado em Pedagogia Social (1998-2000). Experiência na gestão de instituições socioeducativas (Brasília 1982-1984; Belo Horizonte 1985-1987; 1991). A partir de 2005 é professor da Universidade Católica de Brasília na qual já atuou também como Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa. Ensina no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação e Coordena a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Professor Convidado do Instituto de Estudos Superiores de Fafe (IESF), Portugal. Tem experiência na área de Educação, Sociologia da Educação, com ênfase em Pedagogia Social, e temas correlatos como Educação Social, Exclusão Social, Prevenção, Sociologia do Desvio e da Delinquência, Delinquência Juvenil. Pertence ao Comitê de Redação da "Rivista Internazionale di Scienze dell' Educazione Orientamenti Pedagogici" (Itália); Coeditor Internacional de "Alteridad: Revista de Educación"; Comitê Científico da Revista "Quaderns Danimació i Educació Social" (Barcelona-Espanha); Editor Associado da "Revista de Pedagogia Social" da UFF; do Conselho Editorial da Revista "Aprendizagem em EAD" (UCB). Pesquisador associado do RBCIP Rede Brasileira de Certificação, Pesquisa e Inovação. Tem cerca de 15 livros publicados, a maioria nos últimos sete anos.

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo

Graduado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília, Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Pós-Doutorado em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Professor e Pesquisador Permanente do Programa Stricto Sensu de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília. Pesquisador Associado - Cátedra UNESCO Universidade Católica de Brasília. Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina - Prolam/USP, professor de Geografia na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Membro dos grupos de pesquisa Juventude, Educação e Sociedade, da Faculdade de Educação da Universidade Católica de Brasília e Geografia, Literatura e Arte da Universidade de São Paulo. Membro do Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE). Consultor e avaliador do Ministério da Educação para políticas públicas educacionais.

SOBRE OS AUTORES

Adriana Matos Pereira

Graduada em Pedagogia, pós-graduada em psicopedagogia, mestrado em Educação pela Universidade Católica de Brasília (2015), doutorado em Educação finalizado em 2022. Atuou como professora em todos os segmentos da Educação Básica, durante 20 anos, tendo uma vasta experiência na docência. Lecionou na Universidade Católica de Brasília no curso presencial e em EaD em diversas disciplinas do curso de Pedagogia, como também esteve à frente do Projeto PIBID. Ademais, apresenta experiência como Psicopedagoga e orientadora Educacional na Educação Básica. Participou ativamente do Projeto Alfabetização Cidadã. Lecionou na graduação dos cursos: de Pedagogia e Psicologia da UNIP nas disciplinas relacionadas à formação de professores. Recentemente atuou como consultora de Projetos para o MEC.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8350343799305030>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3965-7558>.

E-mail: drius1000@gmail.com.

Ana Márcia de Sousa Ribeiro Silva

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins (2019). Tem experiência na área de Educação Básica como professora substituta nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas municipais e escolas privadas, e participante de grupo de estudos com ênfase em Formação Docente. (Texto informado pelo autor)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2671178031210173>

Orcid: <https://orcid.or/0000-0002-8092-5315>

E-mail: anamarciaaribeiro@mail.uft.edu.br

André Gustavo Bastos Lima

Professor na Universidade Católica de Brasília (UCB) em cursos de graduação e pós-graduação na área de Tecnologia da Informação. Analista de privacidade e proteção de dados no Serpro, onde já atuou como superintendente, gerente de projetos, analista de requisitos, consultor de qualidade e gerente de estratégia. Atualmente, cursa doutorado em Educação na UCB, possui mestrado em Gestão de Tecnologia da Informação e Conhecimento pela UCB e detém certificações internacionais em gerenciamento de projetos e privacidade e proteção de dados.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9870281017231708>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3783-2022>

E-mail: andregblima@gmail.com

Bárbara Bahia Ayres

Pedagoga pela Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal, atua na área de educação há mais de 20 anos. Pós-graduada pela Universidade de Brasília (UNB) em Educação Infantil (2010) e em Educação de Jovens e Adultos (2014). Formada em Fonoaudiologia e pós-graduada pelo CEFAC SP em Linguagem com enfoque nos distúrbios da linguagem, aprendizagem e na atuação em âmbito educacional (2022). Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília.

