



organizador

Ronei Ximenes Martins

DESAFIOS DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO



organizador

Ronei Ximenes Martins

DESAFIOS DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO



| São Paulo |

2024 |



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

D441

Desafios do Sistema Educacional Brasileiro / Organização Ronei
Ximenes Martins. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-262-5

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-262-5

1. Gestão Educacional. 2. Ensino Superior. 3. Educação
Básica. 4. Inovação Pedagógica. 5. Evasão e Permanência.
I. Martins, Ronei Ximenes (Org.). II. Título.

CDD: 371.2

Índice para catálogo sistemático:

I. Gestão Educacional

Simone Sales • Bibliotecária • CRB ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 o autor e as autoras.

Copyright da edição © 2024 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patrícia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patrícia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Estagiária editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini Milena Pereira Mota
Estagiárias em editoração	Raquel de Paula Miranda Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	profroneimartins, titima037 - Freepik
Tipografias	Acumin, Elizeth, Teko
Revisão	Os autores e os organizadores
Organizador	Ronei Ximenes Martins

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva.
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil



Dayse Sampaio Lopes Borges

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro

Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorame de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos

e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del México, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiane Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Ronei Ximenes Martins

Adriana Paula Guedes

Alícia Dias de Souza

Fernanda Gomes da Costa e Queiroz

Kênia Rocha

Vanesca Rosa da Silva

Apresentação..... 10

CAPÍTULO 1

Ronei Ximenes Martins

Desafios da Educação Superior do Brasil.....13

CAPÍTULO 2

Kênia Rocha

Ronei Ximenes Martins

O Desafio da Permanência no Ensino Superior.....32

CAPÍTULO 3

Fernanda Gomes da Costa e Queiroz

Ronei Ximenes Martins

**O Desafio da passagem do Ensino Médio
para a Graduação.....69**

CAPÍTULO 4

Ronei Ximenes Martins

O Desafio da Inovação das práticas de ensino90

CAPÍTULO 5

Alícia Dias de Souza

Ronei Ximenes Martins

Desafios da formação de professores e estudantes para a Educação Digital	105
---	------------

CAPÍTULO 6

Adriana Paula Guedes

Ronei Ximenes Martins

O Desafio da Apropriação Crítica das Tecnologias Digitais no Ensino Fundamental	128
--	------------

CAPÍTULO 7

Vanesca Rosa da Silva

Ronei Ximenes Martins

O desafio da recuperação de déficits de desempenho escolar no Ensino Fundamental: caso de estudo em Minas Gerais	149
---	------------

Sobre os autores e as autoras.....	165
---	------------

Índice remissivo.....	168
------------------------------	------------

APRESENTAÇÃO

As reflexões e propostas apresentadas neste livro são fruto de estudos e da experiência docente dos autores no ensino, em pesquisas sobre o tema, em ações extensionistas e na gestão educacional básica e superior. Ele se destina a todos os que se interessam em compreender e buscar soluções para questões práticas do fazer educacional e para os que atribuem à educação formal, valor imprescindível para a melhoria da qualidade de vida, a manutenção da democracia e para o pleno acesso aos Direitos Humanos.

Por óbvio, tendo em vista a complexidade do tema e os limites de especialização dos autores, não será possível apresentar análises exaustiva de todos os desafios enfrentados na seara da educação brasileira. Seria simplista tentar recortar desafios e prescrever, para eles, soluções específicas, principalmente para um sistema que opera sobre a diversidade de aspectos culturais, geoeconômicos e sociais de um país continental como é o Brasil. Por este motivo, a proposta deste livro é destacar, nos próximos capítulos, questões relevantes para avançarmos efetivamente, sabendo que elas têm como pano de fundo o adequado financiamento do sistema traduzido em valorização efetiva dos profissionais da educação, melhoria da infraestrutura de milhares de escolas e faculdades, o aprimoramento do sistema nacional de avaliação dos cursos (que já não consegue mais detectar anomalias e baixa qualidade, sendo extremamente permissivo).

Nosso propósito é trazer para a luz reflexões sobre temáticas específicas que se constituem em desafios consideráveis no campo da educação escolar e universitária, principalmente no que diz respeito à transposição do ideário e do prescrito em documentos normativos para a ação cotidiana, visto ser esta a efetiva geradora dos resultados almejados.

Não nos atrevemos a apontar soluções específicas ou prescrições para superação dos desafios apresentados no livro. Seria ingênuo. Buscaremos trazer para o debate argumentos, fatos e evidências precursoras de reflexões aprofundadas que levem gestores educacionais, professores e planejadores a pensarem soluções contextualizadas, específicas para escolas ou universidades. Desde já afastamos a possibilidade de soluções centralizadas advindas de decretos ou programas nacionais que impõem modelos a todos os entes do sistema. Esta receita já não funcionou.

Da complexidade que envolve a melhoria da qualidade e a universalização do acesso à educação, destacamos para debater os seguintes desafios, organizados na forma de capítulos:

- A permanência e ocupação efetiva de vagas nos cursos superiores;
- O acesso de concluintes do ensino médio aos cursos superiores (com foco nas motivações para a continuidade nos estudos e opção por cursos);
- A problemática incorporação de recursos tecnológicos digitais na educação básica, bem como os desafios de fazer acontecer o Plano Nacional de Educação Digital;
- A polêmica adoção de soluções externas às escolas para ações de melhoria do desempenho escolar na educação fundamental (com vistas à melhoria de resultados em indicadores de avaliação de larga escala);
- A aprimoramento das metodologias de ensino adotadas na maioria das salas de aula desde o ensino fundamental até a graduação.

Desejamos uma leitura proveitosa, geradora de reflexões e de boas ideias para superação dos desafios apresentados.

Ronei Ximenes Martins

Adriana Paula Guedes

Alícia Dias de Souza

Fernanda Gomes da Costa e Queiroz

Kênia Rocha

Vanesca Rosa da Silva



1

Ronei Ximenes Martins

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO BRASIL

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-262-5.1

"O futuro não se prevê, nem se planeja. O futuro se inventa e se constrói ... O melhor que podemos fazer é criar as condições, nas nossas escolas e universidades, para que haja diversidade de soluções e liberdade de iniciativa na construção dos futuros." António Novoa.

INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro se destaca pela volatilidade das políticas públicas e pela sucessão de crises vivenciadas. Darcy Ribeiro (1922-1997) já disse: "A crise da educação no Brasil não é uma crise: é projeto". Em outras palavras, o projeto educacional brasileiro, até o momento, parece ser o de não se ter projeto.

A atual crise foi revelada para grande parte da sociedade durante a pandemia da Covid-19. O caráter de exclusão e a precariedade do sistema foram totalmente desnudados, bem como o quão ineficiente este é para o enfrentamento das urgentes demandas da atualidade.

Um dos principais motivos, me atrevo a afirmar, é a falta de planejamento descentralizado, fundamentado em bons diagnósticos e afastado de paixões ou dos interesses de grupos que lutam para obter vantagens imediatas, se esquecendo que sem novas gerações bem formadas, todos perdem. Quando me refiro ao planejamento, a intenção é apontar para aquele que resulta em prioridades e metas realistas/factíveis no curto, médio e longo prazos, contextualizado e regionalizado, que seja ação do Estado e que independa da boa vontade do governante "da vez" ou das elites¹ política e econômica.

¹ Grupos que detêm o poder de tomar decisões políticas e/ou econômicas. Também denominada por Gaetano Mosca (1858-1941), classe dirigente.

Demerval Saviani (2020), no prefácio da 43ª edição de *Escola e Democracia*, enfatiza esta falta de um projeto consistente, por ele denominada de “falta de unidade de plano” associada à “espírito de continuidade” evidenciadas pelo fato de os planos no Brasil se sucederem sem qualquer lastro em políticas e ações duradouras no campo educativo. Os Planos Nacionais de Educação (PNE), são renovados sem que prioridades, metas e indicadores sejam plenamente atendidos. Nas palavras de Saviani, o PNE 2001-2010 não passou de uma carta de intenções, não tendo exercido nenhum influxo sobre as políticas educacionais e sobre a vida das escolas. O PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) não demonstra ter avaliação mais promissora, apenas 2 das 20 metas foram plenamente alcançadas.

Portanto, há evidências factuais suficientes de que não estamos aprendendo com os erros cometidos. Falta um projeto para a educação que, efetivamente, permita ações continuadas de melhoria da qualidade, de avanços metodológicos e de ampliação de oportunidades educacionais. As gerações se sucedem ouvindo discursos políticos de prioridade em período eleitoral, seguidos de anos de incompetência maquiada por ações pontuais, barulhentas e ineficazes.

Ainda segundo Saviani (2020), a principal razão da inoperância deve ser atribuída à cultura política enraizada nos governantes, avessa ao planejamento e movida por apelos imediatos, midiáticos e populistas. É assim que temos perdido oportunidades, década após década. Você não considera que basta? Veremos mais um PNE lindo e recheado de metas idealistas que não serão cumpridas?

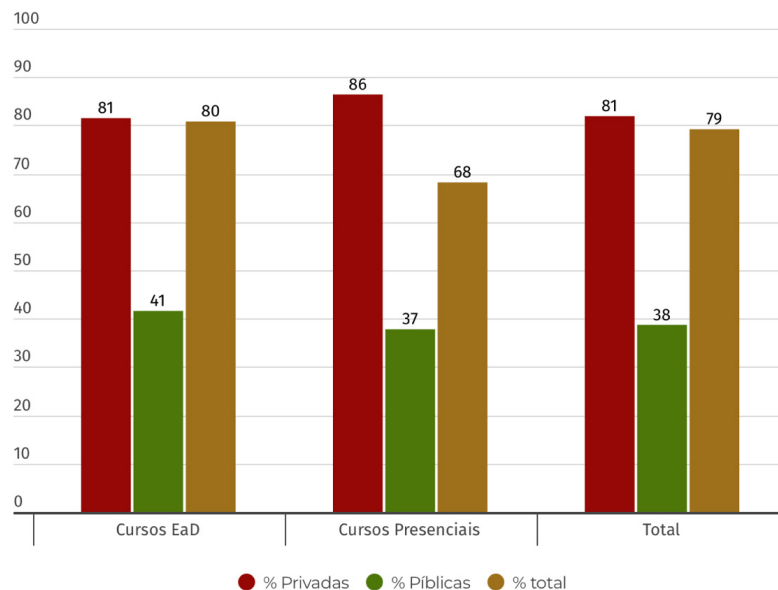
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Temos dois bons exemplos de questões centrais que, apesar do prejuízo evidenciado nos indicadores quantitativos e de qualidade da educação básica, continuam sendo campo de batalha político-ideológica: a formação de professores para a educação básica, que afeta diretamente também o ensino superior, e o aprimoramento curricular (do ensino fundamental ao superior).

Um expoente bastante atual da inoperância por falta de um projeto de união nacional em prol da educação, democraticamente pactuado, que afeta a educação básica é a interminável batalha pela constituição de diretrizes nacionais para a formação dos professores. Ela é mais um dos componentes de um dos problemas estruturais dos cursos de Licenciatura e não conseguiu avançar em uma década.

O desafio da formação de professores para a educação básica chega a ser paradoxal. Ele deveria estar relacionado à qualidade e ao aprimoramento dos profissionais da educação, mas a questão emergencial ainda é quantitativa, ou seja, faltam profissionais. O sistema de educação básica está na iminência de um apagão por falta de docentes (Bof; Caseiro; Mundim, 2023), fato que deveria direcionar interesses profissionais de jovens, visto que a empregabilidade está garantida, mas os cursos de formação de professores são os campeões de vagas ociosas no ingresso e de evasão (INEP, 2022; SEMESP, 2024). O problema da ocupação de vagas nas licenciaturas é evidenciado no gráfico comparativo da Figura 1.1. Em 2022, 79% das vagas não estavam ocupadas.

