

**DINAMARA PEREIRA MACHADO  
MÁRCIA REGINA MOCELIN  
MARCO ANTONIO MERLIN  
RENATA BURGO FEDATO  
ORG.**

**FORMAÇÃO CONTINUADA:  
DIÁLOGOS E REFLEXÕES**



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

Formação continuada [livro eletrônico] : diálogos  
e reflexões / organização Dinamara Pereira  
Machado...[et al.]. -- Curitiba, PR :  
Escolha Certa Editora, 2023.  
PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Márcia Regina Mocelin,  
Marco Antonio Merlin, Renata Burgo Fedato.

Bibliografia.

ISBN 978-65-85446-05-1

1. Desenvolvimento profissional 2. Educação  
3. Pedagogia 4. Professores - Formação  
profissional

I. Machado, Dinamara Pereira. II. Mocelin, Márcia  
Regina. III. Merlin, Marco Antonio. IV. Fedato,  
Renata Burgo.

23-172815

CDD-370.71

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Professores : Formação continuada : Educação 370.71

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



<https://escolhacertaeditora.com.br/>

**Os livros da Editora Escolha Certa apresentam resultados de pesquisas desenvolvidas por professores e pesquisadores em formato eletrônico com licenciamento (CC BY + NC). A proposta de tratamento dialético busca estabelecer a verdade por meio de argumentos que esclareçam aspectos de interesse para a comunidade acadêmica e para a sociedade de forma geral. Esta obra está sendo entregue aos leitores na modalidade creative commons licenciada de acordo com os seguintes termos cc by +nc. Esta indicação permite que a obra seja utilizada de forma livre, referenciando o autor e não utilizando o material com finalidades comerciais.**

## PREFÁCIO

Prefaciara uma obra é sempre um momento singular. Nos faz refletir, conhecer determinados autores, e suas pesquisas que desencadeiam novas formas de agir, pois estar diante do conhecimento implica, mudanças!

Em *Formação Continuada: diálogos e reflexões*, exploramos antigos cenários, revisitando teorias e descobrindo que novas práticas são possíveis, mesmo alocadas no passado epistemológico.

As pesquisas trazidas à tona possuem vínculo direto com as pesquisas de doutorado e mestrados dos seus pesquisadores, ou seja, foram desenvolvidas dentro do escopo da problemática da ciência brasileira que constantemente sofre ataques de negligência em suas políticas públicas. Os pesquisadores reunidos com único objetivo de disseminar conhecimento e provocar reflexões nos leitores, que buscam compreender o cenário educacional.

Se trata assuntos desde precarização na formação docente até instituição da extensão universitária na modalidade de educação a distância. Navegar na leitura e análise dos textos demonstra a inequívoca demonstração que os pesquisadores a partir de seus matizes conceituais, buscam pintar a qualidade na educação brasileira, indiferente se confrontam precarização e EAD no mesmo livro.

As bandeiras teóricas levantadas no livro são para demonstrar que existem inúmeras possibilidades de discutirmos educação, mas que ela possui apenas um objetivo, a formação da sociedade daqueles que ainda nem nasceram, e que nós neste momento social, somos os guerreiros lutando para mantermos a educação como princípio social de equidade e igualdade.

Convido-os para conhecer os autores e suas pesquisas, e que na próxima primavera possamos nos encontrar para plantar novas árvores.

### Saudações acadêmicas

Profa. Dra. Dinamara Pereira Machado  
Diretora da Escola Superior de Educação, Humanidades e  
Línguas do Centro Universitário Internacional UNINTER.

## Apresentação

A obra *“Formação Continuada - Diálogos e Reflexões”* é resultado de investigações e pesquisa realizada por várias mãos. Discutir e refletir sobre o desenvolvimento profissional e o aprimoramento da prática pedagógica é de fundamental importância para a contínua melhoria dos aspectos que envolvem a formação continuada.

Nesta obra temos ***A FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA REFLEXÃO SOBRE O TEMA PARA EJA***, dos autores Dinamara Pereira Machado, Márcia Regina Mocelin, Marco Antônio Ribeiro Merlin e Renata Burgo Fedato que apontam para uma discussão sobre as questões da formação dos profissionais da educação para a Educação de Jovens e Adultos. Segundo os autores, “no contexto da EJA, é essencial reconhecer a diversidade dos sujeitos e suas particularidades, considerando suas experiências de vida como elemento fundamental na aprendizagem escolar.”

No título ***A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO LUGAR DE ACESSO À CIÊNCIA DE REFERÊNCIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA*** da autoria de Rute-mara Florencio, a especificidade da formação continuada para os docentes de História, chama a atenção para a forma como se aplica a formação na sua íntegra, pois, como diz a autora, “para aprender história não basta apenas memorizar datas e eventos, mas, encontrar sentido nos fatos passados e em como eles reverberam no presente”.

No texto ***DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE A PRÁXIS PEDAGÓGICA DE QUALIDADE: (DES) CAMINHOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA*** de autoria de Márcia Rake-l Dal Forno e Marco Antônio Ribeiro Merlin, apontam que “a formação continuada constitui-se como necessidade pelos seguintes aspectos: Pela concepção de homem enquanto ser intelectual, cultural, afetivo, técnico, ético, político, estético e suas relações sociais; pelo seu caráter dialético, diante da totalidade concreta e totalidade caótica; da necessidade de romper a fragmentação e o plano fenomênico; pelo fato do conhecimento do social tem um caráter unitário; objetividade (não há neutralidade).”

Na pesquisa **FORMAÇÃO CONTINUADA PARA GESTORES DO ENSINO SUPERIOR: UMA DISCUSSÃO URGENTE E NECESSÁRIA** de Rita Schane, é possível compreender a importância do gestor como fomentador da formação continuada. Como diz a autora, “para que uma educação de qualidade seja garantida nas instituições de ensino superior é necessária a presença de um gestor preparado, consciente da sua função e da sua importância nesse lugar, pois é o responsável por administrar, organizar e orientar o grupo gestado”.

Dando continuidade a esta obra o tema da Educação a distância está presente no texto **A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA EAD: CONCEPÇÕES E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**, de autoria de Tatiana Helma Wagner, Valdilson Aparecido Lopes e Gerson Luiz Buczenko, onde os autores abordam as questões da extensão universitária, como um dilema, pois, “há tempos, vem sendo confundida com cursos de pequena duração, cursos livres, entre outros, e ainda, para muitos o diferencial é a sua oferta por uma instituição universitária.

Em outra leitura encontramos **FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DEBATE NECESSÁRIO PARA ENTENDIMENTO DOS FENÔMENOS VIVENCIADOS NAS ESCOLAS BRASILEIRAS** de Maria Cristina E. Esper Stival, que se apresenta de forma a “refletir a importância da formação continuada dos profissionais da educação básica, na tentativa de oportunizar momentos reflexivos, visando compreender os fenômenos vivenciados pelo dentro do espaço escolar, instrumentalizando práticas formativas e sólidas subsidiando a prática pedagógica e sobretudo repensar a função da escola na vida social dos estudantes.”

Enfim, essas mãos uniram-se em um trabalho “bonito” para discutir a formação continuada em seus mais variados aspectos e diversidade. Uma preocupação em dar voz as falas de formação dos profissionais de educação que estão inseridos nas mais diversas etapas, níveis e modalidades da educação.

Esperamos sempre quando tiramos nossas pesquisas da individualidade e compartilhamos com todos que tem interesse, que frutifiquem, que interroguem os caminhos da formação profissional e que acima de tudo promovam a igualdade, a justiça e o desenvolvimento humano com cidadania e direitos respeitados.

Setembro de 2023

*Dra<sup>a</sup> Márcia Regina Mocelin*

# SUMÁRIO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA REFLEXÃO SOBRE O TEMA PARA EJA.....01.**

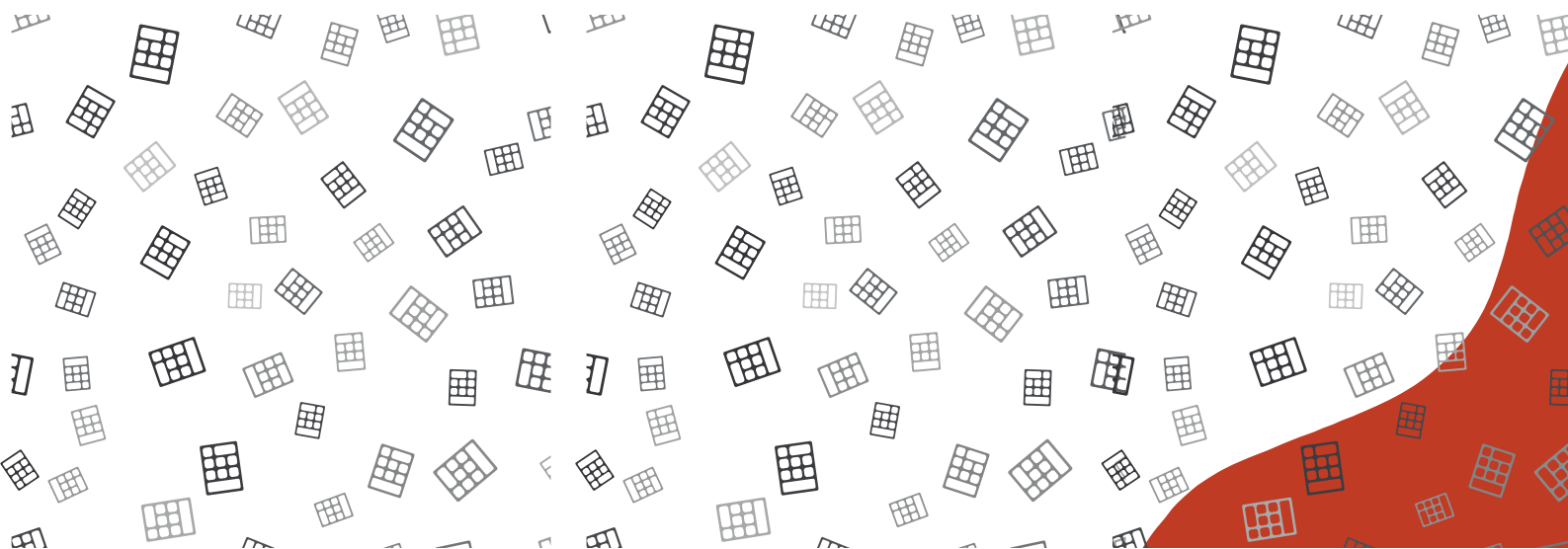
**A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO LUGAR DE ACESSO À CIÊNCIA DE REFERÊNCIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....15.**

**DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE A PRÁXIS PEDAGÓGICA DE QUALIDADE: (DES) CAMINHOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....38.**

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA GESTORES DO ENSINO SUPERIOR: UMA DISCUSSÃO URGENTE E NECESSÁRIA .....56.**

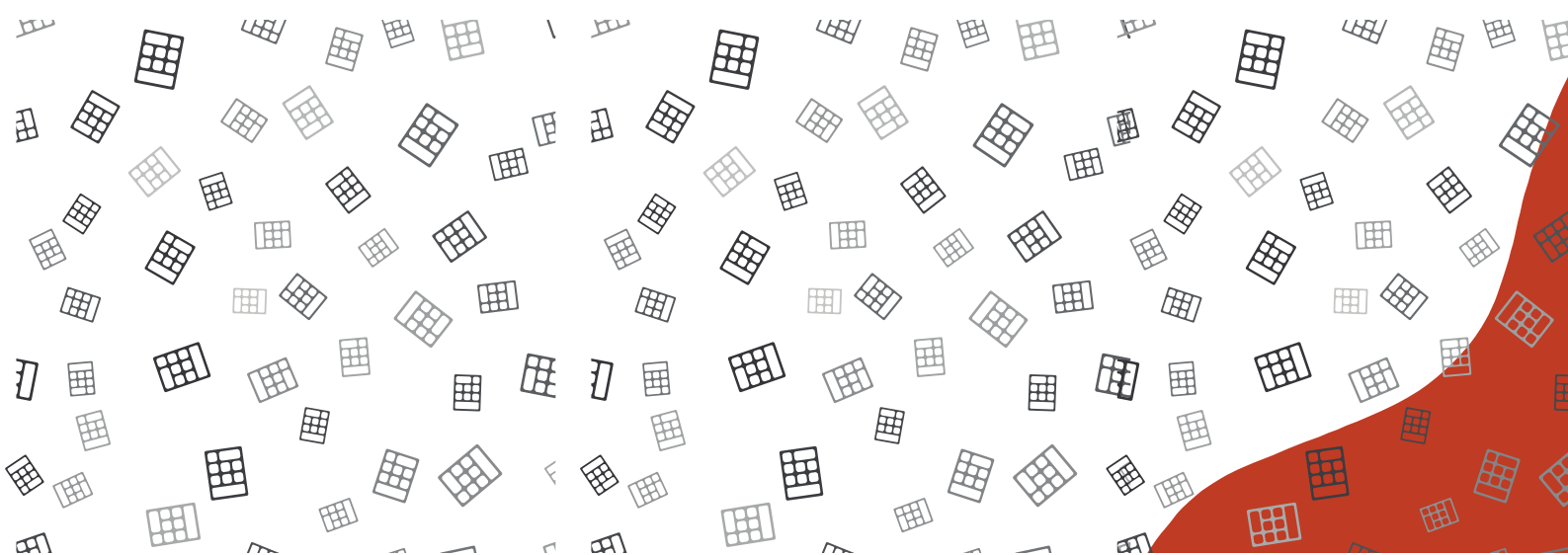
**A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA EAD: CONCEPÇÕES E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....70.**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DEBATE NECESSÁRIO PARA ENTENDIMENTO DOS FENÔMENOS VIVENCIADOS NAS ESCOLAS BRASILEIRAS.....84.**



## *Autores*

Dinamara Pereira Machado  
Márcia Regina Mocelin  
Marco Antônio Ribeiro Merlin  
Renata Burgo Fedato  
Rutemara Florencio  
Marcia Rakel Grahl Dal Forno  
Rita Schane  
Tatiana Helma Wagner  
Valdilson Aparecido Lopes  
Gerson Luiz Buczenko  
Maria Cristina E. Esper Stival





## FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA REFLEXÃO SOBRE O TEMA PARA EJA

Dinamara Pereira Machado<sup>1</sup>

Márcia Regina Mocelin<sup>2</sup>

Marco Antônio Ribeiro

Merlin<sup>3</sup> Renata Burgo Fedato<sup>4</sup>

### INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores é fator essencial para o desenvolvimento profissional e aprimoramento da prática pedagógica. Em meio ao cenário educacional em constante evolução, a busca pela formação continuada é indispensável para que docentes e comunidade escolar acompanhem novas demandas contemporâneas e assim proporcionem educação de qualidade a todos. O tema abordado nesta pesquisa é a formação continuada de professores, com enfoque especial na educação de jovens e adultos (EJA), modalidade educacional direcionada a adultos que segundo documentos oficiais são os que não tiveram acesso à educação

<sup>1</sup> Pós-doutora em Educação pela Universidade Nacional de Educación a Distancia (UNED). Doutora em Educação: Currículo na PUC SP. Mestrado em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Especialista em Qualidade e Educação. Graduação em Letras, Pedagogia, Geografia e História. Diretora e professora na Escola Superior de Educação, Coordenadora Pedagógica da EJA e dos cursos técnicos do Centro Universitário Internacional Uninter. Diretora Administrativa e Financeira do Instituto Música e Arte (IMA). Editora Chefe do Caderno Intersaberes. Editora Chefe da Editora Escolha Certa. Diretora de EAD do SINEPE Paraná.

<sup>2</sup> Avaliadora Mec (2018 - Atual). Presidente e Maestrina do Instituto Música e Arte (2019- Atual). Pós Doutora em Educação - Derechos Humanos Y Desafios En La Socioeducacion - UNED - Madrid - Espanha (2018 - 2019). Pós Doutora em Educação - Políticas Públicas e Gestão Da Educação Pela UTP E USAL - Espanha (2016- 2017). Doutorado Em Educação - UTP (2014) Mestrado Em Educação - UTP (2007). Graduada em Filosofia - Uninter (2019). Graduada em História - Uninter (2019). Graduada Em Pedagogia - Uninter (2015). Graduada em Letras - Uninter (2019) Graduação Em Educação Artística Com Habilitação Em Música – UFPR (1997). Especialização em Magistério Da Educação Básica - Educação De Jovens E Adultos - IbpeX (1998). Especialização em Formação Docente Ead - Uninter (2018-2019).

<sup>3</sup> Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2022), especialista em Educação Inclusiva (2017), pelo Centro Universitário Uniandrade e no Ensino da Arte pela Faculdade Anchieta, especialista em Docência no Ensino Superior (2021), pelo Centro Universitário UNIFACEAR. Graduado em História (2016) e Pedagogia (2018), ambos pela Universidade Tuiuti do Paraná e Processos Gerenciais (2022) pelo Centro Universitário UNIFACEAR.

<sup>4</sup> Doutora em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2022). Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2018). Graduada em Pedagogia (UTP- 2016), Letras e Sociologia (2019-Uninter).

formal em tempo justo ou que buscam aprimorar seus conhecimentos em busca de melhores oportunidades.

No entanto, apesar da importância reconhecida da formação continuada, ainda existem desafios a serem enfrentados para sua efetiva implementação e articulação com as práticas de ensino. Questões como a diversidade dos sujeitos da EJA, a adequação dos conteúdos formativos, o acesso a recursos e a infraestrutura adequada para a formação continuada são alguns dos desafios enfrentados pelos educadores nessa modalidade.

Nesse contexto, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a formação continuada de professores na modalidade de educação de jovens e adultos, buscando compreender como essa formação pode contribuir para o aprimoramento da prática pedagógica e o atendimento adequado às demandas dos alunos adultos.

A metodologia que se utiliza neste estudo é a pesquisa bibliográfica, retomando documentos de fontes primárias para que os objetivos possam ser atingidos, que segundo Severino (2007, p. 123), “o pesquisador trabalha a partir das contribuições dos outros autores dos estudos analíticos constantes dos textos”, também foi necessária a pesquisa documental, “tem-se como fonte documentos no sentido amplo” (p.123) entendendo a pesquisa segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 155) como sendo “um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

Dois objetivos específicos foram estabelecidos para orientar esta investigação. Em primeiro lugar, pretende-se identificar na literatura acadêmica os principais desafios e obstáculos enfrentados pelos professores da EJA em relação à formação continuada. Isso envolve considerar aspectos como a diversidade dos sujeitos, as características específicas dessa

modalidade educacional e a adequação dos conteúdos formativos para atender às necessidades desses educadores.

Em segundo, será realizada uma análise da relação entre a formação continuada de professores e a qualidade do ensino oferecido na modalidade de educação de jovens e adultos, segundo fontes primárias e pesquisas acadêmicas, observando práticas pedagógicas dos docentes, bem como, o impacto dessa formação na aprendizagem dos alunos adultos.

Por meio da análise dos objetivos específicos e da investigação dos desafios enfrentados na formação continuada de professores da EJA, esta pesquisa busca contribuir para o aprimoramento das práticas educativas nessa modalidade além de contribuir para a promoção da educação inclusiva, reflexiva e de qualidade.

Assim, espera-se que os resultados desta pesquisa possam fornecer direcionamentos para aprimorar a formação continuada de professores da EJA, a possível superação dos desafios existentes e proporcionar práticas que estejam alinhadas com as necessidades e realidades dos educandos adultos. Ao focar a qualidade da formação docente e sua relação com o ensino oferecido, busca-se não apenas melhorar a prática pedagógica, mas também promover uma educação significativa e transformadora para educadores e educandos da Educação de Jovens e Adultos.

## **SOBRE O CONCEITO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL**

A formação continuada desempenha um papel crucial no desenvolvimento das competências profissionais e no aprimoramento da prática pedagógica. Trata-se de um processo constante de atualização e aperfeiçoamento, com o objetivo de aprimorar as habilidades e conhecimentos dos profissionais ao longo de sua carreira.

Existem diversas categorias para compreender o conceito de formação continuada, uma delas proposta por Antunes (2002) divide-a em formação em serviço, formação em ação e formação em instituições de ensino superior. A formação em serviço ocorre no próprio local de trabalho, envolvendo práticas reflexivas e discussões coletivas. Já a formação em ação acontece durante a prática profissional, permitindo que o profissional reflita sobre suas ações e busque soluções para problemas práticos. Por fim, a formação em instituições de ensino superior abrange cursos de pós-graduação ou extensão, visando ao aprimoramento teórico e prático.

É fundamental ressaltar a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade do ensino. No Brasil, a formação continuada tem sido objeto de lutas dos movimentos educacionais, especialmente em relação à educação de jovens e adultos, ressaltando a necessidade de superar obstáculos para sua efetiva articulação com a prática pedagógica.

Ao abordar a história da formação de professores no Brasil, destaca-se que durante a década de 1960 ocorreram alterações no formato administrativo do país, especialmente após o golpe civil-militar de 1964. Ao longo do século XX, na década de 1970, a aprendizagem ao longo da vida foi enfatizada como melhoria, renovação, educação continuada e formação contínua. Na década de 1980, houve um aumento no ensino técnico e eventos envolvendo profissionais da educação buscaram discutir e criar propostas para a formação de professores em diferentes áreas do conhecimento.

Avançando para a década de 1990, foram realizadas inúmeras mobilizações nacionais, impulsionadas por apelos internacionais, particularmente da UNESCO, devido ao crescimento do analfabetismo em todo o mundo, especialmente em países menos desenvolvidos, como o Brasil. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) também ganhou destaque nas discussões e mobilizações. Nesse período, a formação continuada passou a

ser considerada na carreira docente, com critérios como titulação e cursos de formação contínua sendo levados em conta na progressão profissional.

Paulo Freire, defendia a formação continuada como um processo permanente e necessário para o aprimoramento do trabalho docente. Segundo ele, essa formação não deve ser apenas um treinamento técnico, mas sim uma oportunidade de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, sempre em sintonia com a realidade social e histórica dos professores.

No contexto da EJA, é essencial reconhecer a diversidade dos sujeitos e suas particularidades, considerando suas experiências de vida como elemento fundamental na aprendizagem escolar. A busca por políticas públicas que promovam o acesso e a melhoria da formação docente, bem como infraestrutura adequada, é essencial para a efetividade da EJA.