Lattes: 5372177862625395

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-2921-4326>

E-mail: <http://lattes.cnpq.br/5372177862625395>

Cláudia Chesini

Doutoranda em Educação – CAPES – Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília-Distrito Federal; Mestre em Engenharia da Produção pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Pedagoga pela União das Faculdades de Criciúma (FUCRI).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1450828446245612>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2259-2743>.

E-mail: claudia.chesini@gmail.com

Daner Hornich

Possui doutorado em filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2011) e p mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002). Graduado em Filosofia (1997). Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia Política e Ética, desenvolvendo reflexões e pesquisas nos seguintes temas: Filosofia Política e Ética, Filosofia da Educação, Antropologia Filosófica, Epistemologia, Teoria do Conhecimento, Filosofia da Religião, Filosofia Social, Filosofia da História, Metafísica, Filosofia da Ciência e História da Filosofia. Autor do livro: Os Vestígios Filosóficos da Revolução e o Desaparecimento da Liberdade Política na Perspectiva de Hannah Arendt. Editora Prismas, 2017.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1104245355385392>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2515-8069>

E-mail: danerhornich@hotmail.com

Danilo da Costa

Doutorando em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Mestre em Educação. Especialista em Direito Constitucional e Processo Constitucional, em Direito Administrativo, em Direito do Trabalho e Processo Trabalhista, em Didática do Ensino Superior em EaD. Licenciado em Geografia. Pesquisador. Editor. Professor universitário. Consultor do FNDE/UNESCO.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9522717317530051>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1849-4945>

E-mail: educadordanilocosta@gmail.com

Danilo Soares Escobar

Mestrando em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB), pós-graduado em Auditoria e Controladoria (MBA), especialização em Docência do Ensino Profissionalizante. Especializando em Gestão Pública. Graduação em Administração de Empresas pela Universidade Estadual de Montes Claros. Tem conhecimento na área de Administração de Empresas, Gestão no âmbito Público, Gestão de Ensino, Supervisão/Coordenação Pedagógica, Gestão de Pessoas e Departamento Pessoal, Gestão Empresarial, Gestão de Contratos, Gestão de Projetos, Consultoria Educacional, Auditoria, Controladoria, Docência, Instrutoria.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9087336876871294>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7525-9872>

E-mail: daniлоescobars@yahoo.com.br

Deysiane Farias Pontes

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Brasília (UnB). Graduada em Letras (Português - Literatura) pela Universidade Federal do Ceará (2007) e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Ceará UFC (2009). Tem experiência na área de formação docente, gestão escolar, legislação educacional, direitos humanos. Atualmente, exerce a função de Gerente Socioeducacional da rede de escolas sociais e colégios privados do Marista Centro-Norte.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3283456381702088>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0204-8676>

E-mail: deysianepontes@gmail.com

Elissélia Keila Ramos Leão Paes

Professora do Instituto Federal de Brasília. Doutoranda em Educação pela UCB. Mestre em Turismo pela Universidade de Brasília. Possui experiência como pesquisadora em Políticas Públicas e Diversidade. Atualmente Coordena o Projeto Nacional do Código de Conduta Brasil na Prevenção da Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes no Turismo do Ministério do Turismo do Brasil, em parceria com o Instituto Federal de Brasília.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4130941846397528>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-1333-9508>.