Figura 1.1 - Gráfico comparativo de taxa ociosidade de vaga nas licenciaturas - Brasil 2022



Fonte: Mapa do Ensino Superior no Brasil - 14ª Edição / 2024 (p. 79).²

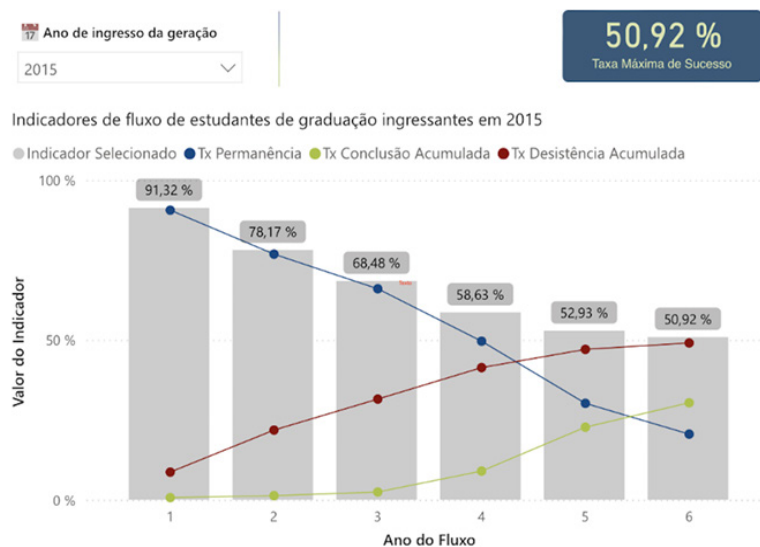
Ao lado disso, as licenciaturas apresentam índices de evasão muito elevados, conforme exemplifica a Figura 1.2³. Ela retrata o fluxo de ingressantes e concluintes para todas as turmas de licenciaturas das universidades públicas que ingressaram em 2015, com conclusão prevista para 2018 (barra 4) ou 2019 (barra 5). Observa-se, no gráfico, a concretude do fenômeno da elevada evasão (próxima dos 50%), fato que se agravou com a pandemia da Covid-19.

² Disponível em <https://www.semesp.org.br/mapa/home/>

³ Os gráficos com indicadores de taxa de permanência, desistência e conclusão foram gerados no Painei Universidade 360° (<https://www.gov.br/mec/pt-br/universidade360/painei-universidade-360>) mantido pelo MEC. A fonte de dados do Painei é a base do Censo da Educação Superior.

A grande dificuldade de formar bons professores tem, ainda, um efeito secundário muito perverso. Ela gera déficits de formação na educação básica que, somados a outros desafios, se refletem no rebaixamento da qualidade no ensino superior.

Figura 1.2 - Gráfico representativo do fluxo dos estudantes de licenciatura ingressantes em 2015



Fonte: Painel Universidade 360° do Inep/MEC.

Superar os entraves da formação de professores vai além do equacionamento das Diretrizes Curriculares específicas para os cursos de licenciatura. A baixa atratividade da carreira é fenômeno multidimensional e necessita de abordagem que considere propostas setoriais (para atacar cada dimensão). Ao mesmo tempo, estas propostas precisam ser integradas a planos de ação regionalizados.

Não basta “vontade política” e, tampouco, legislar sobre os fatores causais isolados. Isto não garante mudança nos atuais indicadores. De greve em greve, protesto em protesto e manifestações de repúdio que se sucedem, minúsculos avanços são obtidos a fórceps.

INSTABILIDADE NO ENSINO MÉDIO E REDUÇÃO DE INGRESSANTES NA GRADUAÇÃO

Em outro campo de disputas, o Ensino Médio também enfrenta, há anos, volatilidade da base regulamentar que dá sustentação à organização de um currículo moderno, que atenda efetivamente às demandas da sociedade. Isto também afeta diretamente o ensino superior. Entre idas e vindas de resoluções normativas, disputas por concepções mais adequadas, pressões de grupos econômicos e políticos, primazia do ego sobre a razão, já tivemos lançamentos bombásticos de um “Novo Ensino Médio” para em seguida vermos disputas e o lançamento de um “Novo Novo Ensino Médio”.

Minha observação em escolas públicas e o diálogo com seus professores me oferece a percepção de que, no microcosmo da sala de aula do ensino médio, onde tudo efetivamente acontece, não existem muitas novidades ou o “novo, novo”. As dificuldades reais são crônicas e passam por questões bem mais complexas, e ao mesmo tempo mundanas, que o idealismo de “itinerários formativos” para que adolescentes “escolham” o que almejam cursar, segundo seus interesses e “vocações”.

Sejamos realistas, principalmente nas escolas públicas, a maioria sequer se identifica com o currículo básico, apenas o cumpre, contrariada, realizando minimamente as tarefas escolares e provas para se ver livre das disciplinas. Professores sobrecarregados, estruturas precárias, falta de interlocução e envolvimento dos responsáveis pelos adolescentes com a escola, violência externa que permeia o ambiente escolar, a sedução do entretenimento digital, enfim, são muitas as variáveis que, se reconhecidas e enfrentadas, poderiam gerar ganhos tão relevantes que as prescrições do novo, novíssimo ensino médio.

O nó da última etapa da educação básica afeta o ensino superior e a formação profissional mais especializada, tão requisitada para o desenvolvimento socioeconômico do país. Há um indicador que desnuda o desafio atual para levar os jovens a concluírem o ensino básico em condições de se direcionarem para uma carreira profissional proporcionada pelo ensino superior. Se trata do total de concluintes do ensino médio que presta o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Ele está se reduzindo acentuadamente, ano a ano, desde 2017, conforme demonstrado na Figura 1.3. O ENEM gera resultados que são utilizados por quase todas as instituições públicas de ensino superior, e por muitas instituições privadas, como critério para admissão aos cursos de graduação.

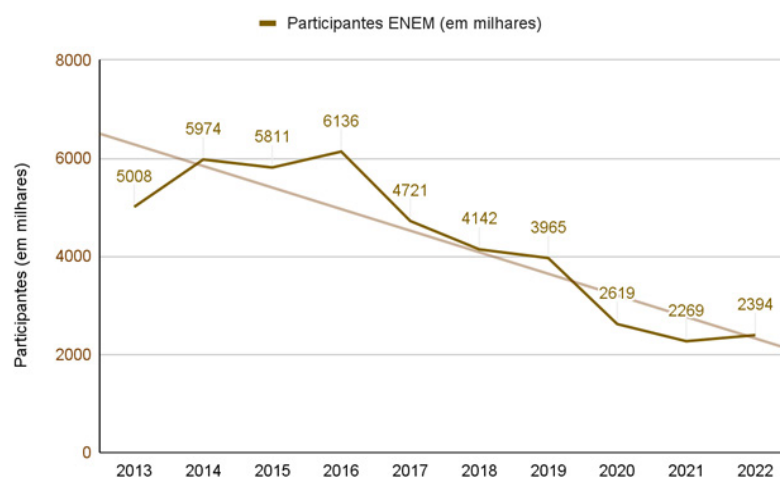
Conforme se observa no gráfico da figura 1.3, entre de 2016 e 2022 ocorreu redução de 60% no total de participantes. Em outras palavras, o total de jovens aptos ao ingresso em instituições de ensino superior que utilizam o ENEM, como critério de ingresso, se reduziu drasticamente, enquanto o total de cursos ofertados pelo sistema de ensino superior do país se ampliou em 189% entre 2018 e 2022. No mesmo período, o total de vagas em cursos superiores presenciais se reduziu em 11% e foi ampliado em 139% nos cursos ofertados na modalidade Educação a Distância⁴. Em outras palavras, a expansão de vagas, apesar do que determina a regulamentação para abertura de cursos, não observou a demanda e as características regionais nem critérios objetivos de atendimento de um planejamento nacional para a educação superior. As autorizações para funcionamento seguiram interesses mercadológicos de grupos empresariais. Como resultado, houve uma explosão de ofertas de vagas em cursos a distância e a disputa por ingressantes passou a ser por meio do custo da mensalidade e não na qualidade da formação oferecida. É a perversa

4

Estes percentuais foram obtidos no documento "Apresentação do Censo da Educação Superior - 2022", disponível em https://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf

lógica mercadológica agindo sobre dos pilares do desenvolvimento nacional. Não custa repetir: educação não é mercadoria e quando é tratada como tal, o resultado para a sociedade (e consequentemente para o país) é desastroso.

Figura 1.3 - Evolução de participantes do ENEM: 2013-2022



Fonte: Censo da Educação Superior - 2022 (Inep/MEC).

Além dos aspectos quantitativos, outro desafio é o da escolha do curso que se pretende ingressar. Ocorre hoje grande concentração de procura por um pequeno grupo de graduações, enquanto para outras não há interesse. Segundo os resultados do Censo da Educação Superior de 2022, os cursos de Medicina, Medicina Veterinária e Direito foram os que apresentaram melhor percentual de ocupação das vagas de ingresso (ocupações acima de 80% nas instituições públicas e de 50% nas particulares), enquanto os cursos de licenciatura em Física e Química padeceram com ocupação de vagas próxima de 50% nas instituições públicas e 3% nas particulares.

Recentemente, Fernanda Queiroz (autora de um dos capítulos deste livro) e eu pesquisamos sobre as motivações que os adolescentes têm para a escolha deste ou daquele curso superior. Em uma amostra significativa de jovens matriculados no Ensino Médio de escolas públicas e privadas (1.314 de uma população de 8.018), 30% fizeram inscrição no processo seletivo para a graduação sem ter certeza de que curso escolheriam. E mais, cerca de 25% tinham opções divididas entre, por exemplo, direito ou medicina (áreas de conhecimento bem distantes do ponto de vista da atuação profissional).

Enquanto isto, indicadores de qualidade apontam, ano após ano, rebaixamento de níveis de alfabetização na idade “certa”, da compreensão leitura e da proficiência para a escrita, da aplicação de conhecimento matemático e lógico para a resolução de problemas. No Ensino Superior, a evasão e a não ocupação de vagas iniciais crescem assustadoramente, inclusive nas universidades públicas, conforme apresentei.

Em outro trabalho de investigação, também recente, Kênia Rocha e eu buscamos ouvir estudantes universitários sobre suas percepções acerca da permanência e da evasão. Para entender e dimensionar o problema, Kênia reuniu informações estatísticas sobre as políticas de acesso à educação superior no Brasil. Nas últimas décadas constatou-se que elas se ampliaram, mas que os índices de conclusão de cursos de graduação ainda são baixos, indicando que não basta apenas disponibilizar vagas. De acordo com o Censo da Educação Superior (INEP, 2022), a matrícula na educação superior aumentou 43,7% entre 2009 e 2019 com um aumento no número de matrículas de 47,3% na rede privada e de 36,5% na rede pública.

A rede federal foi a que apresentou maior crescimento no número de matrículas nesse período (59,1%). Já em relação ao número de concluintes em cursos de graduação, no período de 2009 a 2019, apenas 40%, em média, dos estudantes que entraram no nível superior concluíram a graduação no mesmo curso em que

ingressaram. A variação percentual de conclusão é maior na rede privada, com 32,7%, enquanto na pública esse crescimento é de 21,5%. Ao lado disso, a taxa de desistência acumulada é de 59%, no mesmo período. Se é desafiador obter resultados satisfatórios de conclusão do ensino médio, mais desafiador ainda é viabilizar meios para que estes jovens avancem para o ensino superior. Quando finalmente o fazem, a maioria não permanece. Este é mais um indicativo de que os planos da última década não ofereceram boas soluções para os desafios atuais da educação superior.