Para exemplificar essa fração do público da EJA, recorreremos as palavras de Catelli Junior

É necessário que seja possível atender populações ribeirinhas, trabalhadores rurais e urbanos, jovens que foram expulsos do sistema regular, infratores, mães que abandonaram os estudos para cuidar dos filhos, idosos, população LGBT, enfim, todos aqueles que tiveram seu direito à educação cerceado em diversos contextos. (2019, p. 317)

As Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica são referências importantes para a organização da formação continuada, considerando aspectos como desenvolvimento de competências pedagógicas, atualização em diversas áreas, gestão de equipes e instituições, entre outros, contudo deve-se atentar para

[...] definir currículos localmente, abrindo mão dos conteúdos convencionais das escolas para escolher aqueles que melhor possam fazer com que estes diversos sujeitos possam de fato avançar em suas possibilidades em termos pessoais e profissionais (CATELLI JÚNIOR, 2019, p. 317)

Freire já atentava para o contexto específico da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo assim, as diretrizes têm um papel fundamental em orientar a formação continuada dos professores considerando a sensibilidade desta formação e reconhecendo a importância de um currículo flexível e adaptado às necessidades e experiências dos alunos adultos, bem como o papel crucial do educador nesse processo.

O conceito de educação de adultos vai se movendo na direção da educação popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e educadoras. Uma dessas exigências tem a ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular (FREIRE, 2001, p.15).

As diretrizes estabelecem a necessidade de uma formação continuada que aborde questões específicas da EJA, como a valorização das vivências dos estudantes adultos, a inclusão de temáticas relevantes para o contexto social e a promoção de uma aprendizagem significativa. Além disso, elas destacam a importância da formação voltada para a compreensão das realidades sociais e culturais dos estudantes, de modo a promover uma educação que dialogue com as experiências de vida dos alunos.

Além disso, as diretrizes também apontam para a importância da formação dos professores em relação à gestão de classes heterogêneas, à avaliação formativa e à utilização de recursos pedagógicos diversificados. A EJA muitas vezes lida com turmas com perfis variados, o que exige do educador habilidades específicas para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e estimulante.

A formação inicial e continuada do professor tem de ser assumida como compromisso integrante do projeto social, político e ético, local e nacional, que contribui para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e capaz de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais (BRASIL, 2013, p. 58).

Superando a visão de que a EJA é resultado de uma dívida social do Brasil para com os trabalhadores que não puderam estudar no “tempo certo” as diretrizes mostram-se como documento amplamente discutido, que identifica e organiza os campos de estudo para as disciplinas escolares, ou seja, o objeto de estudo para os conteúdos estruturantes apresenta-se dinâmicos.

Por meio da análise histórica das ciências de referência e/ou disciplina escolar, definiram-se também os conteúdos estruturantes das disciplinas, ou seja, os saberes – conhecimentos de grande amplitude, conceitos ou práticas – que identificam e organizam os diferentes campos de estudo das disciplinas escolares. Os conteúdos estruturantes são fundamentais para a compreensão do objeto de estudo das referidas áreas do conhecimento (PARANÁ, 2006, p. 7).

Contudo, é importante ressaltar que as diretrizes não devem ser vistas como um conjunto estático de normas, mas sim como um guia flexível que pode ser adaptado às realidades locais e às necessidades dos educadores e alunos. A formação continuada na EJA deve ser um processo dinâmico, que promove a troca de experiências, o diálogo entre os professores e a busca conjunta por soluções para os desafios enfrentados. Segundo Souza (2006), política pública é um “[...] campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)” (SOUZA, 2006, p. 26).

Sendo assim, as diretrizes nacionais desempenham um papel central na organização da formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos. Jamil Cury nos chama a atenção de que “todo o avanço da educação escolar, além do ensino primário, foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições de vida.” (CURY 2002, p. 247).

As diretrizes curriculares nacionais para a EJA, assim como a maioria dos marcos legais que tivemos na história da educação, direcionam a atenção para as necessidades específicas de cada modalidade, incentivando a reflexão, a adaptação curricular e o desenvolvimento de práticas pedagógicas alinhadas com as experiências de vida e as demandas dos estudantes adultos.

o caráter coletivo da organização escolar permite maior segurança ao educador da EJA que, em sua ação formadora, toma para si a responsabilidade de adiantar-se ao tempo vivido pelo educando, criando espaços interativos, propondo atividades que lhe propiciem o pensar e a compreensão de si mesmo, do outro e do mundo.

A formação de professores da EJA. No Art. 17 do referido documento estabelece que:

A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

- I - ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;
- II - investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;
- III - desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;
- IV - utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem (BRASIL, 2002, p. 3).

Deve-se, portanto, adiantar-se ao tempo vivido, formar os educadores continuamente para que o real objetivo da Educação de Jovens e Adultos seja atendido, ou seja, o pensar e compreender a si mesmo, o mundo e o outro com diferentes metodologias, práticas pedagógicas, avaliação, entre outros fatores que corroborem com a educação proposta aos jovens e adultos da EJA.



## A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA EJA

A formação continuada desempenha um papel crucial no desenvolvimento das competências profissionais e no aprimoramento da prática pedagógica. Trata-se de um processo constante de atualização e aperfeiçoamento, com o objetivo de aprimorar as habilidades e conhecimentos dos profissionais ao longo de sua carreira.

A formação continuada de professores é uma área fundamental na educação contemporânea. Diante das rápidas mudanças sociais, tecnológicas e culturais, os educadores enfrentam desafios crescentes para se manterem atualizados e proporcionarem uma educação de qualidade aos alunos. Esse desafio é ainda mais relevante quando se trata da Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma modalidade que busca atender a uma parcela da população muitas vezes excluída do sistema educacional.

A Educação de Jovens e Adultos tem como objetivo principal oferecer oportunidades educacionais a pessoas que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos na idade regular. Muitas vezes, esses alunos trazem consigo experiências de vida diversas e desafios particulares, como trabalho, família e responsabilidades financeiras. Nesse contexto, a formação continuada dos professores que atuam na EJA é fundamental para garantir que esses educadores estejam preparados para lidar com as especificidades desse público.

No Brasil, as novas Diretrizes Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica trazem orientações específicas para a formação dos docentes que atuam na EJA. Essas diretrizes reconhecem a importância de abordagens pedagógicas diferenciadas e flexíveis, levando em consideração as características e necessidades dos alunos adultos. Além disso, destacam a relevância da formação voltada para a compreensão das realidades sociais e culturais dos estudantes, de modo a promover uma educação significativa.

A implementação das novas diretrizes enfrenta desafios complexos. Primeiramente, a realidade da EJA é marcada por heterogeneidade de experiências, níveis de escolaridade prévios e demandas de aprendizagem. Isso exige que a formação continuada seja flexível e diversificada, de modo a atender às necessidades específicas dos professores. Além disso, é necessário considerar a infraestrutura adequada para a realização da formação, especialmente para profissionais que atuam em áreas remotas.

Ao observar experiências internacionais bem-sucedidas na formação continuada de professores da EJA, é possível identificar algumas lições importantes. Países como Finlândia e Canadá têm investido em programas de formação que incentivam a colaboração entre os professores e a pesquisa sobre práticas pedagógicas eficazes. Essa abordagem fortalece não somente a autonomia dos educadores, conhecedores de práticas e experiências, como contribui para a melhoria da qualidade do ensino quando valoriza o professor enquanto pesquisador ou como nos evidencia Giroux

“intelectuais transformadores” em que “[...] encarando os professores como intelectuais, nós poderemos começar a repensar e reformar as tradições que têm impedido que os professores assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos” (2008, p. 162).

Grande diferença da educação da Finlândia, por exemplo, para os adultos, encontra-se na organização curricular baseada no princípio das competências pessoais de cada aluno. São os professores, reconhecidos como “intelectuais” que “desenham” o plano formativo de cada aluno.

não se conta em anos, mas, sim, em conclusão dos cursos necessários para sua formação. Dessa forma, um plano de desenvolvimento de competências pessoais é elaborado para cada aluno. O plano é elaborado por um professor ou orientador em conjunto com o aluno e, quando aplicável, é representativo da atividade profissional.

As habilidades são consideradas também aprendizagem obtidas em mídias, as que ocorrerão em outras escolas, atividades com a família e de lazer etc. Contudo se faz urgente o reconhecimento a Paulo Freire quando

reconhecia no próprio indivíduo as potencialidades do seu desenvolvimento crítico a partir de suas próprias vivências e experiências.

No entanto deve-se atentar para além do discurso, ou seja, oportunizar ao professor as diversas possibilidades de formação em que ele seja o protagonista de sua própria história formativa. Seja agente de transformação social, que encontre em sua prática a liberdade para se posicionar, política, social e culturalmente já que se torna o agente principal pela transposição didática realizada do plano normativo maior.

Na Finlândia, os professores e professoras representam uma profissão de elevada qualidade acadêmica e ética. Têm de assumir um papel ativo na problematização daquilo que ensinam, como ensinam e dos fins que têm em vista. Devem considerar-se a si próprios como intelectuais públicos que combinam concepção e aplicação, pensamento e prática, na sua ação em favor de uma cultura de valores e justiça democráticos. Têm o direito e a obrigação de articular as necessidades e desafios educacionais na sociedade que servem. Também têm de ser ativos nos debates e decisões públicos que afetam o desenvolvimento das escolas e da educação. Como profissionais, os professores e professoras não podem ser apenas cumpridores de decisões, têm de participar também na sua elaboração. (HANNELE, 2012, p. 35)

À medida que a sociedade se transforma novas demandas para a educação também se transformam. A formação continuada de professores na EJA deve estar em consonância com as mudanças sociais, novas tecnologias e desafios emergentes. Significa afirmar que a formação não pode ser estática, mas sim adaptativa e flexível, capaz de acompanhar as demandas da sociedade contemporânea e proporcionar uma educação de qualidade independentemente da idade. Sabe-se que a Finlândia se especializa fortemente na formação de professores, uma das profissões mais buscadas pelos Finlandeses. O Brasil já teve projetos educativos estudados pela Finlândia, como “Professores para o Futuro”, do MEC em parceria com o CNPq, e o “Giramundo”, da Secretaria da Educação e da Ciência e Tecnologia do estado da Paraíba.

Comparar Brasil e Finlândia não é nosso propósito, mas reconhecer as práticas educativas de países que está entre os dez países mais inovadores do mundo, segundo o Índice Global de Inovação – IGI, desenvolvido pela Universidade Cornell, pelo Instituto Europeu de Administração de Empresas – INSEAD e pela Organização Mundial de Propriedade Intelectual, integrante da Organização das Nações Unidas – ONU.

Cabe ressaltar que o êxito do modelo da Finlândia não

“caiu do céu como um raio num dia ensolarado”, na feliz metáfora marxiana, mas inseriu-se em um amplo e participativo projeto de nação, conforme anteriormente mencionado. Atalhos “rápidos” e soluções imediatistas de curto prazo, que caracterizam o modus operandi do atual estágio do capitalismo, em sua congenial e obsessiva ânsia de competitividade, não produzem a consistência necessária para solidificar as bases adequadas ao desenvolvimento de um sistema justo e eficaz. (BASTOS, 2017, p. 11)

Enfim, como afirma Frigotto (2012), precisamos da formação que envolve vida corpórea material e desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada de professores na EJA desempenha papel vital para uma educação inclusiva e de qualidade. As novas Diretrizes Nacionais para a Formação Continuada trazem orientações importantes em sua direção, entretanto deve-se estar atento aos desígnios e reconhecimentos que as leis exercem sobre a EJA e seus professores.

Ultrapassar as questões da EJA como a *grande dívida social do Brasil*, organizar normativas que reconheçam o *professor como um agente de mediação* de conhecimento e não de transformação, repensar os espaços da EJA não como o *último turno* da escola, mas sim como o espaço vivo para transformar e agir na educação, são necessários e urgentes.

Ao implementar estratégias inovadoras, como a utilização da tecnologia, e ao buscar inspiração em experiências internacionais bem-sucedidas, é possível criar um ambiente propício para o desenvolvimento profissional dos educadores e, conseqüentemente, para a transformação e superação daquilo que está “posto”. A formação continuada não é ação isolada, mas sim um compromisso contínuo com a melhoria da prática pedagógica e enriquecimento da experiência de aprendizagem dos estudantes adultos.

## REFERENCIAS

BASTOS, R. M. B. O surpreendente êxito do sistema educacional finlandês em um cenário global de educação mercantilizada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 70, jul./set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227040>. Acesso em: nov/2023

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em Educação Básica**: Resolução CNE/CP n.º 01, fevereiro de 2002, do Conselho Nacional da Educação, Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação**. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>.

CATELLI JÚNIOR, Roberto. **O não-lugar da educação de jovens e adultos na BNCC**. [S.l., s.n.], p. 313-318, 2019.

CURY, C, R, J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, nº 116, p.245-262, jul. 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.  
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Educação De Jovens E Adultos, 2006. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_eja.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf)

HANNELE, N. The Societal Factors Contributing to Education and Schooling in Finland. In: NIEMI, H.; TOOM, A.; KALLIONIEMI, A. (ed.). **Miracle of education – the principles and practices of teaching and learning in finnish schools.** Rotterdam: Sense Publishers, 2012. 302 p. Capítulos 9-11, p. 19-38. Acesso em: nov. 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e Profissionalização Docente.** Curitiba: IBPEX. 2021.

SOARES, Leôncio. O educador de jovens e adultos em formação, Caxambu: 29ª Reunião Anual da ANPED, 2006. Disponível: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2030--Int.pdf>.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, nº 16, p. 20-44, jul./Dez. 2006.

## A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO LUGAR DE ACESSO À CIÊNCIA DE REFERÊNCIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Rutemara Florencio<sup>5</sup>

### INTRODUÇÃO

É costume no Brasil, a discussão sobre a qualidade da educação escolar - principalmente aquela oferecida pelo poder público - a qual, já sabemos, depende de políticas públicas que privilegiem e atendam os sujeitos que compõem o universo escolar. Ser professor no Brasil é ter uma carreira permeada por baixos salários, infraestrutura precária e problemas diversos que adentram as salas de aula mesmo sem estarem diretamente ligados ao ensino e a aprendizagem escolar. Assim, não é surpresa que a cada ano diminua o número de pessoas interessadas em ingressar nos cursos superiores ligados à educação, pois, ao que parece, ser professor é pouco atraente do ponto de vista econômico e social.

No entanto, mesmo diante das dificuldades inerentes à profissão, os que adentram a carreira docente e se tornam professores, vão, ao longo do exercício profissional, construir uma identidade e profissionalidade a qual possui características específicas da docência. Dentro desse universo complexo, a Formação de um professor está ancorada em três tipos de conhecimento, segundo Nóvoa (2022): conhecimento científico/disciplinar, o conhecimento pedagógico e o conhecimento profissional docente.

A formação de um professor é complexa e não se esgota na formação superior inicial: ela é permanente, processual e temporal, pois, sabemos que o mundo passa por transformações constantes e a escola é uma instituição que as reflete ao mesmo tempo que produz um conhecimento escolar único e importante na vida social. Nesse ambiente que traduz o fazer pedagógico profissional dos professores têm lugar os três tipos de conhecimento citados

---

<sup>5</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná, graduada em Estudos Sociais. Licenciatura Plena em História. Especialista em História do Brasil e Educação a Distância. Mestra em Educação (UNESA/RJ 2011).

por Nóvoa (2022), sendo o último (conhecimento profissional docente), construído a partir da compreensão da “essência do ensino”, do saber reconhecer aquilo que faz, de sua ação pedagógica e, por último, na tomada de decisões fazendo escolhas com “discernimento” além de saber “lidar com o conhecimento em situações de relação humana” (NÓVOA, 2022, p. 84). Para esse autor, a formação de professores (inicial e continuada) deve ser realizada no coletivo, unindo professores da educação básica e das universidades num sistema colaborativo que não hierarquize saberes, mas, que ressignifique o espaço de atuação profissional.

Concordamos com Nóvoa quando ele estabelece que a formação deve ser colaborativa, com espaço de fala para os professores manifestarem demandas auxiliando uns aos outros. É importante ressaltar que o planejamento formativo deve atender as necessidades reais dos professores, como salienta Teixeira (2021) ao abordar formação continuada para professores de História.

Nesse contexto, formação com sentido, planejada a partir de objetivos claros e com respaldo na ciência de referência, contribui para que os professores de determinado componente curricular - como é o caso dos professores de História citados neste trabalho - deem ainda mais significado para sua prática docente ao observar teoria e prática como componentes de um mesmo objeto: o ensino de História.

Ao abordarmos o ensino de história, temos na Educação Histórica o embasamento para discutir formação continuada de professores de História a partir de duas pesquisas: uma na Bahia (Pina, Aguiar e Lima, 2020) e outra no Paraná (Gevaerd 2019). As pesquisadoras trazem importantes contribuições para compreensão da importância da formação continuada amparada nos pressupostos da Educação Histórica assim como discutem como a aprendizagem histórica é importante para que os alunos compreendam que História não é só passado, mas, dá suporte para entender o presente e futuro.



Assim, este trabalho traz uma análise geral sobre a formação continuada de professores como também observa a formação continuada para professores de História amparada na ciência de referência para o ensino de História: a Educação Histórica.

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE

O campo de pesquisa relacionado à formação de professores estabelece dois momentos: a formação inicial e a formação continuada. A inicial é a formação pautada pela universidade (principalmente) que traz o escopo teórico sobre a educação escolar oferecendo embasamento para que esse aluno e futuro professor construa uma profissionalidade tendo acesso ao conhecimento científico de referência nas questões educacionais. Já a formação continuada está relacionada, segundo Franco (2019, p. 98) "à necessidade de integrar vida e formação; articular a pessoa do professor as circunstâncias de seu trabalho e profissão de forma crítica e integrada", ou seja, neste tipo de formação, o professor analisa, reflete, constrói e reconstrói ações e crenças a partir do que acontece (ou não) no cotidiano de seu trabalho com os alunos e com o coletivo escolar.

Romanowski, Saheb e Martins (2020, p. 7) ao analisarem as perspectivas educacionais, salientam que "a qualificação da prática pedagógica na atualidade tem como ênfase a aprendizagem", significando assim que, todas as ações pertinentes ao ambiente escolar estejam focadas no aluno e nas necessidades de aprendizagem que os currículos educacionais promovem para ele.

Tal contexto se apresenta na Base Nacional Comum Curricular onde os objetivos de aprendizagem são centrais na demanda dos currículos de cada estado brasileiro. As autoras observam que sendo a aprendizagem o ponto

central das políticas de estado relacionadas à educação, uma “nova cultura” se impõe a “partir de novas formas de ensinar, interferindo profundamente na prática docente”. Nesse caso, a formação inicial tem que ser analisada e, reestruturada como também a continuada deve atender as perspectivas atuais que permeiam a função da escola na vida social como também a função docente em relação à aprendizagem dos alunos.

Sabemos que a formação docente é processual, dinâmica e estruturante da identidade profissional dos professores sendo imprescindível para que eles desenvolvam autonomia e segurança em sua prática pedagógica.

A professora Marli André, referência na área de formação de professores, salienta que a formação continuada de professores não deve ser vista como um meio de cobrir déficits que a formação inicial tenha deixado, mas, deve ter como concepção a reflexão permanente da prática, o desenvolvimento de postura investigativa e promoção do trabalho coletivo (MARTINS & ANDRÉ, 2020). Para essa pesquisadora do campo de formação de professores, é na formação continuada que o professor vai aprofundando conhecimentos e construindo outros a partir da sua prática docente e das relações estabelecidas com seus alunos e seus colegas de profissão.

As considerações sobre formação continuada ser um momento específico de articulação da “pessoa do professor às circunstâncias de seu trabalho e profissão de forma crítica e integrada” advém da análise de Franco (2018, p. 98) que observa uma descaracterização do sentido desse tipo de formação pois, em muitos casos, não estão integrados às necessidades dos professores. A autora observa que há muita oferta de “cursos avulsos e supostas capacitações” geralmente vinculados a questões comerciais e que não trazem em si as questões que são vivenciadas pelos professores em seu local de trabalho. Ela defende que a formação continuada seja oferecida de

acordo com as demandas dos professores e que a mesma aconteça, preferencialmente, no espaço escolar onde os professores estão.

Em relação ao espaço escolar como lócus primordial da formação continuada, tanto André (2020) quanto Franco (2018) consideram que o coletivo docente pertencente à instituição escolar pode decidir o tipo de formação que deseja - diante do contexto vivenciado - como também trabalhar de forma colaborativa. As duas autoras observam que os docentes podem promover mudanças significativas no contexto escolar quando trabalham em conjunto como também fomentar a aprendizagem e formação dos alunos que é ponto central da função docente. Giordan e Hobold (2015) em pesquisa realizada sobre necessidades formativas de professores iniciantes destacaram que os mesmos gostariam de aumentar o tempo destinado à formação continuada possibilitando tratar de temas como a inclusão, novas metodologias além de trocas de experiências com professores que estão a mais tempo na profissão.

Gatti (2017, p. 727) ao analisar o cenário da formação de professores no Brasil, considera que, “as novas situações geradas no ambiente escolar, pedem novas posturas didáticas” ampliando a complexidade do trabalho docente e exigindo, segunda a autora, que se olhe para o que está acontecendo no presente e os “efeitos histórico-sociais dessas ações”. Nesse sentido, pesquisas sobre a formação inicial e continuada são fundamentais pois são ponto de partida para mudanças estruturais nessas formações docentes. A autora salienta que a questão da qualidade da aprendizagem dos alunos está diretamente relacionada à qualidade da formação dos seus professores.

Se as pesquisas revelam dados importantes sobre aprendizagem dos alunos inclusos no sistema escolar como também analisam a qualificação dos cursos de licenciatura que formam professores e estabelecem uma relação entre ambos, dados sobre a formação continuada são mais escassos.

No entanto, constatamos que esse tipo de formação, depois que o professor já está inserido no sistema escolar, seja ele público ou privado, é fundamental para que o mesmo, junto com seus pares, torne a reflexão sobre a prática um hábito que transforme a ação, ou seja, a organização do ensino escolar.

Gatti (2017, p. 732) ao refletir sobre o processo educacional, diz que o mesmo se faz no coletivo e que, portanto, não é solitário pois envolve professores (que são os adultos) e alunos (o grupo mais jovem) tendo os professores, papel central no processo. Ao ressaltar o papel fundamental que os professores desempenham na construção da aprendizagem dos alunos pode parecer que há um descompasso relacionado à importância que cada grupo possui para o sistema escolar pois, sabemos que as políticas públicas estão discursivamente centradas, no aluno.