E-mail: elisselia.paes@ifb.edu.br

Eucledes Fábio Casagrande

Possui graduação em Teologia, Filosofia e Administração pela Universidade La Salle, Canoas, RS, MBA em Gestão de Instituições de Ensino pela Universidade La Salle, MBA em Gestão Empresarial Estratégica pela Fundação Getúlio Vargas, DF, mestrado em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Atualmente, é professor e Vice-Reitor da Universidade La Salle e membro do Conselho Gestor da Rede La Salle Brasil.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1554447531880795>

ORcid: <https://orcid.org/0009-0007-5130-9250>

E-mail: eucledes.casagrande@lasalle.org.br

Francisco Evangelista

Doutor em Educação pela PUC/SP (2011). Mestrado em Educação pela PUC-Campinas (2002). Especialista em Filosofia para crianças e jovens pela PUCSP (1997). Graduação em Filosofia pela PUC-Campinas (1990). No campo do ensino da filosofia organizou eventos, publicou artigos, organizador do livro Educação para o Pensar pela Editora Alínea. Autor do livro O pensar e o agir eticamente, pela Editora Sophos. Professor de filosofia no Ensino Fundamental, Médio e Superior. Organizou o Café Filosófico na Livraria Cultura em Campinas de 2008 a 2011. Pesquisador no Grupo de Pesquisa GEPEE/UFSCAR (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Epistemologia). Pesquisador da Cátedra UNESCO: Juventude, Educação e Sociedade/Universidade Católica de Brasília.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3365546609543722>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6538-3220>

E-mail: professorfranciscoevangelista@uol.com.br

Gabriele Castro Cassani

Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB), graduada em Gestão Pública pela Universidade Cruzeiro do Sul. Atuou como coordenadora na Coordenação-Geral de Formação de Professores da Educação Básica (CGFORP) da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) (2020-2023). Atuou na CAPES (2012-2020) na Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação À Docência (PIBID) e no Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência). Atualmente é integrante do Grupo de Pesquisa Políticas Federais de Educação - GPPFE/UCB, financiado pelo CNPq. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação Docente, Políticas Públicas e Educação Básica.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6136768051955811>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4949-2072>

E-mail: gabicassani22@gmail.com

Geraldo Caliman

Doutorado (1995) e pós-doutorados (2001 e 2020) em Educação - Università Pontificia Salesiana de Roma. Professor da "Pontificia Universidade Salesiana" de Roma (UPS) (1995-2003) na qual atuou como Coordenador do Programa de Mestrado e Doutorado em Pedagogia Social (1998-2000). Experiência na gestão de instituições socioeducativas (Brasília 1982-1984; Belo Horizonte 1985-1987; 1991). A partir de 2005 é professor da Universidade Católica de Brasília em que já atuou também como Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa. Ensina no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação e Coordena a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Professor Convidado do Instituto de Estudos Superiores de Fafe (IESF), Portugal. Tem experiência na área de Educação, Sociologia da Educação, com ênfase em Pedagogia Social, e temas correlatos como Educação Social, Exclusão Social, Prevenção, Sociologia do Desvio e da Delinquência, Delinquência Juvenil. Pertence ao Comitê de Redação da "Rivista Internazionale di Scienze dell'educazione Orientamenti Pedagogici" (Itália); Coeditor Internacional de "Alteridad: Revista de Educación"; Comitê Científico da Revista "Quaderns Danimació i Educació Social" (Barcelona-Espanha); Editor Associado da "Revista de Pedagogia Social" da UFF; do Conselho Editorial da Revista "Aprendizagem em EAD" (UCB). Pesquisador associado do RBCIP Rede Brasileira de Certificação, Pesquisa e Inovação. Tem cerca de 15 livros publicados, a maioria nos últimos sete anos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0986657832961163>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2051-9646>