RESISTÊNCIAS INTERNAS E MOROSIDADE NOS APRIMORAMENTOS METODOLÓGICOS

No campo qualitativo dos currículos e da mediação pedagógica, também existem desafios consideráveis a serem enfrentados. O debate sobre a reorganização dos processos de formação na educação superior se desenrola em um contexto de quase estagnação. A inovação do ensino superior pouco avança para fazer frente às mudanças sociais provocadas pela evolução acelerada de tecnologias digitais aplicadas aos mais diversos campos científicos. Também pouco inova se considerada a inflexão da produção do conhecimento no sentido da interdisciplinaridade e da complexidade, em oposição ao paradigma disciplinar que dominou a pesquisa e o ensino até o século XX (Martins; Lima, 2023).

Os países que lideram tal inovação buscam aproximar as universidades e os institutos de pesquisa das demandas sociais e dos meios de produção. A Educação 4.0 surgiu, neste contexto, como proposta para fazer frente à da chamada Quarta Revolução Industrial (Indústria 4.0). Neste paradigma de produção, os processos são

automatizados com utilização de dispositivos robóticos em massa, recursos da Internet das Coisas e da Inteligência Artificial. A Educação 4.0 e o movimento Maker têm como premissa o conceito DIY (do inglês, “do it yourself”) ou “Faça Você Mesmo” (Vieira; Martins, 2020). O que a nossa educação básica e superior estão fazendo em relação a este cenário de aceleração da automação e mudanças sociais provocadas pelo Cultura Digital⁵ turbinada pela utilização em massa de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)?

Principalmente na Educação Superior, não é apenas coincidência que as iniciativas de inserção de TDIC nas atividades didáticas venha acompanhada pelo discurso da necessidade de adoção de Metodologias Ativas (MA) e que o conjunto TDIC+MA seja denominado Inovação Pedagógica (IP). Muito rapidamente os adeptos da mercantilização da educação absorveram esta como oportunidade de negócio. A Inovação Pedagógica gera oportunidade de venda de milhões de reais em pacotes TDIC+MA, incluindo uma infinidade de materiais didáticos na forma de aplicativos ou conjuntos hardware+software. Além disso, oferece aos proprietários de universidades, faculdades e *holdings* educacionais privadas, eficiente ferramenta de marketing para a sedução de novos estudantes, turbinando o valor de seus negócios, medido pelo total de matriculados na instituição. As campanhas publicitárias de muitas das instituições de ensino superior particulares, o interesse das BigTech⁶ em oferecer recursos educacionais digitais e a profusão de novos negócios do tipo Edutech⁷ são evidências do potencial mercadológico do conjunto TDIC+MA.

- 5 Transformações sociais e culturais geradas a partir da incorporação das tecnologias digitais na vida cotidiana com consequente reconfiguração das relações sociais, produção de conhecimento e interação entre pessoas.
- 6 Termo que identifica a categoria de empresas de grande porte, que dominam o mercado em seus segmentos de atuação na grande área de Tecnologia Digital de Informação e Comunicação.
- 7 São startups (empresas emergentes) especializadas em desenvolver soluções para a área da educação, e que têm as TDIC como principais ferramentas.



Entretanto, existe outra perspectiva para as inovações pedagógicas que, inclusive, podem se dar sem a utilização de artefatos e recursos educacionais digitais. Já é notório para as comunidades universitárias, gestores e especialistas em educação, que a simples utilização desses artefatos, recursos tecnológicos digitais e alteração de método de ensino desacompanhados de um processo eficiente de formação dos professores e de reconfiguração curricular, não têm efeito efetivo no processo de ensino-aprendizagem praticado. Em alguns casos, a adoção de TDIC e de Ensino Híbrido (por exemplo) geram precarização do ensino-aprendizagem e, passado o momento inicial de aceitação, são rejeitados por estudantes e por professores, principalmente quando os resultados de aprendizagem são revelados.

Portanto, o desafio relevante nesta seara é o aprimoramento da abordagem pedagógica e a atuação didática dos docentes nos diferentes espaços e atividades de estudos, sejam eles salas de aula, laboratórios de prática, simuladores, ambientes virtuais de aprendizagem ou equivalentes. Esta perspectiva de inovação pedagógica tem relação com a adoção de concepção interacionista⁸ que resulta do aporte teórico da aprendizagem significativa e ativa, base das metodologias ativas. A característica predominante desta vertente é o deslocamento da predominância da atuação dos professores como “ensinantes” para orientadores e coordenadores dos percursos e das atividades de estudo. No contexto atual, os estudantes precisam estar preparados para assumirem, em parceria com os professores, a atuação ativa no processo de aprendizagem.

8 Concepção baseada no Interacionismo, corrente teórica que descreve o processo de construção do conhecimento com base na interação entre o indivíduo com outros e com o meio. Portanto, pressupõe que fatores orgânicos e ambientais influenciam o desenvolvimento do ser humano, inclusive e preponderantemente na educação formal.

Apesar de todas essas informações serem de domínio público e frequentarem o debate cotidiano na área da educação, promover o real aprimoramento da metodologia de ensino e dos currículos requerem mobilização de sistemas complexos (educacional, de regulamentação profissional, dos demandantes de postos de trabalho), bem como a indução de novos paradigmas, visto que os próprios estudantes são “treinados”, desde os primeiros anos da educação básica, para aprenderem o que o professor expuser/ instruir. Logo, aprendem que estudar é copiar, decorar, acertar as questões das provas e que se não aprenderam algo é porque o professor não lhes ensinou.

Sabemos que é a partir da concepção adotada para o currículo que são estabelecidas as diretrizes, processos e componentes de formação do profissional-cidadão. Do currículo deriva matriz que organiza, no tempo e no espaço, os elementos que compõem o processo formativo a ser desenvolvido. Esta matriz têm como função a orientação de percursos, cujo objetivo é, em perspectivas diferentes, determinar a sequência de conteúdos a serem apreendidos (abordagem convencional instrucionista) ou orientar os caminhos para o desenvolvimento das competências almejadas (na abordagem interacionista) para o perfil do egresso (Martins; Lima, 2023).

A criação de um currículo é complexa e depende de competências e visões de mundo do corpo docente, técnico, de estudantes, egressos, órgãos reguladores de classe (em alguns casos) e dos dirigentes institucionais. Principalmente os docentes, quando têm como paradigma de ensino a “transmissão do conhecimento”, do professor (que sabe) para o aluno (que nada sabe), normalmente reduzem o currículo a uma “grade” de conteúdos disciplinares, agrupadas em ordem crescente de dificuldade, com distribuição em períodos cronológicos consecutivos e com

tempo fixo para realização dos estudos. Neste tipo de organização curricular, o percurso do estudante é definido pela matrícula seriada e crescente em períodos, controlada por pré-requisitos e por um sistema de avaliação que barra aquele que “não sabe” (ou não aprendeu) o suficiente. Nesta perspectiva, a ideia de formação baseada em competências é vaga e não há TDIC que funcione adequadamente para melhorar a qualidade da formação (Martins; Lima, 2023).

Então, é a partir de um Projeto Pedagógico elaborado democraticamente pela comunidade acadêmica que a inovação pedagógica terá melhores chances de acontecer. É a partir da criatividade e competência da comunidade acadêmica, balizada por informações sobre as demandas sociais e o perfil profissional almejado que o Projeto Pedagógico de um curso poderá propor inovações. Além disso, sua implementação demandará a formação continuada de docentes, técnicos e gestores; bem como estratégias de acolhimento dos estudantes ingressantes, a fim de prepará-los para as metodologias a serem adotadas.

Não existe prescrição para o sucesso, mas é relevante destacar que o caminho para o fracasso certamente passa por decisões acadêmicas monocráticas, imposição de matriz curricular e métodos de ensino pouco aderentes às competências dos professores do curso e ao perfil dos estudantes. Também é relevante destacar a necessária alternância de métodos e técnicas de ensino, sempre bem ajustadas à natureza dos componentes curriculares, a fim de manter o interesse dos estudantes em níveis satisfatórios. Aplicar técnicas de aprendizagem ativa em todos os componentes curriculares é tão ineficiente quanto aplicar abordagens instrucionais a eles. Retomarei o desafio do aprimoramento metodológico no capítulo 4, que foi escrito especificamente para este tema.

ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Além dos desafios já expostos neste capítulo, convido-o à última reflexão crítica sobre alguns dos entraves que estão na base de todos eles. Retomando o aforismo de Darcy Ribeiro, considero que a crise projetada que vivenciamos na educação superior tem como origem a necessidade da manutenção do poder sobre a vida e o futuro da maioria da população. Em nossa sociedade, assim como a da maioria dos países, o poder real não está no sistema político, nas instituições democráticas ou emana verdadeiramente do povo. Hoje quem o detêm são grupos da economia privada. Seus agentes é que planejam e que pressionam para que as instituições do Estado operem segundo suas decisões. Planejam o que é produzido, quanto é produzido, o que é consumido, onde se realiza o investimento, para onde vão os subsídios, quem gera emprego, quem controla os recursos.

O sistema educacional não foge aos interesses da elite política e econômica. A maioria dos embates sobre currículo, financiamento da educação, infraestrutura e funcionamento das instituições e cursos, bem como os processos de formação dos professores e a remuneração deles, passa por interesses diretos ou indiretos de corporações e grupos empresariais privados, vários deles internacionais. Este fenômeno empurra os planos e ações do campo educacional para longe de suas legítimas finalidades. Estas finalidades, no caso da Educação Superior, estão previstas no artigo 43 da LDBEN 9394/1996 (Brasil, 1996):

- estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;



- incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição;
- atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

Elas deveriam afastar a perspectiva reducionista da educação como mera prestação de serviços ou como uma mercadoria geradora de lucro. Desenvolver pessoas para o exercício pleno da cidadania e de uma profissão, em um país democrático, pressupõe

que a formação seja integral (e não apenas de conteúdos científicos e técnicas profissionais), crítica e com capacidade de reflexão profunda sobre os fenômenos do cotidiano. Isto vai além de ensinar um amontoado de disciplinas e de técnicas de como fazer, com base em material didático padronizado e de professores tarefeiros, seguidores de instrução programada.

Mesmo do ponto de vista mercadológico, a manutenção do sistema educacional reduzido a um reproduzidor de conhecimento consolidado, cujo resultado relevante é a geração de dividendos na bolsa de valores, é estrategicamente e intelectualmente limitada. Isto não deveria fazer sentido, mesmo para quem pensa em desenvolvimento e liberdade somente para acumulação de riqueza econômica. Olhando para os desafios que enfrentamos, é possível depreender que a elite se esquece de que sem educação universal, gratuita para o educando e de ótima qualidade, não haverá, no futuro próximo, quem tenha poder para gerar riquezas.

REFERÊNCIAS

BOF, A. M.; CASEIRO, L. Z.; MUNDIM, F. Carência de professores na educação básica. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 9, 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 abr. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA.

Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2020. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

MARTINS, R.X.; LIMA, F. P. M. Diretrizes Curriculares para Engenharia: Oportunidades e Desafios. **Revista Vértice Técnica**. Belo Horizonte, ed. 2023, p. 95-106. 2023.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2020. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 25 jul. 2024.

SEMESP. 14ª Edição do **Mapa do Ensino Superior**. Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo, 2024. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa/home>. Acesso em: 20 jul. 2024.

VIEIRA, E. A. O.; MARTINS, R. X. Estudo exploratório para implementação de um espaço maker. **Dialogia**, n. 35, p. 245-262, 2020.



2

Kênia Rocha
Ronei Ximenes Martins

O DESAFIO DA PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-262-5.2

INTRODUÇÃO

A educação constitui um direito social e ocupa um papel primordial para o desenvolvimento do país, sendo essencial para construção de uma sociedade mais justa e democrática. No entanto, historicamente, o ensino no Brasil foi marcado “pela permanência do elitismo e da seletividade, principalmente no que se refere ao campo da educação superior” (Maciel; Lima; Gimenez, 2016, p. 763).