Porém, por mais que possa parecer haver um desequilíbrio relacionado à importância que professores e alunos adquirem no atual cenário da educação escolar, entendemos que a relação entre os dois é equilibrada e que um depende do outro para alcançar os objetivos de aprendizagem previstos curricularmente: Não há aprendizagem eficiente sem que haja um professor qualificado para ensinar.

A qualificação profissional docente é processual, construída a partir da formação que o mesmo vai recebendo ao longo da carreira. Nesse caso, ao terminar a formação inicial, que deve ter como pressuposto unir a teoria com a prática, a formação continuada oferecida em serviço, deverá dar continuidade à construção do conhecimento docente e da identidade profissional. Ao tratar da identidade docente, Marcelo (2009) estabelece alguns desafios relacionados à construção e desenvolvimento profissional dos professores onde são cada vez mais cobrados a serem eficientes e, nesse sentido, precisam dominar uma série de competências. Além do domínio do saber docente (conteúdos, prática e tudo o que envolve a profissão),

professores são chamados a "transformar a profissão docente em uma profissão do conhecimento" (MARCELO, 2009, p. 128). Assim, entendemos que só é possível aos professores atingirem tais aspectos a partir da reflexão na prática e sobre a prática possibilitadas pela formação continuada.

Nóvoa (2022) ao tecer considerações sobre a construção do conhecimento profissional docente, estabelece a formação continuada como pertencente a um conjunto de momentos que embasam esse conhecimento. Segundo ele, como a formação continuada é de responsabilidade das escolas e das redes de ensino, o ideal é construir parcerias com as universidades (responsáveis pela formação inicial) e outras entidades sejam elas municipais, estaduais ou federais onde todos, num esforço em conjunto tenham como objetivo, oferecer subsídios aos professores para que possam construir um conhecimento profissional que é "contingente, coletivo e público". (NÓVOA, 2022, p. 17)

Ao elaborar uma definição para o conhecimento profissional docente, Nóvoa (2022) estabelece que ele depende, também, da formação (inicial e continuada) para ser construído. Portanto, esse conhecimento dá aos professores uma identidade própria e o domínio de sua função numa sociedade que vem questionando e desvalorizando a profissão docente continuamente. Gatti (2017, p. 732) observa que o papel do professor requer que ele domine um saber "que alia conhecimento de conteúdos à didática e às condições de aprendizagem para segmentos diferenciados, associados a posturas éticas (...)".

Vemos, então, que tanto Nóvoa quanto Gatti consideram que o conhecimento docente é algo que dá aos professores uma diferenciação e importância social, como também valoriza a função desempenhada por esses. Indo mais além, podemos inferir que, quanto mais esse conhecimento se traduzir em uma prática qualificada visando a aprendizagem dos alunos, maior será a importância da profissão docente. Essa prática qualificada não se faz

sem que haja uma formação específica relacionada ao ofício do professor, e, no caso dos professores que já estão inseridos na educação básica, a formação continuada se torna essencial.

Ao refletir sobre como organizar uma formação continuada, Franco (2017) estabelece alguns princípios que tornam essa formação significativa para os professores proporcionando aprendizado e reflexão de forma coletiva sobre a prática docente. A autora observa que as ações de reflexão e investigação feitas em grupo, constroem “novas concepções sobre a prática” (FRANCO, 2019, p. 96). O sentido de refletir e agir a partir do que se constrói por meio da coletividade, tem a possibilidade de trazer mudanças tanto nas concepções dos integrantes do grupo quanto nas ações decorrentes dessas concepções. Um outro princípio importante é a “busca pela teoria na prática ao invés de aplicar a teoria na prática”.

Ainda segundo Franco (2019) a prática pedagógica como objeto de reflexão e, a partir desse movimento, saberes docentes podem ser apropriados e construídos pelos professores (teoria). Finalmente, um princípio fundamental para a autora na questão da formação continuada é a “participação voluntária” dos professores no processo. Há de se ter desejo de participar das reuniões, propósito e adesão consciente a fim de construir um conhecimento que traga resultados práticos para o contexto escolar e para os professores enquanto profissionais detentores de saberes específicos.

## **FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE HISTÓRIA E O AMPARO NA TEORIA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA**

Anteriormente observamos que a formação de professores é um processo que não se esgota na formação inicial mas, se estabelece ao longo do desenvolvimento da carreira docente fundamentando a identidade profissional e, construindo um “conhecimento profissional docente”, o qual segundo Nóvoa (2022), possui dimensões próprias e complexas que

caracterizam a prática docente não apenas nos aspectos técnicos mas, nas relações humanas, nos saberes construídos a partir da prática do ensino como também no conhecimento daquilo que esse professor ensina. De forma geral, entendemos que ser professor é uma profissão que possui importância social e que a mesma se distingue das outras por possuir um cabedal de características específicas e distintivas construtoras da profissionalidade docente. Para Nóvoa (2022, p. 84):

Formar-se como professor é compreender a importância deste conhecimento terceiro, deste conhecimento profissional docente, que faz parte do patrimônio da profissão e que necessita de ser devidamente reconhecido, trabalhado, escrito e transmitido de geração em geração.

O entendimento de que os professores são detentores de conhecimentos específicos relacionados a sua profissão, está de acordo com o que Schmidt (1996, p. 117) observa para os professores de História quando da prática nesse componente curricular. A formação profissional então deve promover “a união entre a competência acadêmica (domínio dos saberes) e a competência pedagógica (domínio da transmissão do saber), aliando competência, convicções e experiências de vida.”

Para os professores de História, além dessas premissas na formação, Schmidt (1996) relaciona a autoridade do docente com a forma pela qual ele consegue se comunicar com o aluno sobre as questões históricas: “a autoridade reside, também, na capacidade de estabelecer uma espécie de comunicação individual com seu aluno, levando-o à uma intimidade com um certo passado e determinado presente” (*apud* PINA, AGUIAR & LIMA, 2020, p. 05).

A perspectiva de que o professor de história estabeleça um diálogo com o aluno a fim de construir conhecimento sobre o tempo e os fatos que se situam nesse tempo, demanda uma prática que não se associa apenas com a aquisição de competência acadêmica por mais que, essa, seja fundamental para o professor historiador.

O contexto, nesse caso, pede a mobilização de conhecimentos relacionados à prática como um todo, chamado por pesquisadores como Maurice Tardif, Claude Lessard e Louise Lahaye de “saberes docentes”. Esses saberes “são provenientes da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência.” (CIAMPI, 2010, p. 103). Ou seja, não são apenas os conhecimentos disciplinares que concedem ao professor de História, saberes suficientes para o exercício da sua profissão nas salas de aula: é o “amálgama” de conhecimentos provenientes de toda uma formação, da experiência cotidiana na prática do ensino de História, das relações estabelecidas no coletivo.

Ciampi (2010, p. 103) observa que “a prática profissional não é local de aplicação dos saberes universitários, mas, sim, de filtração, processo no qual esses saberes são transformados em função das exigências do trabalho”. O processo mencionado aqui pela pesquisadora e historiadora, nos leva a associar o trabalho docente com uma perspectiva de formação que possibilite aos professores de história mobilizarem conhecimentos nos quais possam se reconhecer enquanto professores profissionais de História como também compreender o impacto de seu trabalho na vida dos alunos.

O reconhecimento dos professores sobre seu trabalho, sobre a construção e o exercício da autonomia intelectual e legitimidade de sua prática docente estão certamente vinculados à formação continuada dos professores, conforme observa Abud (2017).

A autora aponta esse tipo de formação como algo fundamental para construção da identidade profissional e, essa como aporte para que o professor exerça autonomia intelectual e ajude o aluno a construir a dele. Abud (2017) considera que a formação continuada para os professores de história deve preservar o embasamento nos conteúdos e temas históricos, assim como evidencia, de forma geral, a necessidade de utilizar métodos e recursos que auxiliem na construção do saber histórico escolar. Abud, nessa



reflexão, não menciona a relação da prática pedagógica vinculada à teoria sobre ensino de história.

Dias e Cainelli (2019) em pesquisa sobre a prática pedagógica de professores amparada na educação histórica como metodologia do ensino de história, observam a formação continuada como imprescindível para que os docentes possam se apropriar de elementos teóricos e metodológicos relacionados à prática do ensino de história. Essa pesquisa de 2018/2019, analisou dados coletados com professores de história sobre seus conhecimentos a respeito da Educação Histórica que, segundo as autoras, “está focada especialmente na cognição e metacognição na disciplina priorizando a racionalidade histórica”. (p.105). Como esse conhecimento não fez parte da formação inicial dos professores pesquisados, a formação continuada se constitui como caminho para apropriação da teoria.

Schmidt e Barca (2014, p. 21) explicam que a Educação Histórica é um novo campo de pesquisa que se insere “no domínio específico da Didática da História, considerada como uma disciplina especializada, com debates teóricos e métodos de pesquisa próprios.”

Assim, para a apropriação desse cabedal teórico - cada vez mais presente como objeto de pesquisa nas universidades do sul e centro-oeste do Brasil, os professores de História têm na formação continuada, o lugar fundamental para construção de aprendizagens sobre a teoria.

Pina, Aguiar e Lima (2020, p. 10) consideram que “as estratégias e o estilo de ensinar construídos por professores ao longo de suas carreiras revelam muito da sua formação e trajetória, como também as diversas experiências e concepções que os constituem”. A pesquisa empenhada pelas autoras, revelou que a maioria dos professores diz ser adepto da aula expositiva, uso do livro didático e trabalho com fontes e documentos o que mostra, “uma certa tradição” na organização do ensino de história.

Por outro lado, a pesquisa também ressalta através dos dados que há “pouca sistematização e fundamentação teórica dos professores em relação com a ciência da História”. (p. 13). Essa questão mostra que os professores não deixam claro se tem embasamento teórico metodológico na construção de suas aulas e, as autoras consideram que “há desconexão com as pesquisas do campo do ensino de História” que, no caso, está relacionado à Educação Histórica.

Se na pesquisa de Dias e Cainelli (2019), o objetivo é analisar a relação entre formação continuada e aprendizagens sobre Educação Histórica, a pesquisa de Pina, Aguiar e Lima (2020) mostrou que tais aprendizagens não se afirmam nas respostas dos professores pesquisados.

As pesquisadoras atentam que é importante para os professores de História conhecerem tanto o campo da teoria da História como o pedagógico e consideram que esse conhecimento deve ser vinculado ao contexto profissional e formativo. Nesse caso não é uma formação genérica, organizada sem a presença dos pressupostos que envolvem a construção do conhecimento histórico, que possibilitará aos profissionais docentes o domínio teórico- metodológico e conceitual da Educação Histórica, mas, uma formação específica que trate tanto da questão teórica quanto prática do ensino de História amparada na teoria. Assim, observamos que há uma forma de ensinar história que é orientada a partir de uma metodologia que dá suporte para aprendizagem histórica.

A educação histórica é uma teoria que orienta o ensino de história para que as aprendizagens desse componente curricular estejam amparadas no desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos através de procedimentos representativos tais como: “investigar as ideias que os alunos já possuem; selecionar diferentes respostas historiográficas para o contexto histórico estudado; estimular os alunos a construir novas hipóteses investigativas”, entre outros (CURITIBA, 2006, p. 152 *apud* Gevaerd (2019). Desse modo,

notamos que há uma especificidade na forma como se ensina história e, conseqüentemente, na aprendizagem da história pelos alunos, fortalecendo então, nesses, o desenvolvimento da consciência histórica e para os professores, a percepção de que ele é um pesquisador.

A formação continuada pautada pela especificidade do ensino de história foi analisada por Gevaerd (2019) quando do oferecimento de cursos aos professores da Rede Municipal de Curitiba já que a Secretaria Municipal de Educação (SME) tem uma parceria com o LAPEDUH - laboratório de educação histórica da UFPR e, as formações para professores são amparadas nos pressupostos da Educação Histórica. Neste trabalho, Gevaerd analisou como a metodologia da “Aula Histórica” - proposta do currículo e o conceito de “História Difícil” de Bodo Von Borries aparecem em trabalhos que os professores cursistas apresentaram nos “Seminários de Educação Histórica” ocorridos entre 2016 e 2017 e que, mostram resultados das formações continuadas oferecidas por essas instituições aos professores de História da rede pública.

A metodologia da Aula Histórica, segundo Gevaerd (2019) é uma proposta inovadora presente no currículo escolar da rede pública de Curitiba:

É uma metodologia de ensino proposta por Schmidt (2017, p.68) adaptada a partir dos fundamentos da matriz disciplinar da ciência da história de Jörn Rüsen (2001, p.35). O conceito de “Aula Histórica” foi sendo constituído por Schmidt na relação da teoria da consciência histórica na perspectiva ruseniana e a prática dos professores, ao longo dos cursos de formação continuada oferecidos pelo LAPEDUH/SME.(GEVAERD, 2019, p. 146)

Tal metodologia parte do pressuposto de que toda criança possui uma consciência histórica porque é como ela dá sentido a sua experiência no tempo. Desse modo, é necessário “investigar as carências de orientação na sua vida prática e os interesses que esses sujeitos expressam ao iniciar o trabalho com um novo conteúdo da história” (GEVAERD, 2019 *apud* CURITIBA,

2016a, p.7-8). O trabalho embasado nessa perspectiva tem como preocupação central a produção de um sentido para vida e, segundo Schmidt, parte “do fato de que o próprio ensino e a História encontram seu sentido na vida prática humana” (SCHMIDT, 2017, p. 68 apud GEVAERD, 2019, p. 148). Nesse sentido, tanto o ensinar quanto o aprender História são fundamentos para entender e significar a vida cotidiana não sendo possível que o ensinar História esteja fundamentado na memorização de datas e personagens históricos.

Em relação ao conceito de História Difícil - de Bodo Von Borries, o mesmo foi trabalhado em formação continuada para os professores da rede municipal em 2016 e 2017. Gevaerd (2019, p. 148) traz a definição do autor sobre essa questão:

História só é aprendida de forma eficaz sob três condições dadas: se novas perspectivas podem ser ligadas com as antigas, se ela estiver conectada a emoções – negativas ou positivas – e se é relevante na vida. A aprendizagem de casos afirmativos de heroísmo e glória/orgulho parece ser mais fácil, mas experiências negativas de danos e culpa/vergonha (ou ambos) são muito mais difíceis. (BORRIES, 2016, p.32).

Observamos que, a história difícil é aquela que está relacionada a eventos e fatos que marcaram a sociedade e, geralmente estão ligados a violência, agressão e morte de pessoas: são traumáticos, difíceis de serem abordados e até mesmo, compreendidos no presente. Sendo assim, o trabalho dos professores de história com temas dessa natureza visa também, desconstruir preconceitos e estigmas que podem aparecer nas investigações iniciais dos professores sobre o que os alunos já sabem sobre o assunto ou tema sendo que, a partir das carências manifestadas, o tema pode ser abordado por perspectivas que fortaleçam a construção do conhecimento histórico amparado na pesquisa e longe de estereótipos.

A pesquisa de Gevaerd (2019, p. 153) concluiu que a formação continuada de professores de história para o ensino desse componente na

perspectiva da Educação Histórica é muito importante pois, a formação traz para sala de aula “procedimentos metodológicos usados pelos historiadores em situações de ensino e aprendizagem”, ou seja, os alunos conhecem e utilizam métodos de pesquisa o que possibilita exercerem a atitude de pesquisadores. A autora prossegue observando que os professores modificam a perspectiva da finalidade do ensino de história antes vinculado a memorização e a aula expositiva pois, “a finalidade do ensino de História é a reconstrução da consciência histórica dos estudantes, pois, segundo Rüsen (2006, p.16) a aprendizagem histórica “é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica”. Assim, aquilo que os professores desenvolvem nas suas aulas de história, de acordo com a perspectiva da Educação Histórica fortalece a construção de um conhecimento histórico escolar e desenvolve nos professores a noção de que “a atividade de professor(a) é a articulação entre ensino e pesquisa” (GEVAERD, 2019, p. 153).

A articulação entre ensino e pesquisa, de que fala Gevaerd (2019), é um ponto em comum com Franco (2019) quando defende a apropriação por parte dos professores da ação de pesquisador. Nesse caso, o fato de os professores terem atitude de pesquisadores sobre sua prática docente e sobre sua área de formação fortalece a identidade profissional como também promove melhorias nas aprendizagens dos alunos, pois, a aprendizagem dos alunos também é central no trabalho de ensino.

Teixeira (2021) em pesquisa relacionada ao Mestrado Nacional Profissional de História da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), observou que, a formação continuada para professores de História amparada na ciência de referência, raramente é oferecida e, durante 15 anos, apenas uma foi organizada na região onde ele está fazendo a coleta de dados.

O levantamento bibliográfico do autor mostrou que há pouca pesquisa sobre formação continuada para professores de história, sendo que as

existentes estão relacionadas à área de Educação. Nesse contexto, ele observa que há uma carência de formação continuada oferecida pela rede pública a qual ele é vinculado e que, essa falta é prejudicial ao contato dos professores com estudos e metodologias que, atualmente, dão suporte teórico-metodológico ao ensino de história (como é o caso da Educação Histórica).

A pesquisa de Pina, Aguiar e Lima (2020, p. 16) chama a atenção para o fato de que é necessário “problematizar a visão de História dos professores” pois, “a prática de ensino de qualquer professor é marcada por suas concepções, pela maneira como vê o mundo”. Nesse caso, saber como os professores do componente curricular de História significam e dão sentido à sua área de atuação, coopera para que políticas de formação sejam implantadas e, preferencialmente, embasadas na ciência de referência. As autoras salientam que:

o campo do ensino de História tem defendido a perspectiva de que o objetivo de ensinar e aprender História é possibilitar a formação do pensamento histórico, ou seja, ajudar crianças e jovens a se situar no tempo e se sentirem sujeitos históricos, não apenas acumularem informações sobre fatos históricos (PINA, AGUIAR & LIMA, 2020, p. 16)

Sendo o objetivo do ensino de história, formar o pensamento histórico assim como construir um conhecimento histórico escolar que seja significativo servindo aos alunos como orientação no presente, a pesquisa de Pina, Aguiar e Lima mostra que, para os professores sujeitos da pesquisa, a ideia de “envolver o aluno na problematização e no exercício de pensar historicamente” não é uma “preocupação” (p.17) já que, os professores ainda estão preocupados em trazer o conhecimento mais acabado para os alunos.

A abordagem da pesquisa dessas autoras fez uma relação entre a formação versus a prática de ensino onde observam que a formação deve se embasar nos saberes das ciências de referência disciplinar como também nos saberes pedagógicos que interferem diretamente na prática docente.

No entanto, uma formação centrada apenas em questões pedagógicas ou em metodologias de ensino se constitui como insuficiente pois, conforme os dados obtidos pelas pesquisadoras, “há um descompasso entre os avanços historiográficos sobre temas históricos (ex: imigração e descobrimento do Brasil) e as explicações por eles (professores) indicados” (PINA, AGUIAR & LIMA, 2020, p. 19). Nesse caso, observamos que além do conhecimento de como se constitui a formação da consciência histórica dos alunos é necessário aos professores terem acesso a historiografia que traz novos desdobramentos dos fatos históricos muito presentes nas salas de aula.

Tal contexto requer uma formação continuada constante que privilegie especificamente os professores de história e que englobe em conjunto as ciências de referência do ensino de história, metodologias de ensino e debates historiográficos atualizados.

A partir do exposto pelas pesquisas de Pina, Aguiar e Lima (2020) e Gevaerd (2019) observamos que uma formação continuada para professores de história embasadas na ciência de referência para o ensino de história é uma necessidade urgente pois, para aprender história não basta apenas memorizar datas e eventos, mas, encontrar sentido nos fatos passados e em como eles reverberam no presente. Jörn Rüsen (2010) precursor da Educação Histórica com contribuições fundamentais para o campo da Didática da História salienta que:

(...)somente quando a história deixar ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ser ela apropriada produtivamente pelo aprendizado e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana. (RÜSEN, 2010, p. 44).

A análise de Rüsen se fundamenta na perspectiva de que é a narrativa histórica que promove a possibilidade para que a consciência histórica construa um sentido para o tempo e, para que isso aconteça, é necessário domínio do professor para com o tema como também o conhecimento de

como a aprendizagem histórica é construída e as formas de se organizar aulas com esse viés. Assim, podemos inferir que se a formação inicial de professores de história ao abordar a prática de ensino de História trouxesse uma ciência de referência como a Educação Histórica, muitos dos resultados da pesquisa de Pina, Aguiar e Lima (2020) não estariam expostos.

Por outro lado, a formação continuada para professores de História deveria ser uma constante nas políticas de formação da rede pública (principalmente) pois, somente a formação inicial não é o bastante quando se trata do objeto de ensino desse componente curricular que é a História. As pesquisadoras observam que, na região onde foi efetuada a coleta de dados - Estado da Bahia - a formação continuada é buscada individualmente pelos professores que, de acordo com seus interesses pessoais, realizam especializações, pós-graduações e cursos diversos objetivando melhorar o salário.

A escassez de formações específicas para professores, como já salientado por Teixeira (2021), deixa vago o aprofundamento teórico-metodológico do ensino de História de forma contínua, o que, podemos supor, interfere de forma negativa na aprendizagem de história pelos alunos. Este autor, aborda a formação continuada para professores de História num contexto de atualização tanto teórico - sobre as teorias que fundamentam o ensino do componente curricular - quanto prático - metodologias fundamentadas na teoria e até mesmo na questão mais geral relacionada a aspectos pedagógicos. Ao realizar a pesquisa bibliográfica, o autor atenta para a perspectiva crítica da formação em Caimi (2015) que salienta que, os saberes dos professores de História dependem do contexto em que se inserem e está relacionado a aspectos políticos e sociais.

As demandas para formação partem de carências manifestadas pelos professores de cada rede e lugar, sendo assim, necessário ouvir os professores para que eles manifestem o que esperam para uma formação,



como já observou Franco (2019), Gatti (2017) e Martins (2020). Teixeira (2021, p. 08) menciona que

(...) apesar da legislação ser categórica quanto ao direito do professor obter a formação continuada, custeada, facilitada ou promovida pelos entes federados, geralmente tais formações não tem conseguido mobilizar os professores e tão pouco provocado as mudanças necessárias.

Tal situação acontece porque, segundo o autor, mesmo que a legislação preveja a oferta de formação continuada, os professores não são consultados sobre o que desejam para essa formação, ocorrendo então, um descompasso entre o que os docentes de História precisam e o que de fato, recebem.