E-mail: caliman@p.ucb.br

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo

Graduado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília, Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Pós-Doutorado em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Professor e Pesquisador Permanente do Programa Stricto Sensu de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília. Pesquisador Associado - Cátedra UNESCO Universidade Católica de Brasília. Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina - Prolam/USP, professor de Geografia na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Membro dos grupos de pesquisa Juventude, Educação e Sociedade, da Faculdade de Educação da Universidade Católica de Brasília e Geografia, Literatura e Arte da Universidade de São Paulo. Membro do Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE). Consultor e avaliador do Ministério da Educação para políticas públicas educacionais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8439116307383334>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4238-0139>

E-mail: gilvan.araujo@p.ucb.br

Jomara Ramos Moreno

Doutoranda em Educação na Universidade Católica de Brasília - UCB. Mestre em Governança, Tecnologia e Inovação pela Universidade Católica de Brasília - UCB. Especialista em Administração Estratégica pela Faculdade Laboro. Graduada em Engenharia Agrônômica pela Universidade de Brasília – UnB, com ênfase em gestão do agronegócio e fertilidade do solo. 10 anos de experiência no segmento educacional, atuando na gestão administrativa, com foco na experiência do estudante, captação e permanência. Atualmente é colaboradora na União Brasileira de Educação Católica - UBEC, lotada na Coordenação Geral de Marketing, como Coordenadora Executiva de Captação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0901409407492973>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0357-4934>

E-mail: jomara.rm@gmail.com

Juliana de Andrade Boel Neves

Aluna especial no Doutorado UCB - Universidade Católica de Brasília – Disciplinas: Pedagogia Social e Seminários Avançados II. Mestre em Educação pela UCB- Universidade Católica de Brasília. Graduada em Pedagogia pela Associação Vilhenense de Educação (1997). Tecnóloga em Gestão Pública pela Universidade Luterana do Brasil (2011). Pós-Graduada em Gestão Pública Municipal pela UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso. Pós-graduada em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar pela Faculdade Afirmativo de Cuiabá-MT. Pós-graduada em Neuropsicopedagogia pela UNIASSELVI - SC. Proprietária da empresa – Márcia Regina Simpioni Carraro-ME, Assessoria Educacional e Eventos. Assessora Pedagógica da Fundação Sicredi – Região Sudoeste-MT/PA, e Sicredi – Região Noroeste Sicredi Biomats-MT/AC. Membro Grupo de Pesquisa de Políticas Públicas em Educação - (GPPPE)UCB- Universidade Católica de Brasília. Membro Grupo de Pesquisa de Pensamentos e Pedagogia Social Universidade Católica de Brasília.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2806323060265050>

Orcid: 0000-0001-76828208

E-mail: juboel@gmail.com

Karine Santos

Professora Adjunta da área de Educação Social da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS. Estágio sanduíche pela Universidade Autônoma de Barcelona, no departamento de Pedagogia Sistemática e Social, sob a orientação do Prof. Dr. Xavier Úcar. Licenciada em Pedagogia com ênfase na Educação de Jovens e Adultos. Coordenadora do Grupo de Pesquisa, Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social (CEPOPES/CNPq). Diretora substituta do Centro Interdisciplinar de Educação Social e Socioeducação/CISS/FACED/UFRGS.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9724069399099749>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5418-2020>

E-mail: karinesan@gmail.com

Klesia de Andrade Matias

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário do Distrito Federal - UDF (2002). Possui especialização *lato sensu* nas seguintes áreas: Psicopedagogia, Neuropedagogia, Psicanálise e Docência do Ensino Superior, Orientação Educacional, Gestão Escolar e Políticas públicas para infância, juventude e diversidade. Mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília - UCB. Participa do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologias Digitais, Internacionalização e Permanência Estudantil (GeTIPE). Servidora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) desde 2004, atuou como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, como vice-diretora, como assessora especial da Subsecretaria de Educação Básica do DF e como Coordenadora de Políticas Educacionais para Educação Infantil e Ensino Fundamental da Subsecretaria de Educação Básica. Atualmente é gerente de Educação a Distância na SEEDF.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3921788867567038>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1765-5228>