Conforme enfatiza o capítulo anterior, embora as políticas de acesso à educação superior no Brasil tenham se ampliado nas últimas décadas, os índices de conclusão de cursos de graduação ainda são baixos. Entre as instituições públicas, as da rede federal foram as que apresentaram maior crescimento no número de matrículas nesse período (59,1%). Em contraponto, apenas 40%, em média, dos estudantes que entraram no nível superior concluíram a graduação no mesmo curso em que ingressaram e a taxa de desistência acumulada é de 59%, no mesmo período. Em 2019 houve 8.603.824 matrículas em cursos de graduação do Brasil, enquanto a quantidade de concluintes foi de 1.250.076 pessoas.

Os dados evidenciam a disparidade entre índices de ingresso e índices de conclusão. O que demonstra que o êxito do estudante não se limita ao acesso, devido aos vários fatores que interferem na trajetória estudantil. No decorrer do curso, diante de desafios de diversas ordens, muitos se sacrificam para permanecer e concluir o curso. Contudo, diante das circunstâncias, podem ocorrer evasão do curso ou da instituição, como transferências e mudanças de curso, trancamentos, desistências, reprovações ou abandonos.

Em contraponto, é preciso considerar que o aumento dos índices de concluintes em cursos de graduação representa um ganho social, com pessoas mais capacitadas nos diversos setores da sociedade; um ganho financeiro, devido aos investimentos que se tem nas

instituições de educação superior; além do ganho individual, pois, os concluintes estarão qualificados para o trabalho, podendo também continuar os estudos em pós-graduação. Independentemente das razões que levam à não conclusão, “as perdas de estudantes que iniciam, mas não terminam seus cursos são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos” (Silva Filho, 2007, p. 642).

A necessidade de elevar os índices de escolaridade da população, as demandas por mão de obra qualificada, aliadas à conjuntura internacional impulsionaram a implementação de políticas públicas de expansão da educação superior nas últimas décadas (Vargas Carneiro; Bridi, 2020), o que contribuiu para que muitos jovens ingressassem na universidade. A ampliação de vagas, interiorização das instituições, reserva de vagas para grupos específicos e financiamento estudantil são ações de suma importância na democratização do acesso e inclusão social, todavia, “para os que acessam, emerge a problemática qualidade e permanência, uma vez que o acesso não é suficiente, é preciso garantir o desenvolvimento do estudante em seu percurso acadêmico, visando seu ingresso no mundo profissional” (Vargas Carneiro; Bridi, 2020, p. 148).

Pensar em ações de permanência estudantil implica compreender a diversidade de fenômenos, tanto internos quanto externos à instituição, que limitam a continuidade dos estudos por grande parte dos estudantes. Lüscher e Dore (2011) pontuam diversos estudos, em relação à educação superior, que apontam as seguintes causas para a evasão:

- nível socioeconômico dos estudantes;
- dificuldade de conciliar estudo e trabalho;
- desconhecimento do curso e/ou imaturidade na escolha profissional;



- desilusão com o curso devido a formação precária no ensino fundamental
- repetência e/ou dificuldades com o corpo docente;
- dificuldade de adaptação ao formato de oferta e/ou estrutura dos cursos.

A partir de suas pesquisas, Nadir Zago (2006) aponta algumas dificuldades de acesso e permanência dos estudantes de camadas populares:

- baixo grau de informação sobre vestibular e formação universitária;
- educação básica de baixa qualidade;
- baixa autoestima ou “autoexclusão”;
- escolhas por cursos menos concorridos;
- concomitância trabalho-estudo;
- moradia (quando provenientes de outras cidades);
- sentimentos de não pertencimento ao curso;
- limites em suas participações em eventos e outras atividades estudantis.

A interação entre o engajamento do estudante, a instituição e o sucesso acadêmico também pode contribuir no debate sobre permanência, como encontrado nos artigos de Martins e Ribeiro (2017); Côrte Vitória *et al.* (2018) e Kuh *et al.* (2006).

Nos diversos estudos publicados, fica clara a multidimensionalidade dos aspectos relacionados à permanência do estudante, e a importância de levantamento de dados, elaboração, execução e avaliação de políticas, programas e planos destinados à permanência estudantil.

Neste capítulo, apresentamos fundamentos teóricos e conceituais relacionados à permanência no ensino superior e contextualizamos as políticas públicas destinadas a ela desde 1995. Abordaremos também as dimensões relativas à permanência, considerando as desigualdades sociais existentes no país, bem como as relações do engajamento acadêmico e as ações das instituições educacionais.

AS POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Para entender o contexto socioeconômico e cultural em que se desenham as políticas de acesso e de permanência dos estudantes na educação superior do Brasil, faz-se necessário descrever uma breve retrospectiva de mudanças neste nível educacional a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº9394/96.

A LDB nº9394 foi sancionada em 1996, trazendo diversas mudanças para o cenário da educação, inclusive na educação superior, como, por exemplo, a inserção da modalidade Educação a Distância para os cursos de graduação. Dourado (2002) afirma que:

A proposta de PNE do MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), aprovada na contramão de intensa mobilização da sociedade civil, é reveladora dos seguintes indicativos de políticas para a educação superior: diversificação do sistema por meio de políticas de expansão da educação superior, a não-ampliação dos recursos vinculados ao governo federal para esse nível de ensino, aferição da qualidade de ensino mediante sistema de avaliação, ampliação do crédito educativo envolvendo recursos estaduais, ênfase no papel da educação a distância (Dourado, 2002, 242-243).

A partir deste período, o investimento na educação superior foi bem acentuado. Entre os anos de 1995 e 2012 ocorreu expressivo crescimento no número de matrículas, sendo 170,84% em instituições públicas e 385,32% em instituições privadas, conforme censo da Educação Superior de 2012 (Mancebo, 2015).

Um dos propulsores da evolução das matrículas nos cursos de graduação foi a implantação de programas em que o Estado financia, em instituições privadas, os custos de estudantes pobres, que, embora sejam incapazes de atacar os problemas centrais e estruturais da sociedade brasileira, historicamente desigual, são importantes porque conseguem incluir os indivíduos econômica e socialmente vulneráveis (Dias Sobrinho, 2013).

O FIES - Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), foi criado em 2001, pelo Ministério da Educação, destinado a fornecer financiamento para estudantes em cursos superiores não gratuitos, conforme alguns critérios estabelecidos na lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Em 2010, o FIES passou por algumas mudanças, como redução na taxa de juros de financiamento, extensão do período de carência, financiamento de até 100%, inscrições em fluxo contínuo, além de ser operado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e ampliar a participação de agentes financeiros. Com isso, houve um enorme crescimento de contratos firmados.

Outro programa que contribuiu para expansão do acesso ao Ensino Superior, pela via privada, foi o PROUNI - Programa Universidade Para Todos (Prouni), que oferta bolsas de estudo, integrais e parciais, em cursos de graduação e sequenciais em instituições de educação superior privadas. O programa foi criado pela lei nº 11.096, DE 13 de janeiro de 2005. Em setembro do mesmo ano, o governo criou a Bolsa Permanência PROUNI, para fornecer auxílio financeiro aos estudantes do programa matriculados em turno integral, já que o acesso é insuficiente para um aluno de baixa condição socioeconômica.

Há muito, havia a necessidade de expansão da educação superior de forma a contribuir para minimizar a desigualdade social no país, oferecendo estratégias que permitisse mais jovens e adultos, principalmente de baixa condição socioeconômica, acessarem a formação profissional neste nível de ensino. Entretanto, Mancebo (2015) tece algumas críticas, relacionadas como processo de expansão tais como a mercantilização do conhecimento, que subordina a ciência ao capital; a certificação em larga escala através da expansão da iniciativa privada e a diversificação do sistema de educação superior. O crescimento do setor privado transforma a educação em um grande negócio, resultando em disputa entre instituições privadas, que reproduzem relações meramente capitalistas, distanciando-se da reflexão crítica e da educação como possibilidade emancipatória (Mancebo, 2015).

Em relação à modalidade de educação a distância (EaD), as matrículas presenciais em cursos de graduação, em 2000, eram 1.682, ofertadas apenas na rede pública e, em 2010, houve 930.179 matrículas, sendo apenas 181.602 na rede pública, traduzindo a racionalidade econômica do máximo resultado com mínimo dispêndio de tempo (Mancebo, 2015). Com isso, os propósitos educacionais se deslocam e a qualidade da formação profissional é questionável. A grande expansão das matrículas se deu a partir da publicação do decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamentou o artigo 80 da LDBEN de 1996. Este fato merece destaque, pois a regulamentação se deu 9 anos depois do sancionamento desta lei, como resultado de muitos debates para a implementação efetiva de uma política de expansão da Educação Superior. Ocorre que, como política pública, a elevação de vagas precisa considerar, também, a permanência dos estudantes. No caso da EaD, a ampliação das matrículas teve como efeito a elevação da evasão no ensino superior. Conforme Sousa e Maciel (2016),

Em consonância com a expansão de matrículas, a evasão também apresenta aumento importante e que merece atenção, uma vez que a ampliação do acesso vem acompanhada pela ampliação dos percentuais de evasão na educação superior pública. [...] Do total de 307.453 ingressantes em 2011, quatro anos depois, somente 122.813 estudantes concluem seus cursos à distância em universidades do país, e 39,94% do total de alunos ingressantes em 2011 concluíram seus cursos em quatro anos (Sousa; Maciel, 2016, p. 185).

O fenômeno da aceleração da ampliação de vagas de cursos presenciais na Rede Federal de Educação Superior se iniciou em 2003 com a interiorização dos campi das universidades federais. Assim, de 2003 até 2011, o número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114 para 237, tendo sido criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos campi, com a ampliação de vagas e novos cursos, por meio do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), política pública responsável pelo aumento de 60,05% das matrículas federais de 2007 a 2012.

No ano de 2007, por meio da portaria nº 39 do Ministério da Educação, foi instituído o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, para garantir condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal (Leite, 2015). Entretanto, apenas em 2010 ele foi transformado em decreto presidencial de nº 7.234, tendo por objetivos:

- I – Democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II - Minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - Reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV - Contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (Brasil, 2010).

Em 2012, foi sancionada a Lei 12.711/2012, que estabelece a reserva de, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) de vagas em cada processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, nas Instituições Federais de Educação Superior, para estudantes oriundos de escolas públicas, com reserva também para estudantes pertencentes a famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita, além de autodeclarados pretos, pardos e indígenas (Santos; Freire, 2022). A Lei 12.711/2012 ficou conhecida como Lei de Cotas e foi alterada pela Lei nº 13.409, de 2016, e pela Lei nº 14.723, de 2023, onde foram incluídas vagas para pessoas com deficiências e quilombolas, além de outras modificações.

É imprescindível que a expansão da educação superior seja fortalecida na rede pública, diminuindo ao máximo as desigualdades sociais, por meio da capacitação profissional e formação pessoal e cidadã, para “elevar os níveis de qualidade de vida das pessoas, fortalecer a economia e aprofundar os valores da democracia” (Dias Sobrinho, 2013, p. 125).

Embora seja muito relevante, não basta a ampliação e a reserva de vagas em cursos superiores, a questão é mais complexa, pois precisa também garantir investimentos em políticas para permanência e para melhoria da qualidade da educação, garantindo aprendizagem, formação cidadã e justiça social. Demerval Saviani afirma que:

Assim, a expansão das vagas nas universidades públicas, se acompanhada proporcionalmente da ampliação das instalações, das condições de trabalho e do número de docentes, acarretará a formação de um número maior de profissionais bem qualificados. E, atendidos esses requisitos, haverá uma expansão da produção científica, o que é de fundamental importância para o desenvolvimento do país (Saviani, 2011, p. 15).

Mesmo que a permanência dos jovens e a conclusão do curso num espaço adequado de tempo dependa de dimensões diversas com interferências sociais, econômicas e individuais, a universidade

não pode se eximir em planejar ações que melhorem a qualidade da educação e que interfiram significativamente na permanência estudantil. É essencial que haja mobilização da sociedade, especialmente da comunidade acadêmica, para implementação de políticas públicas inclusivas e coerentes com a missão das instituições públicas de educação superior.