A pesquisa de Gevaerd (2019) mostra que, ao fundamentar uma formação continuada para professores de História em uma ciência de referência, a aprendizagem histórica é ressignificada e os alunos constroem sentido para o tempo presente tendo o passado como ponto de partida. A autora observa que organizar uma formação para professores de história da Rede Municipal de Curitiba embasada na perspectiva da educação histórica está sendo positiva pois, segundo ela “alguns professores e professoras têm percebido que é fundamental levar para a sala de aula os procedimentos metodológicos usados pelos historiadores em situações de ensino e aprendizagem” sendo que esses procedimentos provocam também a compreensão dos alunos sobre como é construído o conhecimento histórico e como eles também podem contribuir para essa construção. Prossegue observando que os docentes “percebem que a finalidade do ensino de História é a reconstrução da consciência histórica dos estudantes” o que produz significados e sentidos para o ensino e a aprendizagem da História (GEVAERD, 2019, p. 153).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores é um campo de pesquisa bastante importante para nós que somos professores e que estamos buscando constantemente construir um arcabouço de conhecimentos relativos a nossa profissão. É na formação inicial e contínua que construímos parte decisiva de nossa identidade profissional que é processual e dinâmica.

António Nóvoa (2022) faz uma pergunta a qual ele chama de decisiva: “qual é e a quem pertence o conhecimento relevante e pertinente para formar um professor?” Este autor estabelece três tipos de conhecimento necessário à formação docente: o conhecimento das disciplinas científicas (no nosso caso, de História), o conhecimento pedagógico e o conhecimento profissional docente. Para ele, esse último é decisivo, mas, negligenciado pelos currículos de formação que enfatizam os dois primeiros não reconhecendo que, dentro da profissão docente se constrói um conhecimento exclusivo e que vem “de dentro” da profissão.

Não é nossa intenção discutir como se constrói e o que é o conhecimento profissional docente para Nóvoa mas, é importante destacar que o mesmo possui características que constituem a profissionalidade docente tanto no entendimento do sujeito em relação a sua ação profissional quanto na importância social do que faz sabendo exatamente como faz e por que faz. O mesmo autor observa que é necessário repensar a formação de professores pois, a escola em seu modelo do século XIX não tem mais sentido de ser. Para ele, há uma “metamorfose” nessa instituição, o que coloca toda uma cultura escolar em cheque e abre espaço para transformação.

No caso da formação de professores, é importante que ela seja organizada e executada levando-se em consideração as demandas dos professores onde eles também sejam formadores juntos a outros formadores (advindos de universidades e centros de formação de professores, por

exemplo). Um exemplo vemos em Franco (2019) que, ao revisitar sua atuação como diretora de estabelecimento escolar, criou um modelo formativo junto com os professores da escola atendendo as necessidades da instituição e do professorado local.

Sabemos que a formação inicial é só o início da formação dos professores: ao longo da carreira, o processo formativo será permanente pois a identidade profissional é constantemente construída a partir da prática e das experiências acumuladas no cotidiano dessa prática. Tal contexto, evoca momentos de reflexão na e sobre a prática assim como construção de novos conhecimentos sobre o componente curricular que ensina, metodologias e teorias que fazem a diferença no agir da sala de aula, mas, principalmente, nas aprendizagens dos alunos. Para isso, a formação continuada é uma aliada fundamental se constituindo como um lugar de encontro, de estudo, de experiência e de exercício da coletividade.

## REFERÊNCIAS

- ABUD, K. M. Um projeto de formação continuada para professores de história. in CARVALHO, A. M. P. (org) **Formação Continuada de Professores: uma releitura das áreas de conteúdo**. 2. ed. - São Paulo, SP, Cengage, 2017.
- ANDRÉ, M.; MARTINS, F. Reflexões sobre a formação de professores: um diálogo com Marli André. **Revista Devir Educação**, Lavras, vol. 4, n.1, p. 188-198, jan./jun., 2020.
- BARRETO, R. G. Tecnologia e Educação: Trabalho e Formação Docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1181 - 1201, set./dez. 2004.
- CAIMI, F. E. O que precisa saber um professor de história? **História & Ensino**, [S.L.], v. 21, n. 2, p. 105-124, 5 dez. 2015. Universidade Estadual de Londrina. <http://dx.doi.org/10.5433/2238-3018.2015v21n2p105>. Disponível: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853/17741>. Acesso em: 04/07/2023.
- CIAMPI, H. Formação de professores: pesquisa e ensino de história. in FELDMANN, M. G. (org.) In. **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. SENAC, São Paulo, 2010.

DIAS, S. F.; CAINELLI, M. R. Apropriações da educação histórica como metodologia do ensino de história: um campo em formação nas práticas pedagógicas de professores da rede pública estadual no NRE de Apucarana - PR. In BECKER, G. **Temas Sociais Controversos e os desafios da educação histórica**. W.A Editores, Curitiba, 2019.

FRANCO, M. A. S. Formação Continuada de/para/com docentes: para que? para quem? in IMBERNÓN, F.; NETO, S. FORTUNATO, I. (org.) **Formação permanente de professores: experiências ibero americanas**, São Paulo: SP, 2019.

GATTI, B. A. Formação de Professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v.17, n.53, p. 721-737, 2017.

GEVAERD, R. T. F. Formação Continuada de Professores: Relação entre os conceitos da “História Difícil” e a Metodologia da “Aula Histórica” In BECKER, G. **Temas Sociais Controversos e os desafios da educação histórica**. W.A Editores, Curitiba, 2019.

GIORDAN, M. Z.; HOBOLD, M. S. Necessidades formativas dos professores iniciantes: temáticas prioritárias para a formação continuada. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente.**, v. 07, n. 12, p. 55-72, 2015.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. Ed. Atlas S.A., 5 edição, São Paulo, 2003.

NÓVOA, A. **Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar**. Salvador, SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, A., Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270129, 2022.

PINA, M.C.D.; AGUIAR, E.P.; LIMA, I. Formação Inicial e Continuada de professores(as) de história: impactos na prática docente. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-24, jan./dez. 2020.

ROMANOWSKI, J. P.; SAHEB, D.; MARTINS, P. L. O. Demandas para a formação dos professores da educação básica no Brasil. **Educatio - Revue Scientifique de la Education Chrétienne**, v. 10, p. 1-13, SP, 2020.

RÜSEN, J. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 edição. Ed. Cortez. São Paulo, 2007.

TEIXEIRA, F. dos S. Formação Continuada de Professores de História e Expectativas dos Docentes que atuam no Ensino Médio. **ANPUH** - Brasil, 31º Simpósio Nacional de História Rio de Janeiro/RJ – 2021.

## DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE A PRÁXIS PEDAGÓGICA DE QUALIDADE: (DES) CAMINHOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Marcia Rakel Grahl Dal Forno<sup>6</sup>

Marco Antônio Ribeiro Merlin<sup>7</sup>

### 1. INTRODUÇÃO

A educação pública brasileira se configura em um campo de contradições que transitam entre a prioridade e intencionalidades do governo pela Educação que nem sempre condizem com a realidade das instituições públicas de ensino, caracterizando-se por ações desarticuladas, cerceadas por discursos esvaziados de sentido que são evidenciados nos diferentes programas de formação continuada.


A formação continuada de professores constitui-se diante de programas distanciados das necessidades institucionais, padronizados, descontextualizados e nem sempre acessível a todos. Associado a essas questões acumulam-se cursos e oficinas ofertados aos docentes da educação básica que não correspondem as preocupações e necessidades formativas que possam elevar a qualidade do ensino, acarretando sobrecarga de trabalho e precarização.

Desse modo este texto apresenta uma pesquisa bibliográfica que objetiva propiciar reflexões sobre as diversas formas de formação sob uma perspectiva crítica a partir de análises do cenário político que se estabeleceu nos últimos anos, destacando alguns movimentos que contribuíram para o enfraquecimento da categoria docente.

---

<sup>6</sup> Doutora em Educação na linha de Políticas Públicas pela Universidade Tuiuti do Paraná, Mestre em Educação na linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (2004) e especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Bagozzi.

<sup>7</sup> Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2022), especialista em Educação Inclusiva (2017), pelo Centro Universitário Uniandrade e no Ensino da Arte pela Faculdade Anchieta, especialista em Docência no Ensino Superior (2021), pelo Centro Universitário UNIFACEAR. Graduado em História (2016) e Pedagogia (2018), ambos pela Universidade Tuiuti do Paraná e Processos Gerenciais (2022) pelo Centro Universitário UNIFACEAR



A formação Continuada de Professores configura-se na atualidade diante de duas perspectivas: Como necessidade e como problema. Apresenta-se aqui uma extensão da ideia elaborada por Gaudêncio Frigotto ao trabalhar o conceito de interdisciplinaridade em seu trabalho intitulado: Interdisciplinaridade como Necessidade e como problema nas Ciências Sociais. Elabora-se neste artigo uma análise da formação continuada baseando-se nos mesmos princípios utilizados por Frigotto, pois acredita-se que a formação continuada precisa ser repensada para além de métodos de ensino e técnicas de didática e sim a partir de bases epistemológicas, históricas e culturais.

Nesta via de raciocínio a formação continuada constitui-se como necessidade pelos seguintes aspectos: Pela concepção de homem enquanto ser intelectual, cultural, afetivo, técnico, ético, político, estético e suas relações sociais; pelo seu caráter dialético, diante da totalidade concreta e totalidade caótica; da necessidade de romper a fragmentação e o plano fenomênico; pelo fato do conhecimento do social tem um caráter unitário; objetividade (não há neutralidade).

Na continuidade se desvela como problema a partir dos seguintes elementos: Primeiro pelos limites do sujeito: no plano de formação (conhecimento individual); Conhecimento humano incompleto; Forma histórica atrelada as relações sociais de produção (precarização do trabalho); Plano epistemológico, teórico e da práxis. E segundo pela complexidade da realidade: Determinações histórico-materiais e culturais; Homem enquanto produto de suas relações; a sociedade cindida em classes contribuindo diante das condições precárias de trabalho e sobrevivência para a alienação humana, a consciência crítica e sua influência na transformação das relações sociais.

No contexto atual evidencia-se uma imensidade de cursos ofertados aos docentes, neste texto refere-se aos docentes de educação básica, e em sua grande maioria resumem-se a troca de experiências em que se disseminam boas práticas de ensino, enfatiza-se que as trocas de experiências são de suma importância e devem permear os cursos de formação continuada, entretanto não podem se limitar exclusivamente a práticas. A formação continuada precisa estar organizada de forma indissociável teoria e prática. Ou seja, como bem afirma Ferreira (2008, p.58)

trata-se da importância de uma formação que supere as obviedades próprias do pensamento linear, da formação alicerçada no senso comum sem a consciência crítica esclarecedora que oportuniza a capacidade de compreender a realidade desvendando o fenômeno em sua totalidade.

Nessa perspectiva o professor precisa muito mais do que ser detentor de conhecimentos, pois para assumir a reponsabilidade da formação humana dos seus alunos, necessita extrapolar o convencional de formação técnica e oportunizar o diálogo, a reflexão, o incentivo a pesquisa para que seus alunos sejam capazes de compreender a necessidade do buscar, do saber, haja vista, que tal compreensão lhe conduzirá a novos olhares e conseqüentemente oportunidades de construir sua própria história.

Entretanto, Lombardi (2016) afirma que não se tem muito a comemorar no que se refere a investimento para a formação de professores, sucateamento dos prédios escolares, baixos salários obrigando docentes a uma dupla ou tripla jornada de trabalho, sem condições de adquirir livros, sem poder estudar e atualizar-se. Sintetiza em: “uma educação pobre, para pobres, alienada e alienante”. (2016, p.28)

Dessa constatação, entende-se que a formação continuada acontece conforme a intencionalidade das Instituições, pois ao Estado não interessa tal investimento. Fornecer salários dignos aos professores



para que possam investir em estudo e material para aperfeiçoamento pode tornar-se uma ameaça ao Estado, um instrumento de luta por parte dos docentes no que se refere à efetivação de seus direitos.

Conseqüentemente a formação humana pode não ser interessante ao Estado. No sistema capitalista é necessário que os alunos sejam bem formados para atender a demanda do mercado. Ser protagonista, competente, aprender a aprender, a fazer e a ser, corpos passivos, adequados ao mercado de trabalho são características fundamentais na intencionalidade de gerar lucros.

Transformar tal realidade é possível.

Para isso, a formação do educador deve necessariamente contemplar os aspectos históricos, filosóficos e políticos de forma indissociada, permitindo compreender o homem, sua história e transformá-lo. Como educadores, é preciso fazer da educação um espaço de apropriação do conhecimento e da cultura historicamente acumulada um espaço de reflexão sobre a realidade existente e que permita realizar uma ação e uma educação efetivamente transformadora. (LOMBARDI, 2016, p.30)

Ressalta-se que o professor precisa compreender historicamente a evolução de seu papel enquanto mediador desse processo de formação humana. Nesse processo o docente, principalmente do setor público encontra alguns desafios. Entre eles encontram-se a falta de tempo para investir em cursos de formação devido a sua carga horária, dificuldades financeiras, falta de incentivos como o plano de cargos e salários, salas sem estrutura, falta de materiais e recursos para trabalhar, equipe de trabalho fragilizada onde alguns exercem a docência apenas como renda extra, má formação inicial entre outros.

Romper com tantas dificuldades é possível a partir de que o docente, enquanto sujeito transformador, se posicione e tome frente a tais situações.

Afirma, Castelli (2012, p.7):

"mais do que uma postura reflexiva, o professor necessita desenvolver a autonomia intelectual como emancipação para a

liberação profissional e social das opressões para que sejam superadas as distorções ideológicas, com consciência crítica, na busca de mudanças do ensino e, por conseqüência, mudanças sociais na reconstrução da vida humana. Propõe, ainda, uma análise de cada um dos modelos a partir da visão da autonomia do professor, autonomia essa que tem como foco não somente o profissional, mas sim todo o seu entorno, pois a prática pedagógica é um “ato público”, é complexo e relacionado com a realidade”.

Diante disso, a responsabilidade de ser professor na atualidade se tornou mais complexa diante dos inúmeros desafios a serem superados, pois sob a ótica apresentada por Castelli, em que o professor precisa desenvolver a autonomia intelectual, ou seja, aprender e ensinar a pensar, coloca-se a educação na contraposição de muitos interesses, pois formar indivíduos pensantes, críticos fragiliza uma sociedade que precisa manter o seu povo de forma alienada para que um pequeno grupo se mantenha no poder e continue a se beneficiar dele para interesses individuais, o que torna-se mais difícil diante de uma sociedade pensante, atuante, culturalmente enriquecida de conhecimentos.

Os interesses são antagônicos, e nesta ótica se contradizem e estabelecem uma certa disputa de interesses, em que a Educação está a serviço do povo e a sua mantenedora está servindo-se do povo, logicamente que existe uma máscara sobre estes interesses e que precisam se tornar cada dia mais evidentes para serem superados. Portanto a análise permeia-se considerando e compreendendo as intenções que ficam ocultas a sociedade, o que só é possível mediante a capacidade de pensar, de refletir criticamente sobre a realidade estabelecida.

Estes interesses ocultos, se configuram nas instituições de ensino públicos e privados que reproduzem esta lógica que permeia sob dois grandes objetivos: se manter no poder e/ ou gerar lucro acima de qualquer condição.

A complexidade da formação humana e seu desenvolvimento não pode ser apresentada em um único texto, portanto aqui objetiva-se enfatizar alguns aspectos e dentre eles seguindo a linha de pensamento destaca-se o mercado que se instaurou na sociedade com fins capitalistas que sobrepõe os fins formativos, mas aqui pretende-se chamar atenção para os cursos de formação continuada em serviço que transitam entre cursos presenciais, semi presencias e na modalidade a distância, e estes se configuram de modo geral com propostas repetitivas tanto de formato quanto de conteúdo gerando grande insatisfação e desinteresse nos professores, e quando são de caráter obrigatório causam frustrações pela sobrecarga que acarretam na vida dos que dele precisam fazer parte. Nesta via de raciocínio pode-se fazer um paralelo ao que Guy Standing no seu livro O precariado a nova classe perigosa chama a atenção para o local de trabalho terciário, segundo o autor com a era industrial a clássica distinção entre casa e local de trabalho foi forjada e o local fixo de trabalho como norma já não se desintegrou. (Standing, p. 181). Ainda para o mesmo autor:

As discussões sobre o “equilíbrio entre vida e trabalho” também são artificiais. O lar deixou de ser o lugar onde mora o coração, uma vez que uma quantidade cada vez maior de pessoas, principalmente do precariado, vive sozinha, com os pais ou uma série de colegas ou parceiros de curto prazo. Uma parcela cada vez maior da população mundial considera seu lar como parte de seu local de trabalho. Apesar de ser menos notada, o que antes era a preservação da casa, hoje é feita nos locais de trabalho ou em volta deles.

Estende-se nesta condição apresentada por Standig, a formação, pois na maioria das redes de ensino públicas a formação continuada está atrelada a necessidade de certificação, titulação, pois está ligada ao plano de carreira e muitas vezes a classificação para a disputa de emprego, gerando uma corrida insana a certificações que objetivam exclusivamente garantir e/ ou melhorar os salários, desvirtuando o sentido maior de formação humana

plena. Permeia-se no mercado capitalista formações reducionistas, sem grandes teorias, mas que propiciam os diplomas necessários a garantia do emprego.

Todavia, a educação pública brasileira também se configura em um campo de contradições que transitam entre a prioridade e o descaso do governo pela Educação. Observa-se a um certo tempo propagandas nas mídias mais influentes da população que a Educação é prioridade, que os esforços do governo federal, municipal e estadual, são significativos na busca de ações para elevar o nível de qualidade da Educação no País. No entanto o que de fato se concretiza são ações descentralizadas, fragmentadas e de pouca efetivação, se constituindo em ações vazias, distanciadas da realidade das escolas brasileiras e que contribuem, em muitos casos, para burocratizar ainda mais o trabalho docente e dos gestores destas instituições, corroborando para a sua precarização.

O sistema de ensino brasileiro parece perpetuar o que Paro em 1986 já argumentava, que um dos possíveis aspectos que explicavam a desqualificação profissional da educação básica no Brasil permeava os interesses de uma pequena classe da sociedade pertencente aos setores dominantes que não objetivavam o bom ensino, pois nestas condições não era necessário muitos investimentos para manter. Ainda no raciocínio do autor:

[...] na medida em que não interessava à classe detentora do poder político e econômico [...] mais do que um ensino de baixíssima qualidade, o Estado [...] passou a dar cada vez menor importância à educação pública, endereçando para aí cursos progressivamente mais insuficientes e descurando cada vez mais das condições em que se realizava o ensino de massa. Tudo isso gerou a multiplicação de classes superlotadas, recursos didáticos precários e insuficientes, precaríssima qualificação profissional e baixíssima remuneração do professor e do pessoal da escola em geral (Paro, 1986, p. 131).

A análise de autor Paro parece estar adequada a realidade do sistema de ensino brasileiro mesmo a quase quatro décadas posteriores, e lamentavelmente a esta análise vale considerar que em 1986, ano em que o autor escreveu, não havia a universalização do ensino prevista na legislação, o que atualmente está outorgada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação a 9394/96, que prevê nos artigos 4º e 5º:

O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; X - vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.

A compreensão que se faz a esse respeito é que se na análise de Paro o ensino público sem a sua universalização era já concebido de forma precária, com as exigências da Lei poucas mudanças puderem ser vistas, no entanto os problemas se perpetuam, pois vivencia-se na

atualidade condições precárias muito próximas das apresentadas por Paro, e na mesma linha de pensamento Libâneo, (2002, p. 196) afirma que:

O descaso dos governos tem como consequência a baixa qualidade de ensino, na qual se opera um círculo vicioso em que a degradação do produto é, ao mesmo tempo, o ponto de partida e o resultado da desqualificação do educador escolar. Ou seja, a desqualificação da educação básica provoca a desvalorização econômica e social da profissão e, por sua vez, a desvalorização da prática docente. Consequentemente, provoca também o desprestígio acadêmico da área

Libâneo (2002), ainda assevera para o fato de que o governo se utiliza de uma retórica para afirmar que a educação ocupa um lugar central nas prioridades governamentais, no entanto, a universalização da escola pública, gratuita e de qualidade tem sido sonhada para muitos em todo o país. Mais do que isso, talvez, seja prudente pensar que a escola pública de qualidade esteja sendo mantida na utopia propositalmente, pois precisa manter ativo e de forma ascendente um mercado que se instaurou no Brasil de forma muito nítida, que é o ensino privado em todos os níveis e modalidades. Este nicho de mercado que a cada ano ganha mais espaço e adeptos depende da má qualidade do ensino público para se manter lucrativo ou até mesmo se expandir, reforçando a ideia de que o ensino de qualidade só é possível fora da escola pública. Entretanto este mercado contribui para a concentração de lucro e renda a mesma classe que ocupa os cargos e poderes no nosso país.

Nesta via de raciocínio, Dourado (2007) sinaliza para o fato de que as políticas públicas educacionais “cumprem primordialmente e não apenas, a função de integrar e qualificar para o mundo do trabalho, propiciando estruturas norteadas por interesses e prioridades nem sempre circunscritos à esfera educacional”. O que se observa é um significativo distanciamento entre a realidade constituída nos diversos

espaços institucionais públicos e as ações que visam superar esta realidade, as políticas de governo para a Educação não conseguem, ou não são pensadas para este fim, não se tornam possibilidades concretas e intervenção satisfatória e superadora das dificuldades apresentadas. Há um descompasso entre o trabalho pedagógico e a realidade em transformação pela intervenção digital entre outros aspectos.

As contradições vivenciadas nas escolas públicas de educação básica contribuem a cada ano para uma educação cada vez mais sucateada, de pouca qualidade que se distancia de seu objetivo maior de transformar a realidade dos indivíduos que por ela passam, e que dela necessitam para superar as condições de vida em que se encontram. Além disso, essas questões influenciam na desqualificação do trabalho dos docentes destas instituições, na medida em que o governo lança informações nos diversos meios de comunicação eletrônicos, impresso e midiático responsabilizando os professores pela qualidade de ensino, sem dar as devidas condições de estrutura, de recursos físicos, didáticos e humanos, e concomitantemente enaltece seus programas como grandiosos e de extrema eficiência, criando ao mesmo tempo expectativa na população e enfraquecimento na atuação dos profissionais da educação de modo geral.