E-mail: klesiamatias@gmail.com

Lúcio Gomes Dantas

Doutor em Educação pela Universidade de Brasília; mestre em Psicologia; MBA em Administração Acadêmica e Universitária; especialista em Administração e Planejamento Escolar; licenciado em Filosofia. Membro do Instituto dos Irmãos Maristas. Exerce os cargos de Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e de Coordenador de Internacionalização da Universidade Católica de Brasília. Conselheiro de Administração do Marista Brasil, da UBEE-UNBEC e da Província Marista Brasil Centro-Norte. Desenvolve pesquisas sobre formação docente, gestão escolar-acadêmica, epistemologia da Educação e Direitos Humanos e Educação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7349681842804053>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5630-5060>

E-mail: lucio@marista.edu.br

Marcela de Paolis

Mestra em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Atua com ensino, pesquisa e produção de conteúdo para a Educação Básica e Superior. Tem experiência como professora de História, Informática Educativa, cursos de criação audiovisual e disciplinas da Pedagogia. Revisa e elabora conteúdo didático da área de Ciências Humanas para editoras.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1846205936188421>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2350-707X>

E-mail: paolismarcela@gmail.com

Márcia Regina Simpioni Carraro

Graduada em Pedagogia pela Associação Vilhenense de Educação (1997). Tecnóloga em Gestão Pública pela Universidade Luterana do Brasil (2011). Pós-graduada em Gestão Pública Municipal pela UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso. Pós-graduada em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar pela Faculdade Afirmativo de Cuiabá-MT. Pós-graduada em Neuropsicopedagogia pela UNIASSELVI - SC. Proprietária da empresa – Márcia Regina Simpioni Carraro-ME, Assessoria Educacional e Eventos. Assessora Pedagógica da Fundação Sicredi - Região Sudoeste-MT/PA, e Sicredi - Região Noroeste Sicredi Biomas-MT/AC. Membro Grupo de Pesquisa de Políticas Públicas em Educação - (GPPPE)UCB - Universidade Católica de Brasília. Membro Grupo de Pesquisa de Pensamentos e Pedagogia Social Universidade Católica de Brasília.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2806323060265050>

Orcid: 0000-0001-76828208

E-mail: marciacarraro@msn.com

Maria Cristina Mesquita da Silva

Doutoranda e mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB); especialista em Políticas Públicas de Educação com Ênfase em Monitoramento e Avaliação (ENAP); especialista em Língua Portuguesa e Literatura no Contexto da Educação (UNICESUMAR); graduada em Letras com habilitação em Língua Espanhola, Universidade de Brasília (UnB). Analista em Ciência e Tecnologia na CAPES/MEC, atuando na Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Professora efetiva da educação básica na Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7724077808075136>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2158-0924>

E-mail: cristina.mesquitas@gmail.com

Nancy Moreira Vasconcelos

Mestranda no curso de Educação - *stricto sensu* - mestrado ministrado pela instituição de ensino superior Universidade Católica de Brasília - UCB (2022). Possui especialização lato sensu em Orientação Educacional, graduação em PROFORM Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do EF, EM e Profissional pela Universidade Católica de Brasília (2002), licenciatura plena em Matemática e graduação em Administração pela Universidade de Uberaba (1999). Coordenadora pedagógica / professora - Colégio Estadual de Águas Lindas de Goiás.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2904134228835142>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5988-8540>