AS CONDIÇÕES DA PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A permanência na educação superior se refere à trajetória do estudante durante todo o curso, do ingresso à conclusão. O período que o estudante passa na universidade é permeado por várias situações e desafios que merecem atenção institucional de forma a perceber em que pontos se deve instituir políticas e ações eficazes para permanência.

Para compreender melhor as dificuldades da permanência e as políticas existentes neste sentido, realizamos revisão da literatura utilizando os termos “Permanência no ensino superior” e “Permanência na educação superior”, com intervalo de 2019 a 2023 no portal de periódicos da CAPES e catálogo de teses e dissertações da CAPES. Foram encontrados 173 trabalhos sobre o tema. Em seguida foi realizada uma primeira triagem, pelos títulos dos trabalhos. Posteriormente os resumos destes foram lidos para filtrar as leituras mais importantes, sendo considerados aqueles que tinham mais aderência ao tema. As referências dos trabalhos lidos também foram consultadas, apontando algumas obras relevantes, que foram estudadas, mesmo que não correspondessem ao período de busca definido previamente.

Os artigos de Tinto (1999, 2002, 2003, 2017), Coulon (2017), Almeida (2007), Almeida; Araújo e Martins (2016), bem como a dissertação de Cola (2022), apontam para a importância de ações institucionais de permanência, principalmente ligadas às questões acadêmicas. Autores como Lüscher e Dore (2011) e Zago (2006) apontam para as relações da permanência e evasão com condições socioeconômicas. A tese de Santos (2009) e a dissertação de Cavichiolo (2019) são baseadas em pesquisas sobre permanência e ações afirmativas. Côrte Vitória *et al.* (2018), Martins e Ribeiro (2017), bem como Kuh *et al.* (2006) abordam sobre o engajamento acadêmico, no que concerne ao estudante e à instituição, e sua influência com a permanência estudantil. Em seguida abordaremos as principais contribuições que encontramos nestes trabalhos.

O ingresso no Ensino Superior inaugura uma nova fase da vida dos estudantes e muitas são as dúvidas, incertezas e dificuldades vivenciadas, o que pode repercutir significativamente na decisão sobre continuar ou abandonar o curso, "em particular durante o primeiro ano de universidade dos alunos, quando a aprendizagem e a persistência dos alunos ainda são muito questionáveis" (Tinto, 1999, p. 2, tradução nossa).

O fato de ser estudante no ensino superior, por si só, já carrega diversos desafios. Logo no primeiro ano, essas dificuldades podem ser maiores, portanto, é imprescindível um olhar especial à adaptação e acolhimento dos ingressantes, especialmente para estudantes de baixas condições socioeconômicas; pessoas com deficiência; negros e indígenas, ou seja, grupos minoritários na universidade ou a qual não são reconhecidos como sujeitos de direitos ou de forma natural neste nível de ensino.

Além disso, o percurso acadêmico do estudante é comparável a uma corrida de obstáculos, com regras que punem erros, apresentam níveis crescentes de dificuldade e contém mecanismos de eliminação. Isto produz efeitos não apenas na base, mas nos níveis

mais elevados do sistema educacional, nos quais as oportunidades de acesso pesam com rigor desigual sobre pessoas de diferentes classes sociais (Cavichiolo, 2019).

De acordo com Santos (2009) a permanência na universidade está associada tanto às condições materiais, ligadas aos recursos financeiros, quanto às condições simbólicas, relacionadas à identificação, reconhecimento e pertencimento ao grupo. Além destas, podemos considerar a influência de questões pedagógicas na trajetória do estudante e na sua permanência.

CONDIÇÕES MATERIAIS

A permanência material é condição essencial para a existência humana, sendo necessária também para existência na universidade. Para estudantes de baixa condição socioeconômica, as despesas para se manter na universidade são grandes preocupações deste e da família, e não raramente um verdadeiro empecilho à sua formação (Santos, 2009).

Conforme Lüscher e Dore (2011), a condição socioeconômica do estudante é considerada uma das principais causas de evasão e/ou fracasso escolar, como observado tanto em pesquisas nacionais quanto internacionais.

De forma a conseguir permanecer materialmente no curso, muitos destes estudantes acabam tendo que desistir de viver a universidade em sua plenitude, já que precisam trabalhar para garantir o sustento material (Zago, 2006; Santos, 2009) criando um desafio maior e uma conexão mais frágil com a universidade. O tempo escasso para leitura e realização de trabalhos acadêmicos, em virtude de conciliar trabalho e estudo, contribuem para baixo rendimento acadêmico no curso, gerando mais dificuldades (Zago, 2006).

Muitos matriculados, com baixas condições socioeconômicas, tentam persistir mesmo em cursos integrais, geralmente com algum apoio familiar, necessitando de auxílios financeiros da própria universidade, como moradia estudantil, alimentação e outros. Estes podem disputar as bolsas em monitorias e projetos de pesquisa ou extensão, apesar de levarem alguma desvantagem na seleção, se os resultados forem baseados em índices acadêmicos e notas, devido a interferência de questões relacionadas à escolarização anterior. As bolsas, além de garantir um auxílio financeiro, auxiliam na integração do estudante com a instituição, mas a quantidade a ser oferecida é bem restrita e poucos terão esta oportunidade.

As subalternidades – diferenças de classe, raça, gênero e nação – produzem desigualdades materiais e simbólicas. Estas desigualdades subjazem apreciações – a respeito de questões pedagógicas, de linguagem/códigos e mesmo expectativas em relação ao tempo disponível para as atividades acadêmicas – pouco críticas em relação ao papel que a universidade pode desempenhar no sentido de corrigi-las ou ao menos minimizar suas distorções (Mendes, 2020, p. 16).

Nesse sentido, fica evidente que a condição socioeconômica ultrapassa a dimensão material, pois vai além de não conseguir bancar os custos com a universidade, seja transporte, moradia, alimentação ou material didático. A situação financeira que muitos enfrentam por toda a vida geram consequências de ordem pedagógica e simbólica quando ingressam no Ensino Superior.

CONDIÇÕES SUBJETIVAS E SIMBÓLICAS

Aspectos subjetivos e simbólicos, como pertencimento ao grupo, identificação com a área profissional que “escolheu”, presença familiar, mudança de cidade, autoestima, relações interpessoais, sofrimento psicológico e incertezas quanto ao futuro podem

interferir fortemente na permanência, especialmente no primeiro ano da vida acadêmica dos jovens. Conforme Almeida, Araújo e Martins, as dificuldades podem ser ainda um tanto maiores para os jovens que constituem a primeira geração familiar a ingressar no Ensino Superior, visto que “mesmo falando em jovens adultos, nem sempre os estudantes estão suficientemente preparados para as novas exigências e desafios que enfrentarão, em particular nos domínios acadêmico e interpessoal” (Almeida; Araújo; Martins, 2016, p. 148).

A dimensão simbólica é bem ampla e não são condições meramente individuais, a influência do contexto familiar, social e econômico impactam diretamente na forma que o indivíduo sente e se relaciona com o mundo. Coulon (2017) salienta que há uma série de rupturas enfrentadas pelos estudantes na passagem do Ensino Médio para o Ensino Superior, como as rupturas nas condições de existência, rupturas na vida afetiva e ruptura relativa às regras de apropriação do saber e, portanto, é necessário que se apropriem de uma nova cultura acadêmica,

mais complexa, mais sofisticada, e, portanto, mais difícil de decodificar. O novo estudante deve, em particular, descobrir as rotinas, as evidências, as regras, os novos códigos da universidade. Por exemplo, o trabalho intelectual que não é explicitamente solicitado pelos professores e que é, contudo, indispensável ao sucesso. Mostrei em meus trabalhos que se os estudantes não conseguem se filiar a esse novo mundo se encontram rapidamente em situação de fracasso. É necessário que aprendam seu ofício de estudante (Coulon, 2017, p. 1242-1243).

Coulon identifica três fases no ingresso do estudante à vida universitária: tempo de estranheza, em que o novo universo tudo parece estranho; tempo da aprendizagem, em que precisa superar as dúvidas e ansiedade e aprender as regras; tempo de afiliação, em que os estudantes aprendem a utilizar os numerosos códigos, institucionais e intelectuais próprios da vida universitária.

O sentimento de pertencimento, conforme Tinto, também é algo necessário para o sucesso na universidade. “Os estudantes têm de se envolver e passar a ver-se como membros de uma comunidade de outros estudantes, acadêmicos e profissionais que valorizam a sua pertença – por outras palavras, que são importantes e pertencem” (Tinto, 2017, p. 3, tradução nossa). Esse sentimento pode ser desenvolvido em situações variadas em que os estudantes precisem de contato entre eles, com alguma finalidade, sejam programas específicos, cursar disciplinas em comum, grupos de estudos ou até por identificações provenientes de contextos culturais parecidos.

Os estudantes que se percebem como pertencentes a um grupo específico ou à instituição geralmente têm maior probabilidade de persistir porque isso leva não só a uma maior motivação, mas também a uma vontade de se envolver com outros de forma a promover ainda mais a persistência (Tinto, 2017, p. 4, tradução nossa).

As ações das instituições de ensino superior, neste sentido, envolvem criar uma cultura solidária, acolhedora e inclusiva. Podem ser motivados, o quanto antes, grupos de aprendizagem compartilhadas, aprendizagem cooperativa e baseada em problemas, nos quais os estudantes terão possibilidades de criar vínculos (Tinto, 2017).

Além destas questões que interferem de forma geral na permanência de todo jovem estudante, estudantes negros precisam lidar ainda com a situação de exclusão e discriminação racial, que pode gerar uma inadaptação, impedindo a permanência simbólica desses na universidade (Santos, 2009) considerando o racismo estrutural no Brasil. As desigualdades sociais e raciais, produzidas historicamente na sociedade e no sistema educacional, impactam substancialmente na aprendizagem e permanência no ensino superior, na medida em que o aprendizado é fruto de toda a experiência escolar do indivíduo e sua relação com questões sociais, familiares e financeiras. No entanto, é essencial as ações que permitam o êxito.

No caso das famílias menos abastadas, e em geral negras, a universidade representa um grande feito, já que no seu imaginário ela estava ausente, distante, "pouco provável". A entrada de um membro destas famílias no ensino superior e a sua permanência têm dois sentidos: um sentido que é individual e o outro que é grupal, uma vez que ser universitário ou universitária significa a possibilidade de alterações no seu futuro e no meio social em que este indivíduo circula (Santos, 2009, p. 69).

De acordo com Santos (2009), as políticas de ações afirmativas no ensino superior público brasileiro devem ir além das cotas, questionando a ideologia racial brasileira. A autora afirma que a maior presença de estudantes negros principalmente em cursos de maior demanda social tem efeitos no universo acadêmico em relação à permanência desses estudantes. Visto que na nossa cultura a universidade era vista como lugar de brancos e pessoas economicamente favorecidas, os estudantes negros acabam adotando algumas estratégias para tentar ocupar esse espaço, como afirma Santos:

Vale salientar que a luta no interior desse campo não é igualitária, ou seja, por sua história alguns indivíduos e instituições já ocupam as posições dominantes e tenderão, conscientes ou não, a adotar estratégias conservadoras que visam manter a estrutura atual do campo. Outros indivíduos e instituições ocupariam posições inferiores e, por sua vez, tenderiam a adotar duas estratégias: a primeira consistiria na aceitação da estrutura hierárquica presente no campo e consequentemente no reconhecimento da sua suposta inferioridade; a segunda estratégia refere-se às tentativas de contestação e subversão das estruturas vigentes no campo; é o que Bourdieu chamou de movimentos heréticos (Santos, 2009, p. 77).