De forma muito incisiva a sociedade foi induzida a pensar que a classe docente não se enquadra na classe trabalhadora e que não tem comprometimento com suas atribuições, gerando uma desconfiança da sociedade de modo geral nas instituições e nos professores, fragilizando a integração da família com a escola. Para Libâneo (2002, p.196)

As políticas setoriais da educação e os planos elaborados até hoje não só conseguiram firmar a prioridade efetiva do setor educacional no conjunto das políticas públicas, como também não foram suficientes para modificar a face do sistema de ensino. Persistem os clássicos problemas: falta de planos e medidas efetivas, descontinuidade administrativa, desigualdade entre as regiões, estados, grupos etários e classes sociais,

indefinição das responsabilidades dos governos federal, estadual e municipal, além dos crônicos índices de evasão e repetência, analfabetismo, insucesso da escolarização de crianças de oito anos, desqualificação profissional dos professores, níveis salariais baixíssimos e, fundamentalmente, o alarmante fracasso dos esforços em favor da melhoria do ensino.

Todos os aspectos apontados por Libâneo se tornaram recorrentes e permanentes na realidade da educação básica brasileira, as ações para mudar esta realidade são superficiais, elaboradas de forma desarticulada, departamentalizada, reforçando a tese de Saviani que afirmava em 1971 que é necessário para garantir a qualidade da educação pública a elaboração de um sistema de ensino, o que no Brasil ainda em 1971 era inexistente, o autor sinalizava para o fato do Brasil ter uma estrutura de ensino e não um sistema de fato, destacando a importância de conscientizar todos os educadores na intenção de movimentar a coletividade dos profissionais para refletir e reestruturar a educação do país. Contribuindo com esta análise cabe as reflexões feitas por Frigotto (2017, p.28)

“É a partir, sobretudo, das últimas décadas do século XX, que se afirma um processo de desmanche do setor público e da escola pública, como se protagonizou pelos homens de negócio e suas instituições e organizações empresariais. Primeiramente, estimulando o mercado educacional, criando poderosos grupos que fazem do ensino um lucrativo negócio. [...] O passo necessário neste processo implicaria a mudança da função docente iniciando pelo ataque aos profissionais da educação, tirando-lhes a autonomia de ensinar, de educar e de avaliar. [...] Sob a ideologia da neutralidade do conhecimento e da redução do papel da escola pública de apenas instruir, esconde-se a privatização do pensamento e a tese de que é apenas válida a interpretação dada pela ciência da classe detentora do capital.”

A função inerente a Educação e as atribuições docentes, ainda no pensamento de Frigotto (2017) estão configurando-se em interesses que vão na contraposição da classe dominante a qual reage com propostas ilegítimas perante a constituição Federal de 1988 e para além da ilegitimidade propagam na sociedade ideias ocultas de violência,



intolerância que se fundamenta o projeto de lei que contempla o movimento intitulado “Escola sem Partido”, e que contribui de forma muito significativa para liquidar a função docente.

Este movimento expressa, de certa forma o que vem se constituindo no Brasil desde as últimas décadas do século XX, um discurso neoliberal que reduz a função docente a instruir apenas na perspectiva de uma formação pragmática, utilitarista com fins mercadológicos em que objetiva ao contrário da formação humana, como afirma Frigotto (2017) a formação de consumidores, contribuindo de forma muito pontual para manter a sociedade de classes e com desigualdades sociais gritantes.

Diante da realidade estabelecida no país oriunda de um cenário de crise política, econômica cercada de pessoas desempregadas e cansadas de presenciar atitudes de corrupção por aqueles que deveriam estar a serviço da sociedade e pensando em melhorar as condições de vida de todos os que dela fazem parte, surge um movimento disseminado pelas redes sociais e por páginas da internet ganhando um número preocupante de adeptos as suas propostas que manipulam informações e as introjetam nos diversos meios de comunicação como uma “corrente dos justiceiros” criando possibilidades de fiscalizar todo tipo de influência de ideias, de escolhas que possam intervir nas decisões de seus filhos, desestabilizando ainda mais a educação e a função docente. Pois objetiva descaracterizar o trabalho pedagógico como um trabalho emancipador, bem como afirma Frigotto (2017, p.31):

A função docente no ato de ensinar tem implícito o ato de educar. Trata-se de, pelo confronto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos, desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se sujeitos autônomos. A pedagogia da confiança e do diálogo crítico é substituída pelo estabelecimento de uma nova função: estimular alunos e pais a se tornarem delatores.

Este desmonte da escola pública e da desconstrução do trabalho docente transita pelos interesses do mercado formado por grandes empresários que querem se manter no controle da sociedade, buscando dominar e explorar a grande massa da população, reforçando a ideia de que o proletariado deve-se permanecer nas condições de submissão e os burgueses devem utilizar-se desta camada para enriquecer-se ainda mais, ou seja, deixar tudo como está, pobre continuando pobre e rico cada vez mais rico, e os professores diante deste cenário se enquadram em campo de atuação cercado por contradições que precisam necessariamente serem desveladas e esclarecidas, pois indispensavelmente necessitam posicionar-se em relação a função que exercem que circula entre a possibilidade de educar para a emancipação ou instruir para perpetuar uma sociedade desigual e cindida em classes.

O projeto que explicita as ideias do “Escola sem Partido” pretende silenciar os professores da escola pública e deixa como livre escolha para as escolas particulares, o que reforça ainda mais as concepções escondidas no texto deste projeto de lei, bem como afirma Bárbara (Frigotto, 2017, p.109):

Lembrando que o professor da escola pública trabalha com o aluno pobre, ou seja, aquele que o governo neoliberal faz viver até onde interessa e pode “deixar morrer”, não fica muito difícil entender as racionalidades que constituem o projeto do Escola sem Partido.

Diante dos aspectos apontados, pensar em formação de professores configura-se em uma ação indissociável a práxis pedagógica dos docentes, independentemente do nível de ensino a que se destina. As reflexões elaboradas nessa pesquisa remetem a compreensões que espelham determinadas realidades circunscritas no campo da Educação Brasileira que precisam ser reelaboradas a partir de uma concepção de Educação que priorize a formação Humana transformadora da realidade.

Portanto, segundo Saviani (1991), o acesso mais amplo e aprofundado, o mais crítico e compreensivo, sobre a cultura historicamente produzida pelo homem, deve estar garantido a todos os indivíduos, independentemente do nível de escolarização a que se encontre, para que desenvolva neste mesmo indivíduo todas as capacidades de pensar, sentir, expressar-se, conviver e transformar. A educação deve contemplar na sua essência a concepção de homem a partir de um contexto histórico em que se situa e as relações sociais que o determinam, segundo Marx o homem é um sujeito histórico produto das relações sociais.

Nessa perspectiva é possível compreender que a formação humana, neste texto, a formação docente, interfere diretamente no modo de agir, pensar e de ensinar, o que reflete de forma significativa na maneira que vai desempenhar seu papel na sociedade, e influenciar na constituição desta mesma sociedade.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação humana se constitui inerente ao ser humano em todas as fases de seu desenvolvimento pessoal e profissional, e a Educação formal, neste contexto constitui como uma ferramenta emancipatória para muitas realidades presentes na sociedade, talvez a escola, traduz para muitas crianças e jovens a única possibilidade de superação das condições em que vivem.

Nessa ótica, é inerente a nossa responsabilidade enquanto educador, pensar e reestruturar a cada dia o nosso processo formativo, precisa-se urgentemente reverter este ciclo de ineficiências, mas para além de diagnosticar problemas e culpados, se há que existe culpados diante do cenário apresentado, é repensar estratégias de formação, é agir de forma mais

completa, de forma mais articulada, de forma mais enriquecedora e mais coletiva e colaborativa entre os diversos setores da sociedade.

A educação formal isolada não modifica sozinha toda uma organização social, mas pode proporcionar o ponto de partida, nesta vertente precisa-se investir nas formações, mas entender que estas estão entrelaçadas a políticas de governo que as determinam em sua forma e conteúdo, o que as caracterizam conforme o programa de gestão de cada governo. Neste sentido compreender as políticas que gerem os programas de formação continuada nas redes públicas de ensino da educação básica se constitui como imprescindível para criar possibilidades que superem estas fragilidades apontadas neste texto na intencionalidade de reverberar para uma educação de qualidade transformadora, emancipatória.

#### 4. REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Tereza; CAMARGO, Ruben. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, R.; ADRIÃO, T. (orgs.) **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001.

Arendt, Hannah. **O que é política?** Editoria, Ursula Ludz. Tradução de Reinaldo Guarany. - 3 ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

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

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. LDB – Lei nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. **Diário Oficial de 23 de dezembro de 1996**.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: **Gestão Democrática da Educação**. 6ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 15-45

BRZEZINSKI, Iria. **Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental.** *Educação e Sociedade*. Vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em: <[www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em: 30 maio 2017.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros Campos. **Saberes docentes e autonomia dos professores.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013

CASTELLI, Maria Dinora Baccin, A formação docente no contexto do ensino superior. In: Seminário de Pesquisa da Região Sul - IX AnpedSul, 2012. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao\\_de\\_Professores/Trabalho/12\\_13\\_00\\_2595-7178-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/12_13_00_2595-7178-1-PB.pdf)> Acesso em: maio, 2017.

CIAVATTA, Maria. Resistindo aos dogmas do autoritarismo. In: FRIGOTTO, Gaudencio (org) **Escola sem partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro, UERJ, 2017

CURY, C. R. J. O Conselho Nacional de Educação. In OLIVEIRA, M. (org.) **Gestão educacional novos olhares, novas abordagens.** Petrópolis: Vozes, 2005. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980. P. 120- 132

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa. Espaço escolar e currículo. In: VIÑAO, A.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade.** A arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FERNANDES, Florestan. A escola e a sala de aula. In: **O desafio educacional.** São Paulo: Cortez, 1989, p.22-24

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org); **Formação Continuada e Gestão da Educação.** 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão do conhecimento: da “produtividade” à humanização da formação. **Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional – A pesquisa a pós-graduação em educação: reflexões, avanços e desafios.** Curitiba: Ed. Da UTP, 2007, vol 2 nº 3, PP 129-152.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto, BITTENCOURT, A.B.(Orgs) **Formação humana e gestão da educação: a arte de pensar ameaçada.** São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Marcia Ângela da S. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos.** 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO GAUDÊNCIO, A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: **Educação e Realidade.** Porto Alegre, 18(2): 63-72, jul/dez, 1993

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

GATTI, Bernadete Angelina; NUNES, Maria Muniz Rossa, (Org.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas. **Textos FCC,** São Paulo, v. 29, 2009.

GERMANO, José Wellington. **Estado militar e educação no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1994.

LOMBARDI, José Claudinei. (Org) **Crise capitalista e educação brasileira.** Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva,** v. 14, n. 1, p.98-110, mar. 2000. FAPUNIFESP (SCIELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-88392000000100012>. Acesso em: 13 maio 2017.

NUNES, C. (Des)encantos da modernidade pedagógica. In: **500 anos de educação no Brasil.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 371-398.

NUNES, C. O velho e bom ensino secundário momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 14, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação e Planejamento: A Escola como núcleo da gestão. In: FERREIRA, N. S. C. **Gestão Democrática da Educação**. 6ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 64-100.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira**: problemas. SAVIANI, Dermeval.

SILVA, Fábio Luiz da Silva. **A Arquitetura Escolar como Fonte para a História da Educação**. Disponível em:

<http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/aescola/aarquitecturaescolar.pdf>. Acesso em 07/09/2016

SILVA, Maria Abadia. **Intervenção e Consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. São Paulo, Fapesp, Autores Associados, 2002.

SILVA, Maria Abadia. **Intervenção e Consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. São Paulo, Fapesp, Autores Associados, 2002.

STANDING, GUY. **O Precariado: A nova Classe Perigosa**. 1ªed. 3ª reimp. – Belo Horizonte. Autêntica editora, 2017.

TEIXEIRA, Anísio. **Que é administração escolar**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Brasília. V. 13, n. 2. jul/dez. 1997.p. 273-278.

## FORMAÇÃO CONTINUADA PARA GESTORES DO ENSINO SUPERIOR: UMA DISCUSSÃO URGENTE E NECESSÁRIA

Rita Schane<sup>8</sup>

### INTRODUÇÃO

Para que uma educação de qualidade seja garantida nas instituições de ensino superior é necessária a presença de um gestor preparado, consciente da sua função e da sua importância nesse lugar, pois é o responsável por administrar, organizar e orientar o grupo gestado por ele, tanto no aspecto organizacional, quanto no estrutural, no político e, principalmente, no pedagógico, e vem desse pressuposto, a importância da formação continuada para os profissionais desse segmento de ensino.

Considerando a importância do gestor na condução das instituições escolares, seja na coordenação dos cursos ofertados por elas, seja na sua direção geral, se faz necessário entender quem é o gestor educacional, qual o perfil, quais suas atribuições, suas responsabilidades e, mais do que isso, saber como ele chega a esse cargo, quais são as competências necessárias para assumir essa função, quais tipos de conhecimentos precisa ter, enfim, qual caminho deve ter percorrido para chegar à função de gestor e de que forma a formação continuada pode contribuir.

Nesse artigo o caminho a ser percorrido se pautará na formação continuada do gestor das instituições de Ensino Superior, destacando alguns limites e possibilidades nessa temática.

---

<sup>8</sup> Doutora em Educação na Linha Políticas Educacionais - Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Mestre em Educação na Linha Políticas Públicas e Gestão da Educação - Universidade Tuiuti do Paraná (2011/2013). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (1999). Especialista em Educação, com ênfase em Psicopedagogia (2000). Trabalhou na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba por 17 anos, passando pelos cargos de professora, pedagoga escolar, pedagoga de Educação Integral do Núcleo Regional do Portão e Gerente de Gestão Escolar no Departamento de Ensino Fundamental, além disso foi professora a rede privada de ensino por mais de 10 anos. Atualmente, desenvolve projetos, presta assessorias técnicas, ministra palestras e cursos na área da Educação.



## REVISÃO DE LITERATURA

A literatura disponível acerca da formação continuada para gestores do Ensino Superior é bastante precária, há pouca produção que retrate sobre a formação continuada e específica, bem como sobre os mecanismos de escolha dos gestores e as exigências legais quanto ao ensino superior, fato este que traz a este artigo uma discussão que precisa ser continuada pelos pesquisadores da área.

Para retratar tal realidade, destaco aqui, parte da pesquisa que realizei ao escrever a minha tese intitulada: “A formação dos gestores dos Centros Universitários do Paraná: desafios e possibilidades”, cujo objetivo geral é o diálogo a respeito do processo de formação dos gestores dos Centros Universitários do Paraná, com vistas à melhoria da qualidade da educação ofertada por essas instituições.

Neste artigo, demonstrarei o panorama dos estudos existentes acerca do processo de formação de gestores no âmbito da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

De 2015 a 2020, período escolhido para a pesquisa, segundo a BDTD, na área de conhecimento “Educação” e tendo como descritor de pesquisa “Formação de gestores”, foram encontrados vinte e sete trabalhos, mas dentre esses trabalhos nenhum se dedicava à gestão em nível superior.

No período de 2015 a 2020, apenas com o descritor de pesquisa “gestão no ensino superior”, sem delimitação da área de conhecimento, encontramos treze trabalhos. Desses, destacaram-se quatro dissertações de mestrado e uma tese de doutorado em diferentes áreas do conhecimento.

Silva (2017) desenvolveu em sua dissertação de mestrado em Educação um acervo histórico que buscou resgatar a memória do curso superior de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade Federal de

Pernambuco. O objetivo da autora foi ressaltar a importância do trabalho de gestão do curso no período de 1972 a 1985.

O recorte destacou um período histórico brasileiro de embate e resistência político-ideológica, o que contribuiu na escolha dos objetivos específicos de Silva, foram eles: (1) analisar o perfil dos (as) gestores (as) do período; (2) sistematizar a memória de programas, projetos e ações referentes ao período; (3) analisar o relacionamento entre o curso de Educação Física juntamente com os órgãos da reitoria; e (4) analisar a postura da Universidade Federal de Pernambuco, especialmente o Departamento de Educação Física, mediante os acontecimentos políticos da época (SILVA, 2017).

O trabalho de Silva destaca a gestão educacional no ensino superior, seus objetivos, e as considerações finais de Silva estabelecem um parâmetro para a ação de outros gestores, mas de fato não discute os modelos de formação continuada de um gestor educacional em nível superior.

Monteiro (2018) discutiu em sua tese de doutorado (em Educação) as dificuldades da gestão educacional nas IES privadas. O autor investigou os processos de desenvolvimento das instituições privadas e constatou que havia uma contradição entre a gestão acadêmica e a administrativa nas IES, o que causou por um longo período no Brasil a falência de importantes IES privadas. Diante disso, o autor ressalta:

O que se compreende como melhor às instituições de ensino privadas é que esses dois responsáveis pela gestão do curso – acadêmico e administrativo – sejam fundidos, partindo-se, para tanto, da premissa de que um gestor precisa deter múltiplas determinações, habilidades e competências para que tenha a exata compreensão de todos os processos pelos quais perpassam o oferecimento de um curso superior de excelência e que possa gozar de saúde financeira para dar vazão ao planejamento estratégico firmado (MONTEIRO, 2018, p. 53).

A tese de Monteiro teve como objetivo investigar as funções do colegiado de curso como possibilidade de melhorar a gestão pedagógica no ensino superior privado. Dessa forma, no intuito de promover a melhoria do

funcionamento geral das IES, o autor ressalta que o colegiado do curso pode ser uma perspectiva atrativa no setor privado, pois:

sustenta-se que todos os atos de gestão devem ter por foco principal as deliberações tomadas no âmbito do colegiado de curso, já que ele detém todo o conhecimento do processo da construção do conhecimento e do saber, erigidos em um processo sistêmico de rede. As ações, competências e habilidades do Colegiado de curso não podem ser desprezadas, posto que representam o “cérebro” e o “coração” da organização. Instituições que fazem pleno uso do corpo de seus colegiados ofereceram melhor atendimento e solução aos acadêmicos. As demandas do corpo discente têm sido estudadas e atendidas com mais rapidez. O suporte aos docentes tornou-se mais efetivo e a organização do instituto se tornou mais eficiente e eficaz, alcançando ótimos resultados a curto prazo (MONTEIRO, 2018, p. 54).

Obteve-se como resultado dessa tese que as IES que fazem uso do colegiado de curso conseguem oferecer melhor atendimento e solução aos acadêmicos, além de suprir as demandas discentes de maneira rápida. Os colegiados tornam-se ferramentas de gestão educacional, caracterizados como inteligência coletiva.

Ainda que Monteiro discuta gestão educacional em nível superior, o autor não foca nos formatos de formação. Ele parte das mudanças ocorridas nos processos de gestão nas IES privadas que tinham por intuito promover sua expansão e evitar a falência.

Leite (2019) escreve sua pesquisa de dissertação (*Políticas públicas, gestão e avaliação no Ensino Superior*) com o objetivo de compreender como se desenvolve a gestão por meio da coordenação do curso de Pedagogia, na modalidade presencial. A autora se fundamenta no clássico literário “As aventuras de Alice” para construir um cenário e uma narrativa para apresentar as diferentes situações experienciadas por ela no cargo de Técnica em Assuntos Educacionais.

Constatou-se que a gestão de apoio educacional é contraditória, mas aponta possibilidades de mudanças positivas e significativas se a gestão romper com o modelo funcional e organizacional rígido e sua “aversão à

mudança”. O trabalho de Leite (2019) relaciona-se à gestão, mas sua temática não se aplica aos objetivos deste artigo.

Silva (2015) desenvolve sua dissertação (*Mestrado profissional em Gestão de Organizações Aprendentes*) com recorte na gestão dos coordenadores de curso. O autor escolheu uma IES privada e treze coordenadores concordaram em participar da pesquisa. O objetivo de Silva foi “diagnosticar como a Gestão dos Cursos de Graduação em uma Instituição de Ensino Superior privada contribui para que os objetivos organizacionais sejam alcançados” (SILVA, 2015, p. 21).

O autor utiliza-se da justificativa de que o número de matrículas das instituições estão cada vez maiores, principalmente nas IES privadas, e demonstra os dados por meio de uma tabela feita por ele, refletindo os dados do Censo da Educação Superior de 2013.

Conforme os dados do Quadro 1, Silva explica que as IES privadas têm como desafio institucional o aprimoramento da gestão a fim de melhorar a qualidade dos cursos para que sua concorrência esteja à altura do mercado. O reflexo das dificuldades de gestão seria o resultado do Enade.

Quadro 1 - Número de matrículas em cursos de graduação (2003-2013)

Ano	Categoria Acadêmica	Total	Universidade	Centro Universitário	Faculdade	IF e Cefet
		3.936.933	2.319.097	503.577	1.054.552	59.707
<b>2003</b>	Federal	583.633	544.251	1.159	4.422	33.801
	Estadual	465.978	428.093	-----	26.890	10.995
	Municipal	126.563	52.925	15.446	58.192	-----
	Privada	2.760.759	1.293.828	486.972	965.048	14.911
			7.305.977	3.898.880	1.154.863	2.131.827
<b>2013</b>	Federal	1.137.851	1.015.868	-----	1.576	120.407
	Estadual	604.517	527.390	1.715	75.412	-----
	Municipal	190.159	112.035	23.977	54.147	-----
	Privada	5.373.45	2.243.587	1.129.171	2.000.692	-----

Fonte: Adaptado de Censo da Educação Superior (2013) *apud* Silva (2015, p. 23).

O autor salienta em suas considerações que as IES, de modo estrutural, não estão preparadas para realizar os objetivos organizacionais que atendam ao mercado. Isso se deve à ausência de habilidades técnicas que os profissionais atuantes, como coordenadores de curso, não possuem. Mas, Silva salienta que o professor acadêmico, ao se tornar gestor, “é sufocado pela grande demanda, principalmente as que fogem às funções acadêmicas, mas não se omite, encontra-se disposto a seguir aprendendo” (SILVA, 2015, p. 111).

O trabalho de Silva responde em parte alguns dos questionamentos que realizamos neste artigo: Como se “faz”<sup>9</sup> um gestor educacional de nível superior? De que formação ele precisa?

Bilheiro (2017) pesquisou em seu mestrado em Educação como os coordenadores de cursos de uma universidade pública lidam com suas tarefas administrativas, articulando suas percepções com as discussões sobre gestão na execução de suas tarefas relativas ao cargo que ocupam. Ao longo de sua dissertação o autor desenvolve discussões que nos interessam. No capítulo 2, Bilheiro (2017) apresenta a história das universidades brasileiras e como se construiu o processo de gestão. Ele cita Cunha, apresentando a atualidade da gestão nas IES públicas do Brasil:

Para Cunha (1995), as universidades brasileiras, sejam públicas ou privadas, caracterizam-se por terem profissionais que atuam de modo independente e que compartilham os mesmos recursos, possuindo estrutura e objetivos mal definidos, além de forte corporativismo. Ainda para esse autor, as mudanças dos principais gestores são frequentes, as questões políticas podem dominar a tomada de decisão, o sistema de avaliação é limitado, grupos de interesse tentam influenciar suas decisões e as mudanças, geralmente, ocorrem como reações a crises (BILHEIRO, 2017, p. 29).