E-mail: nancymvas@gmail.com

Pricila Kohls dos Santos

Professora e pesquisadora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCB/DF. Doutora em Educação pelo PPGEdU/PUCRS, com estágio sanduíche na Universidad Politécnica de Madrid (2014). Líder do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologias Digitais, Internacionalização e Permanência estudantil (GeTIPE). Pesquisadora da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Integrante da RIES – Rede Sulbrasileira de Investigadores em Educação Superior, do ARGOS (Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação Digital PUCRS). Integrante e membro fundador da RedGUIA (Red Internacional para la Gestión Univervitaria Integral del Abandono e Permanencia Estudiantil). Integrante do Comitê Coordenador da RedGUIA (Gestão 2022 – 2024). Participou do Projeto Alfa GUIA (Gestão Universitária Integral do Abandono – 2012 – 2014), financiado pelo projeto Alfa da União Europeia. Mestre em Educação pelo PPGEdU/PUCRS, possui graduação em Pedagogia, Multimeios e Informática Educativa pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Realiza assessoria pedagógica em Educação e prestação de serviços e consultoria em Tecnologia Educacional e EaD.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3519065110625875>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3349-4057>

E-mail: pricila.kohls@gmail.com

Ramon Lamoso de Gusmão

Mestrando em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB) e mestre em História pela Universidade Nova de Lisboa. Pesquisador do projeto “Cartografia do Protagonismo Estudantil nas Licenciaturas: a pesquisa como princípio educativo da aprendizagem”, vinculado à Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da UCB.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4814451378045781>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5182-469X>

E-mail: rgusmao07@hotmail.com

Rândala Maria de Moraes Nogueira y Rocha

Graduada em Letras, Direito e Pedagogia; especialista em Direito Processual e Direito do Trabalho, Processual do Trabalho, Atendimento Educacional Especializado, Educador Social e Gestão de Projetos Sociais; mestra em Direito; pesquisadora do Grupo de Estudos Coletivo Educação Popular e Pedagogia Social (CEPOPES/UFRGS) e do Grupo Juventude, Educação e Sociedade (UCB/DF); Advogada; Educadora Social e Professora-Tutora, na Universidade Católica de Brasília (UCB/DF), de Cursos a Distância.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3280436461862775>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-6751-9798>

E-mail: randalanogueira@hotmail.com

Renato de Oliveira Brito

Doutor e mestre em Educação (Gestão e Políticas Públicas Educacionais) e bacharel em Direito pela Universidade Católica de Brasília. Docente/Pesquisador Permanente e Coordenador do Programa *Stricto Sensu* de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília. Membro do Conselho Superior (CONSUN) da UCB (Mandato 2019-2024). Atualmente é Pesquisador Sênior do Centro de Internacionalização de Educação: Brasil-Austrália. Visiting Scholar Short Term em Columbia University Nova York (2019 e 2021). Editor Associado da Encyclopédia of Teacher Education (Seção Brasil) - Springer Nova York. Foi Coordenador-Geral de Educação de Jovens e Adultos (2019-2020), Diretor interino de Políticas e Diretrizes de Educação Básica (2020) e Diretor de Formação Docente e Valorização de Profissionais da Educação do Ministério da Educação (2020-2023). Embaixador do Parlamento de Inovação no âmbito do Mercosul para assuntos de Educação Básica (2020-2023), coordena o Grupo de Pesquisa: "Políticas Federais de Educação" (Líder). Membro da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Pesquisador Visitante da University of Cape Town (África do Sul - 2005), Membro da CIES - Comparative and International Education Society (University of Chicago - USA).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7692528705135758>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9345-2529>

E-mail: renatoorios@gmail.com

Rita de Cássia de Almeida Rezende

Doutoranda e mestra em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Formação inicial em Letras pela Universidade Católica de Brasília - UCB e em Pedagogia pelo Instituto de Educação Superior de Brasília - IESB, com pós-graduação em Literaturas Portuguesa e Brasileira, e diversos cursos em Ensino Especial, Escrita Criativa e Projetos em Língua Portuguesa. Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3287790767774952>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3354-7972>