A análise profunda e qualificada da desigualdade social e racial no ensino superior é extremamente relevante para formulação de políticas públicas pelos dirigentes institucionais (Santos, 2009), visto a importância do sentimento de pertencimento e da justiça

social, onde todas as pessoas se sintam dignas de acessarem a universidade, concluírem o curso que realmente escolheram e ter uma perspectiva de progresso individual, familiar e social.

Pode-se afirmar que a convivência entre alunos de diferentes classes sociais, etnias e visões de mundo deve oferecer uma perspectiva mais plural e solidária, contribuindo para a formação de futuros profissionais e, talvez, da futura elite dirigente do Estado Brasileiro. “Essa é a permanência que buscamos; uma permanência que é duração e que é ao mesmo tempo transformação” (Santos, 2009, p. 196).

CONDIÇÕES ACADÊMICAS

Na trajetória acadêmica, aspectos que envolvem o currículo do curso; as metodologias e práticas educacionais; os métodos de avaliação e a relação ensino-aprendizagem também interferem na permanência.

De acordo com Almeida, Araújo e Martins (2016), o currículo do curso, as práticas pedagógicas e os métodos de avaliação são questões de contexto acadêmico bem desafiadoras na adaptação acadêmica dos ingressantes.

Conforme Cavichiolo (2019), uma das dimensões para estruturar as ações de permanência, é a dimensão pedagógica, que “refere-se à reformulação e flexibilização da grade curricular, desconstruindo a rigidez do modelo tradicional e incorporando práticas pedagógicas inclusivas, que desenvolvam a capacidade intelectual do estudante” (Cavichiolo, 2019, p. 62).

Coulon (2017) afirma que um estudante que não consegue decifrar e incorporar os códigos institucionais e intelectuais vai fracassar, visto que o sucesso universitário depende da

aprendizagem de um verdadeiro “ofício de estudante”, relacionado ao aprendizado das regras e saberes da universidade. No entanto, de acordo com Mendes,

se estas regras são secretas, como descobri-las? O fracasso parece ser não apenas provável como esperado, favorecendo estudantes que de alguma maneira já possuem facilidade e trânsito no ambiente universitário, como por exemplo, aqueles cujas famílias há gerações frequentam tais instituições (Mendes, 2020, p. 11).

Se as instituições não tornarem explícitas todas as regras, normas e sua organização imporá o fracasso para muitos estudantes, que vão sentir-se perdidos, deslocados e achando que aquele espaço não é para ele.

É necessário compreender o papel da educação básica na adaptação e no êxito do estudante na educação superior, pois há uma enorme diferença na escolarização anterior, conforme a instituição de origem, principalmente entre as escolas públicas e privadas. Nesse sentido, o investimento em uma Educação Básica, pública, de qualidade possibilita diminuir gradativamente as lacunas de conhecimento entre as classes sociais e tornar o caminho para a Educação Superior mais natural.

Para muitos estudantes de camadas populares, o próprio desempenho escolar está relacionado apenas à sua dedicação aos estudos, o que torna difícil reconhecer uma formação escolar prévia deficiente. Isso produz um mecanismo em que o aluno com baixo desempenho se culpa por não conseguir acompanhar os demais colegas de sala, mas sem considerar que as dificuldades estão associadas a um processo de escolarização precário nos níveis anteriores de ensino (Dias, 2017, p. 20).

Observa-se assim que a “democratização do acesso ao ensino superior não se fez acompanhar de uma democratização do acesso ao saber” (Coulon, 2017, p. 1241), diminuindo as chances

de sucesso daqueles cuja escolaridade anterior foi precária. A grande desigualdade social e econômica no Brasil, bem como em outros países, reflete na educação, porém a educação também é uma grande ferramenta de transformação social.

Considerar essas desigualdades anteriores ao ingresso na universidade, acompanhar o desempenho acadêmico dos estudantes e implementar ações adequadas deve ser parte das políticas de permanência estudantil. Por esta razão, é importante pensar no currículo dos cursos, traduzidos principalmente no projeto pedagógico institucional e nos projetos pedagógicos de curso, bem como nas práticas que englobam.

As relações que podem existir entre o currículo dos cursos superiores e a permanência é um ponto fundamental a ser estudado para pensar as políticas e ações institucionais. Compreender os discursos na construção do currículo, em uma universidade que envolve diversas áreas, departamentos, cursos e centenas de pessoas, pode ser desafiador, porém tem um papel significativo no estudo sobre a permanência dos estudantes. O currículo não é neutro e reflete os valores e interesses de um grupo. Há diferentes perspectivas e disputas em relação às políticas; gestão e ações institucionais; definição dos cursos; seleção de conteúdos; metodologias; assistência aos estudantes, enfim em tudo mais que permeia a universidade. A maneira que a escola percebe os indivíduos, o conhecimento e a sociedade vão direcionar as políticas e ações desenvolvidas nos cursos.

O currículo é um instrumento expressivo, tanto para preservar e desenvolver conhecimentos acumulados ao longo da história, como para socializar as crianças e os jovens com base em valores considerados desejáveis. Porém é necessário questionar o caráter hegemônico e reprodutivista da escola e avançar para a renovação do currículo, que esteja comprometido com a solidariedade e construção da democracia, por meio da promoção de um ambiente favorável: à compreensão da realidade existente; ao desenvolvimento

de novas concepções de conhecimento; à aceitação das diferenças; ao diálogo das culturas não hegemônicas e à formação de subjetividades (Moreira, 2011).

Paulo Freire defende uma pedagogia baseada no diálogo, para além do funcionamento da ideologia e da hegemonia, e que se contrapõe à reprodução, devendo ser repensada para além da transmissão hierarquizada de conhecimentos: como interação entre sujeitos que se dá no mundo e “começa na própria decisão dos conteúdos em torno dos quais o diálogo se estabelece” (Lopes; Macedo, 2011, p. 33).

Lopes e Macedo (2011) propõem um currículo instituinte, que desconstrói discursos e hegemonias, argumentando sobre a importância de pensar a diferença cultural para além da identidade. A construção identitária se faz no interior das culturas, porém há de se considerar os sujeitos como indivíduos. No campo do currículo, as políticas de identidade denunciam a centralidade dos currículos na cultura geral, hegemônica, abrindo espaço para os grupos minoritários.

A tarefa de tornar o currículo instituinte envolve desconstruir discursos que visam a controlar a proliferação de sentidos, dentre os quais podemos destacar as identidades estereotipadas e fixadas e a própria teoria curricular que as apresenta como horizonte. Trata-se, portanto, de um movimento no sentido da desconstrução de hegemonias, não com a esperança de substituí-las por contra hegemonias, mas com o objetivo de impedir que se fortaleçam de tal maneira que se torne impossível questioná-las (Lopes; Macedo, 2011, p. 231).

Assim, é essencial discutir o currículo, na perspectiva da diferença, para entender aqueles que ficam à margem, que não tem voz, que acessam a universidade e por diversas razões não conseguem permanecer.

As novas gerações, a própria cultura e estilo de vida atuais modificam-se substancialmente ao longo dos anos, carecendo assim de transformações no interior das instituições. Portanto, mudanças curriculares são complexas, porém muito necessárias para a sobrevivência dos cursos e êxito dos alunos.

Nesta perspectiva do currículo, está a relação ensino-aprendizagem, a prática docente e a avaliação. Se a aprendizagem é centrada no professor ou no aluno; se é cooperativa e significativa; se a metodologia é diversificada, interativa e desafiadora; se há entusiasmo do professor; se os métodos e critérios de avaliação são claros e coerentes; se há uma boa relação e diálogo com os estudantes; se há condições apoio aos que apresentam dificuldades na aprendizagem (Almeida, 2007) são variáveis que interferem no sucesso escolar e consequentemente na permanência.

Talvez ainda esteja "incorporado" na nossa cultura que a instituição é de ensino, e que a aprendizagem depende exclusivamente do estudante. As questões pedagógicas não são muito consideradas quando se fala na permanência, porém o que de fato é o mais importante na realização de um curso? Não é aceitável que haja apenas ensino, o processo é de mão dupla e precisa ser repensado, é essencial educar todos os alunos e não apenas alguns (Tinto, 2002). Se para obter o diploma deve haver aprendizagem, que é o foco da instituição educacional, é imprescindível dar a ela a sua devida importância. Questões como baixo desempenho acadêmico e reprovações, geram desmotivação e sentimento de incapacidade com o curso e tem grande impacto na desistência. Um estudante que tem sucesso na aprendizagem, que consegue se adaptar à nova realidade acadêmica e se sente integrado à universidade ou ao curso, menos chances terá de desistir.

PERSISTÊNCIA E ENGAJAMENTO ACADÊMICO

Segundo Vincent Tinto, a persistência acadêmica se refere às estratégias que o estudante utiliza, sejam mentais ou materiais, para superar as dificuldades encontradas em sua trajetória. A persistência é uma outra forma de falar em motivação, “é a qualidade que permite a alguém continuar em busca de um objetivo mesmo quando surgem desafios.” (Tinto, 2017, p. 2). Portanto, independente das situações pelas quais o estudante atravessa, é fundamental que ele deseje a conclusão do curso, para que assim consiga se esforçar para tal. Deste modo, é necessário que as instituições percebam o seu papel para estimular a motivação dos estudantes na permanência e conclusão dos seus cursos superiores (Tinto, 2017).

Diversos estudos têm se dedicado a entender sobre engajamento do estudante, ou engajamento acadêmico, e sua relação com a permanência na educação superior.

Côrte Vitória e colaboradores (2008) citam Brault-Labbé e Lise Dubé (2009) para validar o fato de que o engajamento, de forma mais ampla, busca entender as razões, meios e circunstâncias pelas quais um indivíduo consegue iniciar e manter uma linha de condução, um direcionamento em relação a uma atividade ou um projeto. Neste sentido, a concepção de engajamento acadêmico (engagement) no contexto da educação superior pode ser “definido como um processo que envolve múltiplos aspectos (afetivos, cognitivos e comportamentais) que, quando mobilizados, permitem o envolvimento efetivo dos estudantes com o meio e com as atividades acadêmicas” (Côrte Vitória *et al.*, 2018, p. 263).

O engajamento acadêmico tem duas vertentes: uma em relação aos estudantes e outra em relação às instituições (Pascarella; Terezini, 2005). O engajamento do estudante vai envolver o esforço

tanto físico quanto psicológico, nas dimensões afetiva, cognitiva e comportamental. Em relação às instituições compreenderá ações relacionadas à gestão e organização universitária, no sentido de ir além de simplesmente oferecer o ensino, mas em se preocupar com a qualidade em que os estudantes estão vivenciando e interagindo com a instituição, diante de tantos desafios que estes enfrentam no percurso acadêmico (Côrte Vitória *et al.*, 2018).

Kuh e colaboradores (2006) atribuem o engajamento como a intersecção entre o comportamento do estudante e as condições institucionais, incluindo a interação entre estudantes e corpo docente, a aprendizagem colaborativa e o ambiente.

Para permanecer é preciso estar engajado, mas estar engajado não quer dizer responsabilidade individual do estudante quanto ao seu êxito ou fracasso. Há um conjunto de fatores que envolve características individuais, práticas de ensino, ambiente criado em sala de aula e a relação com docentes e colegas. Assim, a questão essencial é compreender o que contribui no engajamento e quais as ações institucionais podem ser realizadas para aumentar as possibilidades de permanência.

Neste texto daremos enfoque às ações que podem ser realizadas pelas instituições de educação superior que interferem no engajamento do estudante, e que, consequentemente, refletem na sua permanência.