Bilheiro e Cunha notificam como a política influencia diretamente na atuação dos gestores das universidades públicas. O cenário do ensino

---

<sup>9</sup> Esse “faz” se refere à complexidade de ser/estar/fazer do profissional educacional. Como um professor de Língua Portuguesa se transforma em um gestor educacional sem cursos, sem preparação técnica? Uma das indagações desse artigo.

superior mudou desde a implantação de programas como: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o Reuni; Programa Universidade Para Todos, o Prouni; e o Fundo de Financiamento Estudantil, o Fies. Essas mudanças aumentaram as preocupações dos gestores universitários.

As universidades, assim como as organizações governamentais e as organizações sem fins lucrativos, têm metas e estruturas organizacionais que atribuem responsabilidades e funções sociais. No caso do modelo universitário brasileiro, especialmente nas instituições públicas, os docentes exercem funções administrativas diferenciadas, além das atividades de pesquisa, extensão e ensino. Uma das questões marcantes levantadas é a de que a maioria dos professores não tem experiência ou formação em gestão, ou seja, trabalha sem formação especializada. No entanto, para atender às necessidades do currículo e das instituições, eles estão envolvidos na administração e na gestão do ensino.

Essa perspectiva apresentada por Bilheiro reforça a questão de não haver uma política direcionada à formação de gestores de nível superior, e quando há estudos direcionados à gestão, eles ocorreram ou ocorrem na educação básica. Para Bilheiro (2017, p. 67), “a gestão universitária é uma área consolidada como um campo de estudos relevante para os estudos em educação”. Mas, sua pesquisa “oportunizou a construção de discussões e reflexões sobre a atuação do coordenador de curso de graduação, a partir de suas próprias perspectivas” (BILHEIRO, 2017, p. 67). A principal contribuição da pesquisa de Bilheiro, para o próprio autor, foi ter dado a oportunidade de os coordenadores expressarem suas dificuldades e seus anseios.

Ainda na pesquisa pela BDTD, no período de 2015 a 2020, ao usar o descritor “Formação de gestores das Instituições de Ensino Superior” foi encontrado um trabalho: Silva (2015a).

Silva (2015a) escreveu sua dissertação (mestrado em Administração Universitária) analisando como as características da Área Interdisciplinar da Capes estão presentes no Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária (PPGAU) e sua importância para a formação de gestores de IES. A intenção da pesquisadora foi de apresentar uma proposta de formação de gestores universitários por meio da interdisciplinaridade. Ao longo de seu trabalho, apresenta a dificuldade de gestão nas Instituições de Ensino Superior públicas:

os professores, que passam pelo concurso para dar aula, pesquisar, são comumente chamados a assumir cargo de gestão, ou seja, sem experiência ou competência para tal. Assim, já há a percepção da necessidade de uma Administração Universitária (educacional) mais profissional, para melhoria das instituições e para garantia de futuro. Pois, há insatisfação dos próprios servidores/docentes que assumem cargos de gestão por generosidade, acordos ou necessidade, sem ter formação ou experiência na área da Administração Universitária, pois são professores de ensino superior que por diversas circunstâncias, são conduzidos a posições administrativas (SILVA, 2015a, p. 27).

Dessa forma, as pesquisas encontradas referentes ao tema na base da BDTD norteiam este artigo quanto à sua relevância ao tema levantado. As pesquisas tratam da gestão, em escalas diferenciadas e sem aprofundamento nos processos de formação dos gestores no ensino superior. Não se faz gestão, sem formação específica para isso, nessa busca fica evidente que, ainda que existam trabalhos que destaquem a gestão do ensino superior, a lacuna está na formação continuada desse gestor.

Quanto a plataforma de pesquisa Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, foram encontrados resultados cruzados e outros que não havia na BDTD. No período de 2015 a 2020, segundo a plataforma da Capes, na área de conhecimento “Ciências Humanas” e tendo como descritor de pesquisa “Formação de gestores”, foram encontrados vinte e um trabalhos. No entanto, dentre esses trabalhos apenas duas dissertações se debruçavam sobre gestão em nível superior.

Barazzetti (2017) realizou sua pesquisa de mestrado em Educação apontando a importância dos processos de comunicação na atuação dos coordenadores de cursos de graduação das universidades e dos Centros Universitários de Curitiba. A autora analisou se os gestores se utilizavam da comunicação em suas rotinas de trabalho para promover a gestão democrática. Nesse sentido, a autora discutiu dentro do campo da Comunicação as funções, as formas, o discurso e o poder, e buscou compreender como os canais de comunicação podem ser utilizados pelos gestores.

A autora considera que os gestores têm como função amenizar os conflitos interdepartamentais existentes, buscando que o gestor educacional deva ser o grande intermediário e apaziguador de situações de conflito entre e para com os docentes. Além de trabalhar com questões burocráticas, precisa gerenciar situações comportamentais e, principalmente, educacionais. É por meio desse viés que a comunicação adequada pode ser um dos aspectos mais importantes e auxiliares desse gestor (BARAZZETTI, 2017, p. 93-94).

Martins (2016) aborda em sua dissertação de mestrado em Educação o tema da gestão docente da educação superior, executada por coordenadores de cursos. O autor expõe que as ações dos coordenadores, com base nos conhecimentos pedagógicos, podem auxiliar o alcance dos objetivos das instituições, dos docentes e dos estudantes, bem como a manutenção da missão organizacional e a qualidade do serviço oferecido à sociedade.

Na pesquisa de Martins (2016), os conhecimentos pedagógicos estão relacionados à compreensão da organização formal e legal da educação superior brasileira, às mudanças paradigmáticas que influenciam diretamente as práticas, às didáticas e os currículos e ao papel dos coordenadores de cursos como elementos essenciais ao processo educacional. Conhecer a estrutura e as determinações legais instituídas pelo Ministério da Educação



permite que se perceba o papel das instituições de educação superior e suas atividades frente às políticas públicas educacionais.

Dessa forma, para o autor, analisar a atividade gestora dos coordenadores de cursos superiores gera conhecimento do papel desses agentes educacionais e das ações que podem executar para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. O foco de seu trabalho se construiu na avaliação da gestão educacional superior, não em seu processo de formação desses profissionais.

Ainda na plataforma da Capes, com o mesmo período, área do conhecimento “Ciências Humanas”, descritor “Gestão do ensino superior”, encontramos doze trabalhos. Destes, apenas dois versavam sobre a temática que pudesse contribuir com a temática; esses mesmos dois trabalhos foram encontrados na plataforma da BDTD: Silva (2015) e Bilheiro (2017).

Na plataforma da Capes, mesmo período de pesquisa, área do conhecimento “Educação”, descritor “Formação continuada de gestores das instituições de educação”, foram encontrados duzentos e quarenta e três trabalhos direcionados à formação de gestores na educação básica. No entanto, ao trocar o descritor por “Perfil do gestor”, encontramos dezoito trabalhos, mas apenas um é compatível com o perfil deste artigo: o de Oliveira (2017). No *site* da plataforma da Capes, o trabalho não tem autorização para divulgação, portanto, só será descrito o que está disponível para consulta.

Oliveira (2017) realizou sua pesquisa de mestrado em Gestão Pública, traçando um perfil dos gestores de nível estratégico de uma IES federal. Evidenciou que os professores indicados para a ocupação de funções e que acumulam junto às atividades gerenciais, as acadêmicas, dificilmente tiveram a oportunidade de uma formação específica na área de gestão. A autora discute teoricamente as concepções e os atributos de competência, gestão por competências no setor público, importância do gestor e tomada de decisão. Além disso, Oliveira mapeou a percepção dos pró-reitores da IES e as

competências necessárias para ocupar funções gerenciais no desenvolvimento de suas atividades. Os sujeitos da pesquisa dessa autora foram onze gestores que ocuparam ou ocupam a função de pró-reitor.

Como resultado, foi apresentada uma tabela com os critérios de competências a serem aprimoradas em relação aos atributos no desempenho da função (real), a expectativa em relação ao exercício da função de pró-reitor (desejada) com um comparativo das médias em relação à competência, à habilidade e à atitude, a relação dos *gaps* com a formação acadêmica e a experiência gerencial, bem como as principais dificuldades e desafios da função de pró-reitor (desenvolvido por um programa de análise de dados). Teve por meta apresentar uma proposta de programa de desenvolvimento gerencial, tendo em vista a necessidade identificada com base na análise dos dados, mas não fez uma análise quanto às formações desses profissionais.

Ainda na plataforma Capes, período de 2015 a 2020, por meio do descritor para “Formação de gestores”, encontramos quarenta e seis trabalhos. Todos referiam-se à educação básica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No setor educacional, o maior problema na gestão do ensino superior é a busca pela qualidade, e esta está ligada, indiscutivelmente, à formação dos profissionais que atuam nessa área.

Diante do que se apresentou nesse artigo, fica evidente a necessidade de aprofundamento no tema, haja vista que não há dissertações e/ou teses que discutam tal assunto de forma abrangente. Consoante ao que se propõe, é necessário discutir a formação continuada dos gestores educacionais de instituições de nível superior no Brasil, independentemente de ser pública ou privada, pois não é possível se fazer uma boa gestão, sem preparo para isso e

a formação continuada é essencial para sanar esse grande problema enfrentado no segmento de ensino em questão.

Tal artigo abre possibilidade para que outros pesquisadores possam aprofundar em suas pesquisas essa discussão. As instituições de ensino superior preparam os gestores da educação básica nos cursos formadores, mas no nível superior não se chega a um consenso. Há necessidade de formação continuada para os gestores das Instituições de Educação Superior e de se discutir com maior profundidade a gestão educacional com foco no nível superior, além da proposição de debates acerca da experiência docente como pré-requisito para assumir a função de gestor, analisando o distanciamento entre a teoria e a prática na gestão.

O exercício democrático de uma gestão é previsto em lei e no discurso, todavia, para se ter uma efetiva gestão educacional democrática é preciso entender o sentido da democracia, reforçar o movimento de luta pela qualidade do ensino, ampliar a participação popular, implementar programas de formação continuada, dentre outros. É fundamental que a gestão educacional seja uma práxis, uma busca coletiva de melhores ações e decisões.

## REFERÊNCIAS

BARAZZETTI, Vanessa Rita. A comunicação na atuação dos gestores da educação superior. 2017. vi, 114 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

BILHEIRO, Pedro Luís. Análise sobre a atuação de coordenadores de curso de uma universidade pública. 2017. vi. 78 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer 4, de 11 maio 2021. Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 maio 2021. Disponível

em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=191151-pcp004-21&category\\_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191151-pcp004-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192).

Acesso em: 14 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 5 out. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 1.916, de 23 de maio de 1996. Regulamenta o processo de escolha dos dirigentes de instituições federais de ensino superior, nos termos da Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 maio 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d1916.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1916.htm). Acesso em: 05 fev. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 out.2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 nov. 1968. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm). Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 2 abr. 2022.

BRASIL. Presidência da República. 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**, Brasília, D, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 2 abr. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – Inep. **Censo da Educação Superior 2014 – Notas Estatísticas**. Brasília: Inep, 2014.

LEITE, Gabriela de Carvalho. Gestão do apoio acadêmico estudantil à luz de Alice: “Somos todos loucos aqui”. 117 f. **Dissertação** (Mestrado em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

MARTINS, Paulo Fernando. Conhecimentos pedagógicos necessários à gestão docente na educação superior. 2019. vi. 98 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2016.

MONTEIRO, Luciano Ralo. Possibilidades Traçadas Frente às Fusões e Aquisições: a Colegialidade como um Novo Espaço Estratégico de Gestão do Ensino Superior. 2018. vi, 161 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

OLIVEIRA, Lissia Pignaton. Pró-reitores do Ifes – percursos formativos e competências gerenciais. 2017. vi, 120 f. **Dissertação** (Mestrado em Administração Pública) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

SCHANE, Rita. A formação dos gestores dos Centros Universitários do Paraná: desafios e possibilidades. 2023. vi, 155 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba: 2023.

SILVA, Gloria Mendes da. A Interdisciplinaridade e o Programa de Pós-graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina. 2015a. vi. 100 f. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Administração Universitária) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Socioeconômico, 2015a.

SILVA, Tamires Oliveira da. Memória da gestão do ensino superior: visitando o curso de educação física da Universidade Federal de Pernambuco (1972 a 1985). 2017. vi. 112 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

## A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA EAD: CONCEPÇÕES E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Tatiana Helma Wagner<sup>10</sup>

Valdilson Aparecido Lopes<sup>11</sup>

Gerson Luiz Buczenko<sup>12</sup>

### 1. INTRODUÇÃO

A extensão universitária, há tempos, vem sendo confundida com cursos de pequena duração, cursos livres, entre outros, e ainda, para muitos o diferencial é a sua oferta por uma instituição universitária. Esse dilema se abrigou também nas próprias Instituições Universitárias, quando se ofertam cursos intitulados como “extensão universitária” sem qualquer contrapartida diferente do pagamento ou frequência por parte do público discente ou comunidade.

Dessa forma, diante do contexto de implementação da curricularização da extensão, por força de normativa estabelecida pelo Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação (MEC/CNE) no ano de 2018, insere-se o presente trabalho com o objetivo geral de assentar o conceito de extensão universitária, diante das diversas interpretações existentes no meio acadêmico. Da mesma forma, como objetivos específicos definiram-se: analisar o conceito de extensão universitária; avaliar o caminho percorrido pela extensão universitária no Brasil, de sua implementação à curricularização.

A metodologia de pesquisa se deu por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental (SEVERINO, 2007), na condição de instrumentos de coleta de dados, somando-se a experiência de docentes do ensino superior,

---

<sup>10</sup> Especialista em Metodologia no Ensino Superior. Centro Universitário Internacional Uninter, E-mail: tatiana.w@uninter.com

<sup>11</sup> Mestre em Educação e Novas Tecnologias. Centro Universitário Internacional Uninter, E-mail: valdilson.l@uninter.com

<sup>12</sup> Doutor em Educação. Centro Universitário Internacional Uninter, E-mail: gerson.b@uninter.com

que estão atuando na implementação da atividade de extensão em Cursos Superiores de Tecnologia em Instituições de Ensino Superior (IES) voltadas à EAD.

Segundo Severino (2007) a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, com base em pesquisas anteriores realizadas e em documentos impressos e no formato online como Livros, Artigos, Monografias, Dissertações, Teses. Utiliza-se também de dados ou categorias já, devidamente analisados e aprofundados em estudos teóricos realizados por outros pesquisadores nos textos publicados. Em relação à pesquisa documental, destaca o autor que o termo documento é concebido em conceito amplo, abrangendo também outros tipos de documentos como jornais, fotografias, filmes, gravações, documentos legais, que não tiveram ainda algum tipo de tratamento, considerados, assim, matérias-primas, ponto de inicial para a análise por parte do pesquisador.

O fio condutor do processo se deu por meio enfoque crítico-dialético que busca compreender o fenômeno em estudo em seu caminhar histórico, bem como de suas relações com outros fenômenos que somam diretamente ao movimento do real em análise. “O conhecimento crítico do mundo e da sociedade e a compreensão de sua dinâmica transformadora propiciam ações (práxis) emancipadoras” (GAMBOA, 2012, P. 191).

Sabe-se que existem diversas interpretações sobre a atividade de extensão, principalmente, quanto à atuação do público discente. Para alguns, basta acompanhar os docentes em atividade de campo, totalmente organizada pela instituição de ensino superior. Para outros, a simples frequência ao curso ofertado, como já afirmado, é suficiente para a entrega de um certificado de curso de extensão universitária. Condição que nos leva ao debate sobre o conceito de extensão.

## 2. DO CONCEITO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Voltando-se ao conceito de extensão (DICIO, 2022), verifica-se que a etimologia da palavra nos traz que em sua origem, a mesma “deriva do latim "extensio,onis", do verbo latino "extendere", que significa aumentar, dilatar”. Do mesmo dicionário temos a descrição que se trata de uma palavra substantiva, feminina, que tem por significado “Ação ou efeito de estender, de ampliar, de aumentar o desenvolvimento ou o tamanho de algo [...]”.

Assim, compreendida em sua origem/etimologia a extensão, a nosso ver, simboliza também um espaço ampliado do meio universitário, ou seja, a continuidade do processo de debate sobre o conhecimento explicitado em sua relação teórico-prática, junto à comunidade e dentro de sua realidade socio-loco-regional.

O conceito de extensão também é explicitado por Thiollent (2022, p. 38) ao colocar que

[...] a extensão também é uma construção ou (re)construção de conhecimento, envolvendo, além de universitários, atores e públicos com culturas, interesses, níveis de educação diferenciados. A construção extensionista não está limitada aos pares; abrange uma grande diversidade de públicos externos com os quais é preciso estabelecer uma interlocução para identificar problemas, informar, capacitar e propor soluções.

Assim, percebe-se que o conceito de extensão universitária segundo o Thiollent (2022) vem a provocar a ampliação das ações da Universidade, ou seu equivalente, na comunidade/sociedade, com interações constantes e trocas que levam ao debate, reflexão e ações com o objetivo de propor soluções e enfrentamentos aos problemas vivenciados pela comunidade. Momentos também de forte interação entre teoria e prática, com uma riqueza de conhecimentos e experiências de vida proporcionada ao público universitário. Nesse sentido, Albuquerque (2013, p. 137) “apud” Imperatore (2019, p.170), afirma que



o sentido recente de extensão implica associá-la ao “fazer-saber” e ao “saber-fazer”, do que se depreende um processo sistemático de ação-reflexão e reflexão na ação lastreado por múltiplas aprendizagens (formação acadêmica e profissional, promoção e desenvolvimento humano, compromisso social). Por intermédio da extensão, o desvelamento da realidade, segundo o autor, promove um processo de tomada de consciência, progressiva, crítica e criativa, acerca do homem, do meio e da relação recíproca homem-meio.

Voltando-se o olhar para a normatização da extensão universitária, em seu último instrumento legal, ou seja, a pela Resolução MEC/CNE nº7, de 18 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2023) que vem a determinar que a extensão universitária seja inserida no currículo universitário, verifica-se de imediato a preocupação do Conselho Nacional de Educação por meio da Câmara de Educação Superior em definir também um conceito de extensão universitária, registrando-o no Art. 3º do referido instrumento normativo que diz:

A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (BRASIL, 2023).

Assim, corroborando-se com os conceitos anteriormente explorados, verifica-se que há certa tonicidade no sentido de se evidenciar a necessidade de interação entre o ambiente universitário e suas instituições junto a outros setores da sociedade, sem descuidar da importância do ensino e da pesquisa. Nesse sentido Severino (2007, p. 33) se posiciona ao afirmar que “a prática da extensão deve funcionar como cordão umbilical entre a Sociedade e a Universidade, impedindo que a pesquisa prevaleça sobre outras funções, como função isolada e altaneira na sua proeminência”.

Dessa forma, explicitados alguns conceitos de extensão universitária, bem como o instrumento normativo que vem a reforçar um entendimento de priorizar, além da necessária conexão da Universidade com a sociedade, o

protagonismo do público discente, na aplicação dos conhecimentos em sua realidade loco-regional. A seguir, reflete-se sobre os principais desafios colocados à Universidade em relação à aplicação efetiva da extensão universitária, além de sua curricularização.

### 3. A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA EAD E SEUS DESAFIOS

A retomada da extensão universitária, conforme preconizada pela Resolução MEC/CNE nº7 (BRASIL, 2023), com a devida inserção no currículo do ensino superior, compondo no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular dos cursos de graduação, integrando-se de forma efetiva na matriz curricular, vem a suscitar inicialmente o debate sobre o que é extensão universitária, condição abordada na seção anterior.

Além disso, também se faz necessário analisar um breve histórico sobre a implementação da extensão universitária no país (QUADRO 1), que sinaliza alguns aportes que a educação brasileira recebeu com o passar do tempo. No entanto, é importante destacar que segundo Nogueira (2001, p. 58) “apud” Oliveira e Goulart (2015) as primeiras manifestações da

extensão universitária brasileira surgem em 1911 sob a influência do modelo europeu e estado-unidense. Destacamos aqui as ações ocorridas na Universidade Popular da antiga Universidade de São Paulo com o teor político da extensão europeia e as “atividades de extensão voltadas para a prestação de serviços na área rural, levando a assistência técnica aos agricultores”, ocorridas na Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa e na Escola Agrícola de Lavras, em Minas Gerais, baseada na extensão norte-americana.

Logo em seguida, temos a assunção do Governo de Getúlio Vargas, descontinuando a hegemonia política dos Estados de Minas Gerais e São Paulo, passando pelo período Ditatorial (1964-1985) com inúmeros reflexos na sociedade brasileira e em especial na Educação.

Entretanto, a primeira referência legal à extensão universitária realizada em universidades brasileiras pode ser encontrada no Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931, que trata do Estatuto das Universidades Brasileiras [...] a extensão Universitária assume um caráter de divulgação da universidade por meio da prestação de serviços em detrimento de sua postura política, como previam as universidades populares. Observamos aqui a primeira fase/face da extensão universitária brasileira: a prestação de serviços (OLIVEIRA; GOULART, 2015).

Após o processo de reabertura política, houve a permanência de ações e de entendimentos do que venha a ser a extensão universitária, condição que passa a ser repensada a partir da Resolução MEC/CNE nº7 de 2018 (BRASIL, 2023), exigindo-se novos posicionamento e até mesmo, uma revisão conceitual do que vem a ser a extensão universitária de forma efetiva.