E-mail: ritinhademaria@gmail.com

Rosivânia Ribeiro dos Santos

Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília - UCB. Licenciada em Letras - Português pela Universidade Estadual do Piauí (2006). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (2016). Tem especialização na área de Língua Portuguesa, com ênfase em Língua e Literatura pelo IESM (2010) e ainda em Gestão Pública Municipal pela UESPI (2015). Professora efetiva na Rede Municipal em Corrente - PI desde 1998. Professora efetiva da Rede Estadual (SEDUC-PI), desde 2010. Experiência em gestão (escolar e de rede), como Gerente Regional de Educação, 15ª GRE e Diretora de Ensino e Apoio Pedagógico, além de atuar na Gestão Escolar pública e privada.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7458087083846093>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-5729-4746>

E-mail rosivaniaribeiro.educadora@gmail.com

Sheila da Silva Borges

Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília – UCB. Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília – UCB, especialista em Educação a Distância pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG e Gestão de Projetos pela Anhanguera. Graduada em Ciências Sociais – bacharelado e licenciatura pela Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes. Docente da Universidade Católica de Brasília – UCB. Membro do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologias Digitais, Internacionalização e Permanência Estudantil (GeTIPE) da Universidade Católica de Brasília e do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais no âmbito da educação básica (GEPPEB).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4561057599074831>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0364-9142>

E-mail: sscheilaa@gmail.com

Sueli Trajano de Souza

Pedagoga (FAEL); MBA em Gestão Industrial Faculdade da Indústria; mestranda em Educação (UCB/DF); Atuação: Mentora; Juíza de Robótica Educacional; Coordenação em Educação Básica e Profissional; Interlocutora de Tecnologias Educacionais; Diretora Escolar da Unidade Integrada SESI/SENAI Sobradinho/DF; Gerente de Educação (Partners Microsoft e Google Brasil); Atualmente Diretora de Inovações Educacionais da Bedu.Tech - Partner Google For Education Brazil e Coordenadora de Tecnologias Educacionais no Colégio La Salle Brasília.

Lattes <http://lattes.cnpq.br/6269279475139369>

Orcid <https://orcid.org/0009-0004-8885-9107>

E-mail: suelitrajano.bsb@gmail.com

Suzana de Oliveira Carneiro

Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Brasília – UCB. Graduada em Letras Português/Inglês. Membro do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Tecnologias Digitais, Internacionalização e Permanência Estudantil (GeTIPE) da Universidade Católica de Brasília.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2153640441600534>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1365-9421>

E-mail: suzaanaoliveiracarneiro16@gmail.com

Tiago Knapp

Possui graduação em Teologia, História e Pedagogia; graduando em Geografia; pós-graduado em Gestão Escolar; mestrando em Educação. Atualmente, é orientador educacional do Colégio La Salle de Águas Claras - DF.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6374253505736712>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-6793-9027>

E-mail: tiago.knapp@lasalle.org.br

Valdivina Alves Ferreira

Doutora em Educação (PUC GO), mestre em Educação pela UFMS; especialista em Planejamento Educacional, Métodos e Técnicas de Ensino, Ciência da Computação, Administração e Supervisão Escolar; graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela FESURV. Docente no Programa de Pós-Graduação da UCB; Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas Públicas Educacionais no âmbito da educação básica (GEPPEB). Atua nos temas: Políticas Públicas Educacionais, Políticas Públicas de Educação Profissional e Tecnológica, Formação de Professores, Informática Educativa. Avaliadora Institucional e de Cursos do INEP/MEC.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4825111570999096>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2306-7465>

E-mail: valdivina5784@hotmail.com

Zian Karla Costa-Vasconcelos

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em: Orientação Educacional e Aconselhamento Familiar, Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Universidade Adventista de São Paulo (UNASP). Mestre em Educação pela Universidade Salesiana de São Paulo (UNISAL), bolsista (SEC.EDUC.) Prefeitura Municipal de Engenheiro Coelho. Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB), bolsista CAPES. Docente da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)/CEHS de Tocantinópolis.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5798978199879635>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6594-2360>

E-mail: ziankarlav@gmail.com