A IMPORTÂNCIA DAS AÇÕES INSTITUCIONAIS PARA PERMANÊNCIA

A partir da expansão da educação superior, torna-se cada vez maior a presença de um público antes excluído neste nível de ensino. Todavia, entende-se que o acesso não garante o sucesso



acadêmico e a conclusão do curso, sendo essencial um olhar para todas as condições relacionadas à permanência. Não se pode deixar que esses estudantes fiquem à própria sorte, pois o sentimento de inadequação ou não pertencimento pode prejudicar a continuidade dos estudos. A situação de discriminação social ou racial por qual muitos estudantes passam durante a vida podem refletir na percepção que tem de si mesmo e nas suas capacidades. Algumas vezes isso se soma ao fato de ter a escolaridade anterior de baixa qualidade, contrastando com estudantes que tiveram mais recursos e investimentos em experiências sociais e educativas que contribuem para o enfrentamento da nova etapa de escolaridade. Além disso, muitos podem ser os primeiros da sua geração a cursarem uma graduação.

Conforme Santos (2009), a permanência, vista como política de ação afirmativa na universidade, é um processo em construção que envolve “poucos projetos institucionais e uma gama de estratégias informais criadas pelos estudantes a fim de se manter na universidade” (Santos, 2009, p. 66). Assim, é importante

refletir sobre os condicionantes da permanência de estudantes com distintas origens sociais, bem como outras categorias em articulação (gênero, raça, nacionalidade etc.) diz respeito não somente ao que a universidade julga “faltar” a estes estudantes, mas, tão importante quanto, àquilo que falta à própria universidade refletir. Talvez, justamente por essa razão, seja ainda um processo tão embrionário nas instituições. Todavia, a presença de conflitos decorrentes destas novas presenças (ou ao menos esta nova escala de presenças antes minoritárias) têm se intensificado e, em grande parte por responsabilidade do protagonismo estudantil, esta preocupação tem crescido entre docentes e gestores (Mendes, 2020, p. 16).

Nesse sentido as políticas de ações afirmativas e políticas para inclusão, respaldadas pelo Decreto nº 11.785/2023, que institui o programa federal de ações afirmativas e a Lei nº 13.146/2015, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da

Pessoa com Deficiência), bem como outras legislações, podem contribuir para permanência simbólica desses estudantes, a medida em que traz para o debate a importância e valorização da diversidade e da diferença, com um viés de justiça social, possibilitando que toda comunidade acadêmica e também comunidade externa conscientizem-se e promovam mudanças aos níveis individuais, sociais e educacionais.

As políticas voltadas para oferecer condições para que alunos vulneráveis se mantenham na instituição diante de dificuldades de ordem material (financeira) são extremamente relevantes, visto que sem o mínimo para sobrevivência material na universidade não há como criar envolvimento, engajamento e aprendizagem. Portanto, é imprescindível a manutenção e ampliação do Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, que deve “considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras” (Brasil, 2010).

Estudos realizados em universidades públicas por Maciel, Lima e Gimenez (2016) identificam políticas e programas de permanência realizadas por algumas universidades e seu foco no atendimento aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, tais como:

- programas bolsa permanência;
- auxílio-alimentação e moradia, a iniciação científica;
- o apoio pedagógico, cursos de línguas;
- incentivo à participação em eventos;
- mobilidade acadêmica;
- atendimento psicossocial, inclusão digital;
- bolsas de extensão, monitoria e tutoria, entre outros.

Apesar de reconhecerem a importância do aspecto socioeconômico, defendem que este não é o único ou o preponderante.

Ao se tratar do debate da permanência, mesmo reconhecendo os méritos de uma política assistencial, estrategicamente, almejamos uma política social de cunho universal, visto que esta se voltaria para ações mais abrangentes que generalizam o atendimento, o que pode possibilitar uma participação ativa de todos os estudantes na vida acadêmica (Maciel; Lima; Gimenez, 2016, p. 775).

Além de auxílios com alimentação, moradia, transporte e “manutenção”, a oferta de bolsas de monitoria, pesquisa, extensão, cultura e esportes tem um duplo benefício pois além do auxílio financeiro ela possibilita maior envolvimento do estudante com a instituição.

Saccaro, Franca e Jacinto (2019) constataram, em suas pesquisas, que a participação em atividades institucionais, remuneradas ou não, como iniciação científica, extensão e outras, reduz a chance de evasão dos estudantes, devido à maior integração com o ambiente escolar. “As estimativas mostraram que os estudantes mais integrados com o meio acadêmico por meio da realização de atividades remuneradas e não remuneradas, e os que recebem benefícios financeiros para auxiliar com os custos do curso evadiram menos” (Saccaro; Franca; Jacinto, 2019, p. 367).

As instituições de ensino superior não podem intervir no contexto socioeconômico de cada aluno, porém ela pode se aprofundar na análise das situações que interferem na trajetória do estudante e buscar alternativas que criem alterações significativas que levem ao êxito e diplomação. Conforme Honorato e Borges,

Na medida em que as IES têm pouco controle sobre atributos individuais e contextos familiares de seus alunos, elas fariam diferença no processo de permanência, nas demais dimensões. Ao oferecerem acolhimento e suporte acadêmico, social e financeiro; nas atividades educacionais e sociais de integração e/ou de engajamento na sala

de aula; e ao desenvolverem um senso de pertencimento e de identidade institucional e profissional, atuariam como um contexto mais abrangente de bem-estar social e intelectual para que os estudantes decidissem pela permanência, “persistindo” diante de dificuldades. Expectativas, metas institucionais e atividades administrativas seriam importantes para o estabelecimento de um clima favorável ao engajamento estudantil e ao desenvolvimento de programas diferenciados para estudantes com interesses e motivações diferentes (Honorato; Borges, 2023, p. 6).

Segundo Vicent Tinto (1999) as instituições de ensino superior (IES) abordam essa questão de forma muito superficial ou insuficiente, sem verificar a centralidade do problema. Melhorar a permanência requer oferecer as condições educacionais a todos os alunos. A expectativa que se tem no estudante; o apoio - acadêmico, social e pessoal; o feedback; o envolvimento e a aprendizagem são questões essenciais que podem promover a permanência do estudante, considerando as “condições em que as instituições colocam os estudantes e não nos atributos dos próprios estudantes” (Tinto, 2003, p. 2, tradução nossa).

Antes de tudo, é necessário acreditar que os estudantes são capazes, independentemente de seu histórico anterior, estabelecendo “altas expectativas”, para que eles também acreditem que podem ter sucesso e se sintam engajados. Perceber as baixas expectativas sobre si podem levar o estudante “a apresentar menor esforço, menor aprendizado e menor performance acadêmica” (Honorato; Borges, 2023, p. 7).

É certo que os estudantes serão desafiados na adaptação ao ensino superior, o que pode acontecer em maior ou menor grau de acordo com diversas variáveis antecedentes. Embora seja inerente a este nível de ensino que mais exigências sejam colocadas para impulsionar e fazer desenvolver novos conhecimentos e habilidades do estudante, é importante que todo desafio seja possível de ser atingido, com alguma forma de suporte adequado para tal.

A questão central será não a de eliminar ou diminuir a exigência colocada, mas assegurar oportunidades para o desenvolvimento progressivo da autonomia dos estudantes, nomeadamente criando formas de apoio à integração daqueles que não possuem os recursos pessoais suficientes para o sucesso nesta transição (Almeida; Araújo; Martins, 2016, p. 149).

Muitos alunos entram insuficientemente preparados para a vida universitária, precisando muito de apoio - tanto acadêmico, como social ou pessoal. Uma das formas de apoio acadêmico podem ser grupos de estudos, programas de instrução suplementar e comunidades de aprendizagem de habilidades básicas (Tinto, 2003), que precisam acontecer alinhados com as ações acadêmicas dos cursos e não como ações desvinculadas, para não acabar criando uma certa discriminação por parte dos estudantes que precisam de ajuda.

O apoio social e pessoal pode se dar em setores com atendimentos especializados, como pedagógico e psicológico, e pode ser potencializado pelo tipo de relação que se estabelece com professores coordenadores e outros profissionais da instituição. O apoio deve se dar de forma precoce, “antes que as dificuldades dos estudantes prejudiquem a sua motivação para persistir” (Tinto, 2017, p. 3). Não se trata de rotular alunos com menores chances de obter êxito, mas de oferecer, antecipadamente, algumas opções efetivas de apoio, bem como motivar a participação, mostrando que são comuns as dificuldades, especialmente no primeiro ano do curso, e que quanto antes buscarem esse apoio mais rápido conseguirão superar os desafios.

O feedback frequente e precoce sobre o desempenho e progresso dos estudantes durante todo o processo de ensino-aprendizagem, de acordo com Tinto (2003), contribui para realização de ajustes no processo, o que pode ser feito por meio de avaliações frequentes e outras estratégias que identifiquem, com antecedência, quais os tipos de dificuldades e sejam feitos os encaminhamentos necessários no tempo adequado. Mesmo quando não se trata de questões relacionadas



diretamente às questões pedagógicas, o bom relacionamento entre professores e alunos, a observação do docente e a escuta sensível permitem orientar o estudante sobre os caminhos que ele deve buscar.

Promover o envolvimento também é uma ação institucional essencial para que os estudantes se sintam mais conectados e pertencentes ao espaço universitário, visto que a frequência e qualidade do contato com professores, funcionários e colegas é um importante preditor da persistência “e em nenhum momento é mais importante do que durante o primeiro ano de faculdade, quando os vínculos estudantis são tão tênues e a atração da instituição tão fraca” (Tinto, 2003, p. 3, tradução nossa).

A condição de envolvimento também está associada a outra condição muito importante que é a aprendizagem. O envolvimento dos alunos na própria aprendizagem começa com a qualidade do relacionamento com o professor e perpassa pelas estratégias didáticas e métodos de avaliação utilizados em sala de aula. Alunos que são ativamente envolvidos na aprendizagem têm mais chances de aprender, e assim permanecer (Tinto, 2003). Os estudos de Vicent Tinto (2003) e sua equipe demonstram que iniciativas cooperativas e colaborativas, como as comunidades de aprendizagem melhoram o envolvimento e em consequência a aprendizagem e permanência se comparados às aulas tradicionais.

Posto isto, é primordial observar como está sendo o ensino e aprendizagem na universidade, como está se dando as relações dentro da sala de aula, visto que a permanência não é apenas uma situação individual dos alunos.

Portanto, embora seja verdade que existem muitos programas de permanência em nossos campi, a maioria das universidades não leva a sério o sucesso dos alunos. Como resultado, a maioria dos esforços para melhorar a permanência dos alunos, embora bem-sucedidos até certo ponto, tiveram um impacto mais limitado do que poderiam ou deveriam (Tinto, 1999, p. 1, tradução nossa).

As universidades precisam deixar de agir nas “margens” e realizar mudanças profundas em relação às suas próprias estruturas e práticas, criando condições que atendam às necessidades educativas de um corpo discente em mudança e, assim, promovam a permanência de todos os estudantes, e não apenas de alguns (Tinto, 2003).

Melhorar a permanência envolve muitas variáveis, cabe analisar se as instituições de educação superior estão atendendo, primeiramente, sua missão institucional de educar, ou seja, se está havendo êxito no processo de ensino-aprendizagem.

Pouco resolveria pensar ações de permanência estudantil desligadas do objetivo principal que é aprendizagem. Embora a instituição não possa intervir em várias questões externas, há muitas ações relacionadas às questões internas que são extremamente relevantes para persistência e possíveis de serem melhoradas, mas muitas vezes deixadas em segundo plano.

As instituições de ensino superior precisam ter um olhar amplo e cuidadoso para o processo de ensino-aprendizagem e as relações em sala de aula. Se o objetivo do ensino é a aprendizagem, os esforços em desenvolver os melhores meios para o alcance deste não deveria ser o principal foco da IES?

A percepção que os alunos têm sobre o currículo também será de grande influência na motivação do aluno para o curso. Segundo Tinto (2017), a motivação dos alunos para persistir é influenciada pelas percepções que eles têm sobre o valor do que está sendo aprendido. Apesar de haver debate sobre o que define esse valor, a ideia principal é que os alunos precisam reconhecer que o material a ser estudado é de qualidade e relevância suficiente para suas preocupações atuais e futuras, para justificar o tempo e o esforço dedicados.