Quadro 01 – Histórico da Extensão Universitária brasileira

ANO	LEGISLAÇÃO-PERÍODO	ATO/AÇÃO	TENDÊNCIA
1931	Decreto nº 19.851/31	Instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras - Art. 9º:  “A extensão universitária destina-se à difusão de conhecimentos filosóficos, artísticos, literários e científicos, em benefício do aperfeiçoamento individual e coletivo.”	Assistencialista e difusionista
1961	Lei nº 4.024, 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	Legitima a extensão como atividade acadêmica.  Obs. O primeiro Plano Nacional de Educação, em 1962, mantém-se omissa em relação à extensão.	Conotação político-social materializada para além da universidade, através do Serviço de Extensão Cultural-SEC, do Movimento Cultura Popular – MCP, do Centro Popular de Cultura – CPC e da

			Universidade Volante – UNE Volante.
1964	Ditadura Militar	Concepção funcionalista de Extensão Universitária.	Prestação de serviços sob a determinação, orientação, censura e vigília do Estado
1968	Ditadura Militar - Reforma Universitária	Universidades passam a atuar e a repensar as formas em que poderão conceber suas políticas e ações ultrapassando suas práticas assistencialistas, de difusão do conhecimento ou meramente mercantis.	As instituições de ensino superior ressignificam seu papel e responsabilidade em relação ao futuro do país. E, se veem capazes de repensar sua missão.
1980	Ditadura Militar – Abertura Política	Princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão	A extensão é pensada para além de sua compreensão costumeira de disseminar conhecimentos ou prestação serviços
1985-2014	Abertura política	Uma concepção processual e orgânica da extensão é assumida pelas IES, com o intuito de promover sua projeção social.	Permanecem práticas assistencialistas, difusionistas, de complementação curricular, prestação de serviços, de responsabilidade social, publicização de resultados da pesquisa, de transferência tecnológica e venda de serviços/captação de recursos, além de programas e projetos na acepção mais coerente de extensão.

2018	Resolução CNE/CES nº 7/2018.	Diretrizes para a extensão brasileira.	<p>Definem-se os fundamentos da extensão: a) presença de três atores: discentes, docentes, comunidade;</p> <p>b) protagonismo acadêmico nas atividades/projetos;</p> <p>c) clareza de objetivos de aprendizagem;</p> <p>d) sistematização do processo avaliativo.</p> <p>Atividades de extensão são as intervenções que envolvam diretamente as comunidades externas às instituições de ensino superior e que estejam vinculadas à formação do estudante independentemente da modalidade escolhida, desde que atendidos os fundamentos elencados.</p>
------	------------------------------	--	---

Fonte: THIOLENT, Imperatore e Santos (2022). Elaboração: dos autores (2023).

Assim, muitos docentes do ensino superior, bem como seus gestores trazem à baila uma concepção de extensão utilitarista ou ainda, de prestação de serviços à comunidade. Outros reafirmaram posição em ter a extensão universitária atrelada a cursos sem qualquer contrapartida do público discente. Dessa forma, é muito comum o uso do nome extensão universitária para tudo o que o meio acadêmico proporciona ao público discente e à

comunidade em geral. Instalou-se ou, já estava presente, certa confusão conceitual do que vem a ser realmente a extensão universitária.

Essa condição também traz certa resistência do público discente, uma vez que se consolidou a ideia de que um curso de extensão é meramente uma exposição de conteúdos com a entrega posterior de um certificado, ou ainda, o acompanhamento de um docente a uma atividade de campo, sem qualquer protagonismo por parte daqueles que o acompanham na atividade. É comum também, a presença de cursos de extensão ofertados em plataformas de IES presencial e EAD, confundidos de forma primária com cursos de curta duração ou de formação continuada.

Dessa forma, entre os desafios que esse novo entendimento vem trazer estão: um repensar sobre a cultura organizacional das IES; corrigir entendimentos errôneos do público docente e discente sobre a extensão universitária; rever estruturas físicas e de pessoal que compõem Programas de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão de IES presenciais e EAD, de caráter público e privado; entre outros desafios de ordem conceitual.

Em termos estruturais, para o ensino presencial não há muitas novidades, além do novo entendimento e ainda, da necessidade de um docente que venha a acompanhar, orientar e supervisionar a aplicação da extensão universitária. Em relação ao ensino a distância existe componentes pontuais que serão vitais para a devida execução da extensão universitária como: polo de apoio presencial (PAP) próximo ao Aluno e com estrutura mínima para suporte às atividades a serem desenvolvidas; a presença do docente - orientador educacional no PAP; a presença de um docente designado para orientações, acompanhamento e avaliação da aplicação/intervenção realizada pelo público discente; plataforma virtual que possibilite a utilização por parte do público discente e, se necessário, como apoio para a intervenção junto à comunidade, além do suporte para

postagens de documentação, vídeos, imagens que venham a servir de comprovante da aplicação/intervenção realizada; respeito e conhecimento das questões loco-regionais que venham a envolver o discente e sua proposta de intervenção; suporte virtual de docentes tutores para o esclarecimento de dúvidas do público discente antes, durante e depois da intervenção junto à comunidade.

Dessa forma, a oferta de cursos de extensão integralmente online, como ocorre no EAD, vem a permitir que indivíduos de qualquer localidade geográfica possam participar, independentemente de limitações físicas ou de tempo. Além disso, hoje se verifica que muitas instituições de ensino investem em tecnologias, possibilitando experiências imersivas e interativas em diferentes áreas do conhecimento, como Arquitetura, Medicina, Direito, Engenharia, entre outras. Essas tecnologias são relevantes tanto para a formação acadêmica quanto para o desenvolvimento de projetos de extensão universitária com a possibilidade da criação de jogos educacionais, produção de vídeos interativos entre tantas outras criações, com um benefício direto à sociedade como um todo.

A extensão universitária na EAD pode também viabilizar a criação de redes de colaboração entre as instituições de ensino, ampliando o alcance da produção acadêmica e fomentando o intercâmbio de experiências e conhecimentos. Essas redes também são fundamentais para a realização de projetos em parceria com outras organizações, como empresas e ONGs, tornando a extensão universitária um instrumento de transformação social ainda mais eficaz. De forma concisa, pode-se afirmar que as inovações tecnológicas no âmbito da extensão universitária em EAD podem propiciar uma disseminação ampliada e heterogênea do saber produzido no meio acadêmico, bem como incentivar o acesso democrático ao conhecimento.

Nesse momento, cremos que se faz necessário resgatar os objetivos do ensino superior em sua tradição, ou seja, de formar: profissionais de diferentes áreas do conhecimento por meio do ensino/aprendizagem de habilidades e competências técnicas; cientistas mediante a disponibilidade de métodos e conteúdo de conhecimento das diversas especialidades do conhecimento; cidadãos, por meio do estímulo à tomada de consciência por parte do estudante, despertando-o para o sentido de sua existência histórica, pessoal e social (SEVERINO, 2007, p. 22). Ainda, segundo o mesmo Autor, o compromisso maior da Universidade em seu sentido “lato sensu”, funcionária do conhecimento, é de “prestar serviço à sociedade no contexto da qual ela se encontra situada”.

Em síntese, entende-se que por meio da prática e teoria (práxis) a universidade, por intermédio de seus alunos e docentes, leva à comunidade ao qual está inserida (comunidade beneficiada), o conhecimento teórico, podendo através deste explicar muitas situações e fenômenos presentes no dia a dia da população, dessa forma disseminando o conhecimento acadêmico. E juntando o conhecimento teórico com o conhecimento empírico da comunidade, resulta na qualificação por completa dos cidadãos (PINHEIRO; NARCISO, 2022).

Assim, para cumprir esse compromisso as Instituições de Ensino Superior desenvolvem atividades que lhe são próprias como o ensino à pesquisa e a extensão, sendo a pesquisa, em função da natureza do âmbito universitário seu ponto básico de apoio, porém, também de sustentação das tarefas de ensino de da extensão.

É assim que a própria extensão universitária deve ser entendida como um processo que articula o ensino e a pesquisa, enquanto interagem conjuntamente, criando um vínculo fecundante entre a Universidade e a sociedade, no sentido de levar a esta a contribuição do conhecimento para sua transformação. Ao mesmo tempo que a extensão, enquanto ligada ao ensino, enriquece o processo pedagógico, ao envolver docentes, alunos e comunidade num



movimento comum de aprendizagem, enriquece o processo político ao se relacionar com a pesquisa dando alcance social à produção do conhecimento (SEVERINO, 2007, p. 24).

Dessa forma, um reposicionamento conceitual e a sua devida aplicação, além de necessários na realidade educacional brasileira, são fundamentais para garantir a “formação integral do jovem universitário, investindo-o pedagogicamente na construção de sua nova consciência social” (SEVERINO, 2007, p. 36). Ganha corpo também a perspectiva do protagonismo do público discente, em razão não só do planejamento e propositura da atividade extensionista, mas essencialmente de sua aplicação na comunidade na qual está inserido, conhecendo e reconhecendo a importância das questões loco-regionais e proporcionando inúmeros ganhos para o mundo acadêmico e para a comunidade como um todo. Assim, curricularizar a extensão universitária “implica aproximar a universidade dos grandes desafios da sociedade, particularmente os desafios da Educação Básica, do desenvolvimento nacional, dos movimentos sociais, das esferas públicas” (GADOTTI, 2017, p. 11).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final, verifica-se a importância de se assentar o conceito de extensão universitária, valorizando o protagonismo das IES e, por conseguinte, do público discente ao aplicar e interagir com a comunidade em sua realidade loco-regional, criando-se um caminho de troca de saberes, da observação do movimento do real com vias de pensar uma perspectiva emancipatória, que dá vida às indagações e as respostas obtidas junto à comunidade, diante do cenário social tão carente, nas mais diferentes regiões do país.

Da mesma forma, para a educação à distância, diante de sua presença no território brasileiro advém uma responsabilidade ainda maior, em função das implicações que a correta execução da atividade extensionista exige e

que, por outro lado, pode demonstrar também o potencial de transformação social que a educação a distância representa em nosso país.

Em relação à indagação de pesquisa que moveu o presente trabalho verifica-se que a implementação da curricularização da extensão universitária na educação superior presencial e EAD não apresenta uniformidade de concepções, condição que se reflete na forma como é implementada não só no currículo, como também na interação com a comunidade e no protagonismo discente.

Considerando os obstáculos mencionados, vê-se ainda como essencial que as Instituições de Ensino Superior priorizem o aprimoramento de seus professores e tutores em Extensão Universitária, bem como estabeleçam colaborações com a comunidade para identificar as necessidades e planejar as atividades.

Ao final do presente trabalho, defende-se que a extensão universitária vem a valorizar a ação do público discente junto à comunidade/sociedade, na devolutiva dos conhecimentos teórico-profissionais e na efetiva troca de saberes, sedimentando a importância da relação teoria e prática no ensino superior, bem como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

## REFERÊNCIAS

BRASIL (2023). Ministério da Educação (MEC). **Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: <[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECES\\_N72018.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECES_N72018.pdf)>. Acesso em: 21 fev. 2023

DICIO. **Dicionário online de português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/extensao/>. Acesso em: 23 fev. 2023.

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária: Para quê?** Disponível em: <[https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o\\_Universit%C3%A1ria\\_-\\_Moacir\\_Gadotti\\_fevereiro\\_2017.pdf](https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf)>. Acesso em: 28 ab. 2023.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2.ed. Chapecó: Argos, 2012.

IMPERATORE, Simone Loureiro Brum. **Curricularização da extensão: experiência da articulação extensão-pesquisa-ensino-extensão como potencializadora da produção e aplicação de conhecimentos em contextos reais**. Rio de Janeiro: Gramma, 2019.

OLIVEIRA, Fernanda; GOULART, Paulo Martins. Fases e faces da extensão universitária: rotas e concepções. **Rev. Ciênc. Ext.** v.11, n.3, p.8-27, 2015. Disponível em: <[https://ojs.unesp.br/index.php/revista\\_proex/article/view/1225/1165](https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/1225/1165)>. Acesso em: 06 mar. 2023.

PINHEIRO, Jonison Vieira; NARCISO, Christian Silv. A importância da inserção de atividades de extensão universitária para o desenvolvimento profissional. **Revista Extensão & Sociedade**. v. 14, n. 2. jun./nov., 2022. Disponível em: <file:///C:/Users/92007368/Downloads/A+IMPORT%C3%82NCIA+DA+INSER%C3%87%C3%83O+DE+ATIVIDADES+DE+EXTENS%C3%83O+UNIVERSIT%C3%81RIA+PARA+O+DESENVOLVIMENTO+PROFISSIONAL.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

THIOLLENT, Michel. Construção do conhecimento e metodologia da extensão. In: Michel THIOLLENT, Michel; IMPERATORE, Simone; SANTOS, Sonia Regina Mendes dos (Org.). **Extensão Universitária: concepções e reflexões metodológicas**. Curitiba: CRV, 2022.

## FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DEBATE NECESSÁRIO PARA ENTENDIMENTO DOS FENÔMENOS VIVENCIADOS NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Maria Cristina E. Esper Stival<sup>13</sup>

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura...Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. [...]. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Paulo Freire (1996, p.11)

### 1. INTRODUÇÃO

O presente artigo intitulado: Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica: Debate necessário para entendimento dos fenômenos vivenciados nas escolas brasileira, faz parte do projeto que resulta no e-book Formação Continuada: Diálogos Contemporâneos, que visa desenvolver o diálogo entre etapas da educação sobre a formação continuada. Vivemos em tempos complexos e difíceis, repleto de contradições que atingem as instituições escolares brasileira. Neste sentido, o artigo objetiva refletir a importância da formação continuada dos profissionais da educação básica, na tentativa de oportunizar momentos reflexivos, visando compreender os fenômenos vivenciados pelo dentro do espaço escolar, instrumentalizando práticas formativas e sólidas subsidiando a prática pedagógica e sobretudo repensar a função da escola na vida social dos estudantes. Para isso, o artigo está organizado três pontos fundamentais de debate, sendo o primeiro,

---

<sup>13</sup> Pós-doutorado na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1994), mestrado em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2007) e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2013). cursando o curso de Psicologia 9º período. Atualmente suporte técnico pedagógico atuando na Secretaria de Estado da Educação do Paraná e professora adjunta da Universidade Tuiuti do Paraná.

discutirá a formação continuada dos profissionais da educação e os desafios das políticas educacionais acerca da prática educativa, segundo pontos os desafios enfrentados pela educação nos últimos tempos e os impactos na real função da escola e por fim a busca incansável como estratégia de valorização da vida em sociedade e das relações afetivas e emocionais. É preciso, entender todos as interfaces que a educação brasileira vem sendo atingidas nos últimos anos, e como repercutem na prática docente, trazendo assim, o desgaste da profissão a ponto de desacreditar na importância de uma formação humanizadora, e que instrumentalize ao entender todos os fenômenos existentes. Assim, trazer a discussão possibilita acreditar em espaços formativos aos profissionais da educação básica, para garantir uma escola brasileira humanizadora e igualitária a todos e todas.

## FORMAÇÃO CONTINUADA OU (DES)FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

A formação de professores no Brasil, tem se evidenciado nos últimos anos, pelos movimentos de resistência, a luta histórica do campo, a implementação de legislações, prática desenvolvida na formação inicial<sup>14</sup> e continuada, enfim os educadores reconhecem a relevância do debate, porém é preciso entender os indicativos de centralidade e das próprias disputas que vêm desmarcando o campo educacional. Assim, nesta seção trata-se da formação continuada dos profissionais da educação<sup>15</sup> e os desafios das

---

<sup>14</sup> A análise dos cursos que formam professores no Brasil mostra a expansão significativa do Ensino a Distância, nos últimos anos. Em 2019, do 1,6 milhão de matrículas em cursos voltados à docência, 866,6 mil referem-se à modalidade EAD, sendo 88,7% na rede privada. Nos cursos de Pedagogia da rede privada, três quartos dos alunos matriculados estudam a distância. O crescimento dessa modalidade de oferta traz questões importantes sobre a qualidade de formação dos futuros professores, um problema crônico na Educação brasileira. Se é positivo que as matrículas em cursos que formam docentes tenham crescido mais de 20% nos últimos dez anos, é preciso considerar a urgência de políticas de avaliação e acompanhamento que assegurem a qualidade dessa formação. <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/formacao-de-professores.html>, acesso 30/05/2023.

<sup>15</sup> A autora (Stival, 2015 e 2020) nas suas pesquisas sempre utilizou o termo, em defesa dos professores, pedagogo e gestores, trabalhadores em educação nas escolas de educação básica.

políticas educacionais acerca da prática educativa. Quanto à legislação vigente, é notório uma realidade que desqualifica a imagem do(a) professor(a), primeiramente pelo Plano Nacional de Educação- PNE Lei n. 13.005/2014, com metas e estratégias das quais partiram de debates nacionais com a participação dos profissionais da educação, estudantes e sociedade civil, sendo que percebe-se um silêncio gritante (Cury, 2022), e o reflexo até hoje fruto da Emenda Constitucional nº95/2016, que no governo do Temer<sup>16</sup> congela a educação e saúde, os investimento por 20 anos, sendo maior retrocesso que revela uma tendência de caráter (des)constituente (Ramos, 2019).

Ao retomar os debates e os embates no campo da formação dos profissionais da educação básica, ainda vem apresentando desafios e diferentes enfrentamentos pelos pesquisadores e educadores, que acreditam na formação inicial e continuada, na busca incansável de instrumentalizar e subsidiar as questões teóricas e práticas voltadas às reais necessidades no exercício da docência no contexto escolar. Assim, ressalta-se, que na direção do PNE descreve a meta 15<sup>17</sup>, e o Parecer n. 02/2015, aprovado em 9 de junho de 2015, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, homologado pelo Conselho Nacional de Educação- CNE, que apresentava elementos importantes na luta de uma formação consistente e crítica aos professores que atuam na Educação básica, porém também sofre pressão e mobilização de diversas entidades nacionais, e os conselheiros do CNE na ocasião, foi extinguida a comissão específica, embora cumpre seu papel de órgão de Estado (Dourado, 2015).

---

<sup>16</sup> Michel Miguel Elias Temer Lulia GCC GCOMM GOIH é um advogado, professor, escritor e político brasileiro, filiado ao Movimento Democrático Brasileiro. Foi o 37.º presidente do Brasil, de 31 de agosto de 2016 a 1 de janeiro de 2019. [Wikipédia](#)

<sup>17</sup> 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 n 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. <https://pne.mec.gov.br/> acesso 30/05/2023.

Nessa perspectiva, a Resolução CNE/CP nº 2, de 30 de agosto de 2022, que altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019<sup>18</sup>, 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), tais mudanças refletem documentos centrados numa lógica de formação restrita às competências e habilidades, que estão traçados na BNCC<sup>19</sup>, balizados por forte retrocessos nas políticas educacionais e voltadas a uma dimensão regulatória desenhadas pela Conselho Nacional de Educação- CNE e também pelo Ministério da Educação - MEC, assim, distanciando totalmente da defesa de uma concepção sócio-histórico, de defesa de uma formação humana integral numa perspectiva em abrir espaços refletivos e debates coletivos<sup>20</sup>, para entendimento de toda a trajetória vivenciadas nos últimos anos, bem como o campo de disputa enfrentada pela educação brasileira. Para ilustrar, a autora traz ao debate os impactos vividos:

O caráter técnico instrumental das atuais reformas fica nítido pelo seu embasamento em competências e habilidades socioemocionais que acabem reduzindo a formação dos professores e professoras a uma especificidade sobretudo técnica, em detrimento da sua competência profissional intelectual capaz de proporcionar a autonomia frente às decisões locais e individuais necessárias ao atendimento dos alunos e alunas. (LEDA, 2022, p.143)

---

<sup>18</sup> A Resolução CNE/CP n\_2, de 20 de dezembro de 2019, é a normatização atual para a formação dos professores, mas caminha na contramão das lutas históricas, em favor da formação e da valorização dos profissionais da educação, e para a desqualificação na formação dos professores. Por isso, tem sido objeto de críticas das entidades científicas do campo educacional. (Caprini; Queiros; Aroeira, 2023, p. 202)

<sup>19</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/acesso> 30/05/2023

<sup>20</sup> Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação Anfope- Originária do movimento de educadores do final da década de 1970, a ANFOPE celebrou 38 anos de luta em defesa de políticas de formação e valorização profissional da educação que assegurem o reconhecimento social do magistério, seu profissionalismo e profissionalização. Organizou a frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015. <https://www.anfope.org.br/frente-nacional-pela-revogacao-das-resolucoes-cne-cp-02-2019-e-01-2020-e-pela-retomada-da-implementacao-da-resolucao-cne-cp-02-2015/> acesso 06/06/2023

Tais reformas educacionais revelam uma agenda global de interesses do mercado, que repercutem com a redução e o esvaziamento do currículo, nitidamente descrita na reforma do Ensino Médio e a venda de pacotes de formação e de materiais didáticos que favoreceram essa mercantilização. O atual desenho pregoam um futuro de trabalhadores flexíveis ao mundo do trabalho, tendo como base as habilidades e competências consolidadas em ideias praticistas e tecnicistas, e com a tendência em enfatizar a competitividade, empreendedorismo e individualização, e assim o discurso de uma educação que atenda às necessidades da sociedade contemporânea e desconsidera-se as primeiras décadas dos anos 2000, que conquistamos pela reflexão e debate coletivo para construção de movimento de resistência e luta previstos nas normativas de Estado Democrático de Direito e a pluralidade de ideias voltadas à solidariedade, respeito e princípios humanitários.

A formação continuada frente mudanças sofridas no campo educacional, nos últimos anos, necessitam destacar pontos fundamentais e reflexivos das mudanças ocorridas, no sentido de revelar as mazelas educacionais, possibilitando repensar novas práticas educativas com os estudantes da educação básica. Percebe-se que na contramão de todas as possibilidades em repensar criticamente os atuais interesses no campo educacional, pretende-se ofertar “cursinhos aligeirados e mão na massa” que contribuem para deformar o processo formativo dos profissionais da educação, e transpõe um discurso que assume todo fracasso escolar (Patto, 1988) e culpabilização das condições que não consegue dar conta relacionadas as suas atribuições no exercício da docência no espaço escolar.

Assim, abre-se mais uma exigência nos Programas de Formação Continuada numa perspectiva propositiva: ao tratar as questões pertinentes à organização curricular na perspectiva de considerar o professor como sujeito do seu próprio processo de formação e como construtor do Projeto Político Pedagógico da escola; que seja capaz de



intervir, em conjunto com outros profissionais da educação que nela atuam, e por fim, na implementação e acompanhamento das diretrizes curriculares no cenário educacional, ao considerar o momento histórico de construção coletiva e de grandes embates vivenciados pelos profissionais da educação em território brasileiro.

Mediante a vasta legislação vigente, acerca da formação de professores, percebe-se marcas significativas de cada governo, tendo como prioridade o eixo fundamental das políticas públicas voltado à educação em Direitos Humanos, pelo fato de graves violações dos direitos de cada sujeito, dos meios para a sua proteção e voltados para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito, cujo fundamentos são a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político.

Com o advento da atual Constituição Federal de 1988, novos documentos surgem no cenário nacional, como resultado da mobilização dos movimentos sociais, na perspectiva de impulsionar agendas, programas e projetos na materialização da defesa e promoção dos direitos humanos, no caso dos Programas Nacional, Estaduais e Municipais de Direitos Humanos, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, as legislações de combate à discriminação racial e à tortura, bem como as recomendações das Conferências Nacionais de Direitos Humanos.

Tais eventos possibilitaram inúmeras mobilizações e movimentações para a concretização do Estado Democrático de Direito, que nas diretrizes emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, trazem sobre os conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural, evitando assim um distanciamento entre os marcos normativos e a realidade da maioria da população brasileira. O esforço do Conselho Nacional

de Educação<sup>21</sup> no recorte histórico sinalizado, para incorporar novos interlocutores durante todo o processo de elaboração dos atos normativos, fundamenta-se no entendimento de que uma sociedade democrática que exige a participação ativa de cada instância na definição, elaboração, implementação e avaliação das políticas públicas voltadas as instituições de ensino, respeitando suas características e especificidades.

## RESSIGNIFICAÇÃO DA FUNÇÃO DA ESCOLA

Ao trazer a discussão sobre a formação continuada, nesta seção refere-se aos desafios enfrentados pela educação nos últimos tempos e os impactos sofridos no interior das escolas brasileira, na garantir da defesa de oportunizar momentos de diálogo e reflexão, acerca dos fatos ocorridos no cenário educacional nacional e internacional, visando entender toda a dinamicidade e prejuízos no campo educacional. Para isso, a autora aponta que:

As profundas alterações que estamos presenciando desencadeiam retrocessos, particularmente no que diz respeito à educação pública, como bem público. São cada vez mais desconsideradas as influências de fatores extraescolares, gerando uma infausta forma de organização das escolas e das instituições formadoras de professores e professoras, do trabalho didático-pedagógico, da estrutura da carreira docente e da construção das aprendizagens por parte dos(as) estudantes. (LEDA, 2022, p.145)

Ao tratar das propostas de reorganização da escola, o fato marcante ao considerar as situações vivenciadas no cenário mundial a Pandemia provocada pelo Covid-19, que assolou o mundo, provocando de fato alterações substantivas na dimensão: econômico, cultural e social. Várias medidas e orientações advieram, nesse período de Pandemia que atravessou na busca de meios estratégicos que exigiram uma atuação por parte do

---

<sup>21</sup> A autora traz a discussão da pesquisa de pós-doutorado(2018) os dados levantados na pesquisa, no sentido de apontar os pareceres analisados no período de 2004 a 2016, mediante as leituras tivemos os seguintes dados obtidos, no que tange a formação de professores sendo que os 10(dez) pareceres fazem a referência ao debate, e a violência neste período consta-se 6(seis) pareceres, embora temos aspectos abordados sobre a desigualdade sociais e exclusão e Direitos Humanos inicia-se o debate tendo 8(oito) pareceres, onde são identificados aspectos dos princípios que norteiam o debate em culminância com o Parecer das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos homologada em 2012.

Ministério da Educação- MEC(órgão executor), como do Conselho Nacional de Educação- CNE(órgão normativo), para rever em caráter de urgência o funcionamento das instituições de ensino brasileiras, na emergência das condições de isolamento social impostas pela situação social criada por essa pandemia. Assim, os Estados e municípios, por meio dos segmentos do sistema de ensino (Saviani, 1999), em busca das decisões e seus encaminhamentos para garantir o calendário letivo e processo escolar formativo. Para autora, Gatti revela toda a trajetória das iniciativas e os dilemas enfrentados na educação brasileira:

A situação pandêmica obrigou crianças, adolescentes e jovens a mudarem seus hábitos relacionais e de movimento, a estudarem de modo remoto, alguns com boas condições, com acesso à internet, com os suportes necessários(computador, tablet ou celulares), mas muitos não dispo de essas facilidades, ou dispo de com restrições (por exemplo, não dispo de rede de internet ou de computador ou outro suporte, posse de celulares pré-pagos com pouco acesso a redes; um só celular na família etc.), contando ainda aqueles sem condição alguma para uso dos suportes tecnológicos escolhidos para suprir o modo presencial. Agregue-se a essas condições o grande contingente de alunos que não puderam contar com apoio mais efetivo dos pais por seu nível educacional, ou por trabalharem em setores prioritários durante o isolamento, ou por outros motivos. Ainda, evidenciou-se situação de alunos dependentes de redes educacionais que elas próprias não tinham condições de oferta remota de seus currículos. Também, pendências curriculares ficaram em suspensão, como as atividades práticas, as de laboratórios, as de campo e os estágios na educação média profissional. Questões se mostraram como dificuldades, como as condições e formação dos docentes para trabalho de educação escolar em modo remoto e para uso de mídias, para o desenvolvimento de formas de envolvimento ativo dos estudantes, desenvolvimento de atividades compartilhadas, e mesmo a avaliação do desempenho dos alunos. (GATTI, 2020, p.32)

A autora traz o cenário vivenciado da situação pandêmica e reconhece todo o desgaste que a educação brasileira estava enfrentando anteriormente na crise estrutural (Saviani, 2020), ainda se depara com situações devastadoras da Pandemia marcada com muitas perdas e mortes sendo considerada catástrofe mundial. Ao se cogitar a retomada das atividades presenciais em destaque a escola pública, como ainda sendo bem público,

enfrenta as dificuldades dos estudantes da educação básica pela desigualdade social; a intensificação do trabalho docente, na tentativa de dominar a utilização de ferramentas tecnológicas e plataformas digitais diversas para atender os estudantes e, como não bastasse se deparando com o discurso de ódio, tornando-se assim um espaço educativo, que ataca e desqualificação de todo trabalho comprometido dos profissionais da escola.

## EM BUSCA DE LAÇOS DE CONVÍVIO E AFETO NA ESCOLA, MESMO SOFREND O ATAQUE

A escola como espaço do conhecimento e local de convívio social, também é palco de enfrentamento dos desafios nos últimos anos no contexto escolar, pode-se ilustrar formas de implementação das novas propostas vinculadas as ideias diferenciadas como: a Escola sem partido (Frigotto, 2017), Lei da Mordada<sup>22</sup>, Escolas cívico-militares<sup>23</sup>; Retomada do Escola Sem Partido<sup>24</sup>; prioridade ao Homeschooling<sup>25</sup> Aprovação do

<sup>22</sup> Que se tenta implementar nas escolas brasileiras para coibir o pensamento crítico oculta o senso comum o fato que a posição que esta lei defende é extremamente ideológica, com efeitos devastadores nas mentes das crianças e dos adolescentes. (SCHLESENER, 2010, p.115)

<sup>23</sup> O MEC apresenta um plano para a implantação de 108 escolas cívico-militares até 2023, com militares da reserva como tutores das novas unidades. O tema já havia aparecido nas promessas de campanha do então candidato Jair Bolsonaro. Diferentes especialistas criticaram e criticam a dedicação de esforços e recursos para um modelo pedagógico equivocado e excludente, em vez de haver prioridade para o Ensino em Tempo Integral, que beneficiaria a uma população muito mais ampla de estudantes da Educação Básica Pública. <https://exame.com/brasil/mec-anuncia-plano-de-criar-108-escolas-civico-militares-ate-2023/> acesso 30/05/2023.

<sup>24</sup> (...)semanas depois de o presidente Jair Bolsonaro determinar ao MEC a criação de um projeto de lei para proibir a abordagem de questões de gênero nas escolas de Ensino Fundamental, Weintraub entregou um ofício para as redes de ensino que retomava as diretrizes do movimento Escola sem Partido. Em dezembro, o presidente da República afirmou que o projeto estava em operação. Mais tarde, em 2020, o STF apontou a inconstitucionalidade de uma lei estadual de Alagoas semelhante a esse projeto, batizada de “Escola Livre”, que visava proibir a “prática de doutrinação política e ideológica” em sala de aula. <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/mec-jair-bolsonaro-descaso-com-a-educacao-basica/> acesso 30/05/2023.

<sup>25</sup> O governo federal elenca o Ensino Domiciliar como única prioridade do MEC, em carta com 35 propostas para o Congresso Nacional. Diante de graves impactos trazidos pelo fechamento das escolas, a única pauta educacional para o ano de 2021 foi a promoção de uma modalidade que, além de pedagogicamente equivocada, atinge apenas 0,04% dos alunos, deixando de lado o apoio às redes no período de ensino remoto, e temas estruturais como a regulamentação do Fundeb e o Sistema Nacional de Educação. Veja a nota do Todos Pela Educação sobre o tema. <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/mec-jair-bolsonaro-descaso-com-a-educacao-basica/> acesso 30/05/2023.

Fundeb<sup>26</sup> e situações que ainda vem enfrentando com **24 o número de ataques violentos a escolas do Brasil**<sup>27</sup> desde 2002. Um estudo da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) havia contabilizado ao menos 23 casos até março deste ano. O mais recente aconteceu nesta terça-feira (5) em uma creche em Blumenau, Santa Catarina- Brasil. O ataque a creche deixou 4 crianças mortas e outras cinco feridas, e reacendeu a discussão sobre a **necessidade de reforçar as políticas públicas para combater a violência no ambiente escolar**. O quadro ilustra os dados levantadas no Brasil, trazendo fatos ocorridas em determinadas cidades no território brasileiro, retratando o cenário dito ataque em escolas e a quantidade de 52 mortes.



<sup>26</sup>Em agosto de 2020, vivemos um momento histórico para a Educação brasileira: a aprovação no Congresso do Novo Fundeb. O Novo Fundeb marcou a constitucionalização de uma política muito bem elaborada, debatida democraticamente ao longo de anos, com foco na redução de desigualdades e com novos incentivos ao avanço dos indicadores de qualidade educacional. O Todos Pela Educação, mais uma vez ao lado de outras organizações, participou ativamente da formulação, a despeito de um MEC inoperante que se ausentou da política pública de educação mais importante dos últimos anos.

<sup>27</sup> <https://g1.globo.com/politica/blog/andreia-sadi/post/2023/03/27/estudo-inedito-mostra-que-brasil-teve-pelo-menos-23-ataques-violentos-a-escolas-desde-2002.ghtml> acesso 29/05/2023

Fonte: <https://www.poder360.com.br/brasil/brasil-teve-5-ataques-com-mortes-em-escolas-em-2022-e-2023/aceso> 23/05/2023

Tal inquietação vem sendo objeto de investigação da pesquisadora (Stival, 2015) nos debates e discussões com os profissionais do magistério da educação básica, e as violências<sup>28</sup> nas escolas, por meio dos subsídios teóricos, que possibilitaram reflexões e concepções dos profissionais da educação, a fim de analisar a prática pedagógica e as superações dos problemas enfrentados no contexto educacional. É questão norteadora que vem acompanhando durante a trajetória de pesquisadora, para responder a seguinte inquietação: Quais os problemas existentes no contexto escolar, que vêm sendo pesquisado pelos profissionais da educação no Estado do Paraná, no que tange aos resumos científicos, abordando à questão das violências e direitos humanos, como temáticas voltadas às reais necessidades de enfrentamento dos problemas supostamente presentes na Educação Básica.

Portanto, tais fatos ocorridos na educação brasileira, retrata a falta de cuidado com nossas crianças, jovens, idosos e profissionais da educação, evitando trazer ao debate as reais situações de descaso com os espaços escolares. Ao recorrer a obra *Por uma ética de cuidado*, traz as contradições que vivemos na sociedade contemporânea, o autor possibilita repensar os termos de oposição e dominação, e na busca de novas possibilidades a serem conquistadas pela sociedade:

Trata-se de superar os dualismos que imperam na modernidade individual e coletiva, natureza e cultura, corpo e psiquismo, que quando deixam de ser pensados em termos de oposição e dominação, passam a ser compreendidos como ligados a um processo de continuidade, sem rupturas e exclusões. Neste âmbito, ético do cuidado se mostra extremamente eficaz e transformadora. (DE ALMEIDA, 2023, p 5)

---

<sup>28</sup> Categoria (violência), em determinado momento, com a expressão no plural “violências nas escolas” (SCHILLING, 2008), na tentativa de situar a questão nas múltiplas facetas ocorridas no interior das escolas públicas.

A instituição escolar depois de todos os fatos ocorridos, vem sendo violentada pelo descaso das políticas públicas apontadas nos últimos anos, vivendo assim um cenário com novas demandas e queixas do retrato do contexto social, e deveria ser entendido pelo Poder Público, como palco de análise e discussão por todos no interior da escola. Portanto, é preciso acreditar na ético do cuidado podendo ainda ser a única forma de emancipar e transformar todos os sujeitos históricos envolvidos na prática escolar, e na tentativa de assegurar um ambiente acolhedor e sustentando de trocas de experiências significativas, assim, os desafios serão inúmeros para reconhecer o significado verdadeiro da escola na apropriação do conhecimento científico e do papel dos profissionais da educação, exterminando o discurso de busca incansável de culpados para justificar as reais fragilidades da educação repressiva na fase de ressaltar o individualismo e da redução dos fatos à sua imediaticidade, torna-se um instrumento privilegiado de controle dos corpos dos sujeitos:

Uma das estratégias mais comuns e eficazes na educação repressiva é criar as condições para que o subalterno, a criança ou mesmo o adulto assimilem a interiorizem medo: a criança, o medo de errar, do castigo, da surra, do grito, da repreensão do adulto; o medo do desemprego, da polícia, da fome, da guerra, da violência latente ou explícita. Ao medo alia-se ainda culpabilização da vítima que, na fase de exacerbação do individualismo e da redução dos fatos à sua imediaticidade, torna-se um instrumento privilegiado de controle. O medo paralisa o corpo e o pensamento, nos torna servís ou nos ensina ludibriar e a mentir para podermos construir uma identidade: [...] (SCHLENESER, 2019, p.206)

Para os autores, apontam os problemas que a escola em detrimento de outros impasses que não fundamentam de fato as necessidades de cada sujeito inserido no ambiente escolar:

A escola é um espaço importante na vida de uma criança ou adolescente. Deve haver acolhimento de forma cuidadosa para que a escola possa ser um espaço significativo na formação integral

daqueles que necessitam de cuidados especiais e não um espaço de exclusão legitimado dos que não se adaptam a um modelo imposto pelo sistema político/educacional. Existe uma quantidade alarmante de crianças que são encaminhadas para avaliações clínicas com profissionais que comumente emitem diagnósticos “rápidos e precisos”, justificando medicamente as queixas escolares. É fundamental que os profissionais compreendam as crianças e adolescentes como sujeitos inseridos em variados contextos socioculturais e que necessitam de espaços que os recebam e ajudem na superação de seus entraves cognitivos, afetivos e/ou sociais. (PEIXOTO; SILVA, 2016, p.126)

Nesse sentido, percebe-se que a instituição escolar, vem sendo ataca de diversas estratégias, e vira palco de novos espetáculos, evitando assim o sentido das aprendizagens é garantido diante da possibilidade de criação de nova consciência e posturas diante da vida, nas relações sociais, na sociedade, na educação das futuras gerações. Domínio de conhecimentos imbricados com valores de vida é o que impulsiona a preservar para novos tempos. Vale ressaltar a organização das propostas pedagógicas, utilizando os instrumentos tecnológicos disponíveis deve oportunizar o acesso dos estudantes, ao espaço mundial e integrado de conhecimentos a respeito da qualidade social da educação escolar.

Assim, as abordagens condizentes com o exercício da cidadania plena na sociedade contemporânea, as identidades dos estudantes (futuros professores), que deverão vivenciar situações de estudos e aprendizagens consideradas as especificidades do processo de pensamento, como questão sócio-econômica, a diversidade cultural, étnica, de religião e de gênero, para a compreensão dos problemas que emergem do cotidiano escolar, gerando conhecimentos para a formulação de tomada de decisões e dizer um basta aos ataques cruéis e violentas que a escola vem sofrendo a muito tempo. Nos Retratos da Escola Pública Brasileira em Tempos Neoliberais publicado em 2023, os autores (FUSARI, ALMEIDA E GARRIDO, 2023), trazem ao debate que políticas de destruição do “público”, pregações de violência, ódio, armamento, discriminação, eliminação de direitos – precisam ser recompostas nos meios



de caos instaurado, para que possamos traçar novos rumos a uma sociedade justa e democrática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso, entender todos as interfaces que a educação brasileira vem sendo atingidas nos últimos anos, e como repercutem na prática docente, trazendo assim, o desgaste da profissão a ponto de desacreditar na importância de uma formação humanizadora, e que instrumentalize ao entender todos os fenômenos existentes.

Ao trazer obra desta natureza, fortalece a cada momento a reflexão acerca a Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica como debate necessário para entendimento dos fenômenos vivenciados nas escolas brasileiras, objetivando problematizar todas as perdas sofridos da educação brasileira no cenário educacional, e que contemple novas demandas visando o acolhimento(afeto) de crianças, estudantes e dos profissionais da educação, evitando julgamento e a busca de culpados. Assim, trazer a discussão possibilita acreditar em espaços formativos aos profissionais da educação básica, para garantir uma escola brasileira humanizadora e igualitária a todos e todas.

## 4. REFERÊNCIAS

AMARAL, Nelson Cardoso. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 3, p. 653-673, 2016.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro. **Retrocessos na atual política de formação de professores. Retratos da Escola, Brasília**, v. 13, n. 27, p. 669-84, 2019.

BERTRAND, J. W. M.; FRANSOO, J. C. *Modelling and simulation: operations management research methodologies using quantitative modeling.*

International Journal of Operations & Production Management, v. 22, n. 2, p. 241-264, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. 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. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm) >. Acesso em 01/06/2016

*BRASIL. Lei n.º 9.394/96* – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Brasília: Presidência da República 1996. Disponível em:* <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em 15/11/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CP. **Parecer n. 02/2015**, aprovado em 9 de junho de 2015 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Conselho Nacional de Educação, Brasília. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em 10 de jun de 2017

CAPRINI, A, B. A; QUEIROS, G. B ; AROEIRA, K. P. **Escola Pública E A Formação De Professores Em Tempos De Pandemia E De Neoliberalismo: Retratos E Perspectivas**. Retratos da Escola Pública Brasileira em Tempos

Neoliberais [recurso eletrônico] / Elcimar Simão Martins... [et al.]. – Fortaleza: EdUECE, 2023.

DE ALMEIDA, Alexandre Patrício. **Por uma ética do cuidado, Vol. 2. Ferenzi para educadores e psicanalistas**. Editora Blucher, 2023.

DE MEDEIROS, Emerson Augusto et al. O CURSO DE PEDAGOGIA E A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2 DE 2019: formação de pedagogos e pedagogas para quê? Para quem? **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 8, n. 27, 2022.

DIGIÁCOMO, Murillo José; DIGIÁCOMO, Ildeara Amorim. Estatuto da criança e do adolescente anotado e interpretado. **Ministério Público do Estado do Paraná. Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente**, v. 6, 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes. A institucionalização do sistema nacional de educação e o plano nacional de educação: proposições e disputas. **Educação & Sociedade**, v. 39, p. 477-498, 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 36, p. 299-324, 2015.

FEDERAL, Constituição et al. Diário Oficial da União. **Brasília, DF**, v. 6, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido**. Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FUSARI, J, C ; DE ALMEIDA M, I ; PIMENTA, S, G A Escola Pública Brasileira Em Tempos Neoliberais: Retratos Da Realidade. **Retratos E Perspectivas**. Retratos da Escola Pública Brasileira em Tempos Neoliberais [recurso eletrônico] / Elcimar Simão Martins... [et al.]. – Fortaleza: EdUECE, 2023.

GATTI, Bernardete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos avançados**, v. 34, p. 29-41, 2020.

Lima Júnior, Francisco Gaspar de. **Por um direito para os pobres: o desenvolvimento frente à Emenda Constitucional 95/16 e o teto dos gastos públicos.** MS thesis. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2020.

MASSIAS, Simone Carvalho. **As propostas da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) para a definição do curso de pedagogia no Brasil (1990-2006).** 2007.

PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características. **Cadernos de pesquisa**, n. 65, p. 72-77, 1988.

PEIXOTO, C.; SILVA, J.; CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DO RIO DE JANEIRO. Escutas e conversações sobre fracasso escolar. Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro (Org.), **Conversações em psicologia e educação**, p. 125-36, 2016.

RAMOS DERMMAM, Marina. A agenda (des) constituinte do golpe de 2016: um estudo das ameaças da Emenda Constitucional n. 95/2016 ao direito à saúde. **Dissertação de Mestrado.** São Paulo, Brasil: FLACSO Sede Brasil.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação—o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, v. 10, 2020.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, v. 20, p. 119-136, 1999.

SCHEIBE, Leda. A atual Reforma no campo formação dos profissionais do magistério: uma afronta à educação emancipadora. In. MELEK, M, I & FORTUNATO, S, A de O. **A Educação no Brasil e no mundo Prioridades e desafios estudos à homenagem à professora Doutora Naura Syria Carapeto Ferreira.** Curitiba: Editora CRV, 2022.

SCHILLING, Flávia. **Educação e Direitos Humanos.** Percepções sobre a escola justa. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014. 156p. SCHILLING, Flávia..

**Direitos Humanos e Educação.** Outras palavras, outras práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

SCHLENESER. Anita. **Educação Repressiva, as várias faces da repressão. Na formação da sociedade.** Ponta Grossa. Editora UEPG, 2019.

STIVAL, Maria Cristina Elias Esper . Atos normativos do Conselho Nacional de Educação- CNE, que tratam da formação de professores: reflexões acerca das violências e direitos humanos-período analisado 1997 a 2016. In: CONGRESSO INTERDISCIPLINAR DE POLÍTICAS PÚBLICAS - ConiPUB 2020, 2020. **Educon**, 2020.

STIVAL, Maria Cristina Elias Esper et al. **Políticas Públicas Do Estado Do Paraná: A Violência Nas Escolas Públicas E A Ação Da Patrulha Escolar Comunitária.** Curitiba: UTP, 2007.

STIVAL, Maria Cristina Elias Esper. **Políticas De Formação Continuada De Professores Do Estado Do Paraná E As Violências Nas Escolas (2003-2010): Limites E Desafios.** Curitiba: Editora CRV, 2015.

VELOSO, Natália; PIMENTEL, Juliana. Brasil teve 5 ataques com mortes em escolas em 2022 e 2023. **Poder 360**, 5.abr.2023. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/brasil-teve-5-ataques-com-mortes-em-escolas-em-2022>