Quando o estudante não percebe a importância e significado daquilo que está a ser ensinado dificilmente terá disposição para assimilar o aprendizado. Devido às individualidades, vivência e contextos diferenciados, entre outras questões, cada estudante terá uma interpretação sobre o valor do currículo. Mesmo assim, Tinto descreve algumas medidas que podem ser tomadas pelas instituições como:

- I - Garantir que os estudantes se matriculem numa área de estudo apropriada às suas necessidades e interesses; que o material seja suficientemente desafiador, mas razoavelmente ao seu alcance;
- II - Garantir que o currículo, inclua as experiências e histórias dos estudantes que são convidados a estudar esse currículo;
- III - Demonstrar, explicitamente, como as disciplinas podem ser aplicadas a situações reais e relevantes para as questões que lhes dizem respeito (Tinto, 2017, p. 5, tradução nossa).

Isso pode ser possível por meio da perspectiva de aprendizagem significativa, ativa e contextualizada. As políticas de permanência precisam ser amplas e envolver tanto os docentes e discentes, quanto gestores e coordenadores, e não ficar restrita ao departamento de assistência estudantil ou similar, visto que é necessário um trabalho articulado.

Assim, se compreendida da forma correta, a permanência estudantil deve ser encarada como uma consequência natural de uma educação eficaz, comprometida com o êxito dos estudantes, ou seja, com seu desenvolvimento intelectual e social dentro da instituição de ensino. Ora, se a permanência estudantil é a consequência natural de uma educação de qualidade, então o que as instituições de ensino devem buscar é, sobretudo, envolver o aluno num ambiente intelectualmente estimulante e socialmente acolhedor, ao qual ele se sinta pertencente. Dessa maneira, voltando as atenções para o bem-estar do aluno

e para uma educação de qualidade, as instituições de ensino estarão automaticamente promovendo uma permanência verdadeiramente eficaz (Cola, 2022, p. 21).

É muito importante entender a permanência de diversos pontos de vista. É inegável que a visão dos alunos sobre as questões que influenciam a sua persistência é fator relevante para que as instituições adotem medidas que favoreçam: o sentimento de pertencimento; o envolvimento com o curso; o desempenho acadêmico e outros fatores, que culminam na conclusão da graduação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S.; ARAÚJO, A. M.; MARTINS, C. Transição e adaptação dos alunos do 1º ano: Variáveis intervenientes e medidas de atuação. In: ALMEIDA, L. S. (org.); CASTRO, R. V. de (org.). **Ser estudante no ensino superior: o caso dos estudantes do 1º ano**. Braga: Universidade do Minho, 2016. p. 146–164. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/42318>. Acesso em: 05 abr. 2024.

ALMEIDA, L. S. Transição, adaptação académica e sucesso escolar no ensino superior. **Revista galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación**, [s.l.], 2007, 15: 203-215. ISSN 1138-1663. Disponível em: <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/7078>. Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm. Acesso em: 08 set. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 07 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 11.785, de 20 de novembro de 2023**. Institui o Programa Federal de Ações Afirmativas. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11785.htm. Acesso em: 15 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 08 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o fundo de financiamento ao estudante do ensino superior e dá outras providências. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm#:~:text=L10260&text=LEI%20No%2010.260%2C%20DE%2012%20DE%20JULHO%20DE%202001.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Fundo%20de,Superior%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias.&text=Art. Acesso em: 05 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 07 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2012. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 07 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 mar. 2024.

CAVICHIOLO, K. S. **Ações afirmativas**: políticas de permanência para estudantes cotistas na Universidade Federal de São Carlos. 2019. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8736542. Acesso em: 10 fev. 2024.

COLA, M. L. T. **Da evasão à permanência estudantil**: virada conceitual crítica em Vincent Tinto de 1973 a 2017. 2022. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) – Universidade Estadual do Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2022. Disponível em: http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/dissertacaopgcl_maria_luisa_170120231809.pdf. Acesso em: 11 fev. 2024.

CÔRTE VITÓRIA, M. I.; CASARTELLI, A.; RIGO, R. M.; COSTA, P. T. Engajamento acadêmico: desafios para a permanência do estudante na Educação Superior. **Educação**, [s.l.], v. 41, n. 2, p. 262–269, 2018. DOI: 10.15448/1981-2582.2018.2.27960. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/27960>. Acesso em: 3 abr. 2023.

COULON, A. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 4, p. 1239–1250, [s.l.], 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201710167954>. Acesso em: 28 fev. 2024.

DIAS, S. M. B. **Desafios para permanência no ensino superior**: um estudo a partir da experiência da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06122017-142006/pt-br.php>. Acesso em: 13 fev. 2024.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995–2009): do provão ao Sinaes. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 15, n. 1, p. 195–224, 2010. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772010000100011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/SkVnKQhDyk6fkNngwvZq44c/?lang=pt&format=html#>. Acesso em: 20 out. 2023.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 23, n. 80, p. 234–252, set. 2002. DOI:10.1590/S0101-73302002008000012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XyLXN7mtdPGnScr5MgYbHK/?lang=pt#>. Acesso em: 20 out. 2023.

HONORATO, G. de S.; BORGES, E. H. N. Permanência na educação superior brasileira: contribuições de Vincent Tinto. **Linhas Críticas**, [s. l.], v. 29, p. e46400, 2023. DOI: 10.26512/lc29202346400. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/46400>. Acesso em: 11 fev. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2019**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 19 dez. 2020.

KUH, G. *et al.* **Connecting the dots: Multi-faceted analyses of the relationships between student engagement results from the NSSE, and the institutional practices and conditions that foster student success.** Indiana University, Bloomington, p. 547-56, 2006. Disponível em: https://www.soe.vt.edu/highered/files/Perspectives_PolicyNews/08-06/StudentEngagement.pdf. Acesso em: 23 fev. 2024.

LEITE, J. de O. **As múltiplas determinações do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES nos governos Luiz Inácio Lula da Silva.** 2015. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/16251>. Acesso em: 05 jun. 2024.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011. E-book. ISBN 9788524921285. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788524921285>. Acesso em: 27 abr. 2024.

LÜSCHER, A. Z.; DORE, R. Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 8, n. 1, 2011. DOI: 10.21713/2358-2332.2011.v8.244. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/244>. Acesso em: 03 abr. 2023.

MACIEL, C. E.; LIMA, E.G. dos S.; GIMENEZ, F. V. Políticas e permanência para estudantes na educação superior. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 32, n. 3, p. 759 - 781, dez. 2016. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/68574>. Acesso em: 27 dez. 2020.

MANCEBO, D. Políticas de educação superior no Brasil. In: SILVA JÚNIOR, J. dos R.; SOUSA, J. V. de; AZEVEDO, M. L. N. de; CHAVES, V. L. J. (Org.). **Educação superior: internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas.** Belo Horizonte: Fino Trato, 2015. p. 141-161.

MARTINS, L.M. de; RIBEIRO, J. L. D. Engajamento do estudante no ensino superior como indicador de avaliação. **Avaliação:** Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 22, n. 1, p. 223-247, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/VD7hTdfYbHCZNKxzTNfHSYk/?lang=pt>. Acesso em: 22 out. 2023.

MENDES, M. T. Crítica ao conceito de afiliação de Alain Coulon: implicações para a permanência estudantil. **Educação em Revista**, [s. l.], v. 36, p. e232346, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/MVQ97rF3cDfKnj4cpY9gQcQ/?format=html>. Acesso em: 30 mar. 2024.

MOREIRA, A. F. B.(org.). **Currículo**: questões atuais. 18. ed. Campinas: Papirus, 2011.

PASCARELLA, E.; TERENCEZINI, P. **How college affects students**: A Third Decade of Research. v. 2. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

SACCARO, A.; FRANCA, M.T. A.; JACINTO, P. de A. Fatores associados à evasão no ensino superior brasileiro: um estudo de análise de sobrevivência para os cursos das áreas de Ciência, Matemática e Computação e de Engenharia, Produção e Construção em instituições públicas e privadas. **Estud. Econ.**, São Paulo, v. 49, n. 2, p. 337-373, abril, 2019. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-41612019000200337&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 dez. 2020.

SANTOS, D. B. R. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11778>. Acesso em: 09 mar. 2024.

SANTOS, S. M. DOS.; FREIRE, R. S. Acesso e permanência na educação superior como direito: sobre os impactos das políticas de assistência estudantil e ações afirmativas na UFOB. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 27, n. 2, p. 260-280, maio, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/LFMj3QJpFMfLYtKC436mpsH/#>. Acesso em: 18 abr. 2024.

SAVIANI, D. A. Expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póesis Pedagógica**, Catalão, v. 8, n. 2, p. 4-17, 2011. DOI: 10.5216/rpp. v8i2.14035. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poesis/article/view/14035>. Acesso em: 23 nov. 2023.

SILVA FILHO, R. L. L. *et al.* A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, pág. 641-659, dezembro de 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000300007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 dez. 2020.

SOUSA, A. da S. Q.; MACIEL, C. E. Expansão da educação superior: permanência e evasão em cursos da Universidade Aberta do Brasil. **Educação em Revista**, [s.l.], v. 32, p. 175-204, 2016. <https://doi.org/10.1590/0102-4698161689>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/74w8sQZzJD3nrF5pGQpGy6K/?l>. Acesso em: 04 mar. 2024.

TINTO, V. **Enhancing student persistence: connecting the dots.** [S.l.], 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/251201461_Enhancing_Student_Persistence_Connecting_the_Dots. Acesso em: 14 fev. 2024.

TINTO, V. **Promoting student retention through classroom practice.** [S.l.], 2003. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/255589128>. Acesso em: 09 jun. 2016.

TINTO, V. **Taking student retention seriously: rethinking the first year of college.** [S.l.], 1999. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228747694_Taking_student_retention_seriously_Rethinking_the_first_year_of_university. Acesso em: 07 fev. 2024.

TINTO, V. Reflections on student persistence. **Student Success**. Nova Iorque, v. 8, n. 2, p. 1-8, jul. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/318748820_Reflections_on_Student_Persistence. Acesso em: 16 fev. 2024.

VARGAS CARNEIRO, L. A.; BRIDI, F. R. de S. Políticas públicas de ensino superior no Brasil: um olhar sobre o acesso e a inclusão social. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 146-158, 2020. DOI: 10.21723/riae. v15i1.12059. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12059>. Acesso em: 3 abr. 2023.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista brasileira de educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wVchYRqNFkssn9WqQbj9sSG/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 25 nov. 2022.

3

*Fernanda Gomes da Costa e Queiroz
Ronei Ximenes Martins*

O DESAFIO DA PASSAGEM DO ENSINO MÉDIO PARA A GRADUAÇÃO

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-262-5.3

INTRODUÇÃO

Ao se deparar com a necessidade de definir caminhos futuros, o discente do Ensino Médio precisa, na maioria das vezes, escolher uma carreira profissional e se preparar para ela. Desde 1996, o ensino médio equivale à última etapa da educação básica e sua finalidade, segundo a LDBEN 9.394/1996, é o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos durante o Ensino Fundamental e a formação do cidadão (Brasil, 2018). Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei Nº 9394) consta a obrigatoriedade de se concluir o Ensino Fundamental para iniciar o Ensino Superior, assim como regulamenta uma composição curricular mínima obrigatória (Brasil, op. cit.)

O Ensino Médio é, portanto, um período intermediário entre o Ensino Fundamental e o Superior para os discentes que almejam e cujas condições objetivas lhes permitem a continuidade dos estudos. É nesta etapa que o estudante, ainda adolescente, deixa a obrigatoriedade de frequentar a escola para enfrentar novos desafios da vida adulta em um ambiente profissional, passando a trabalhar, a cursar formação profissionalizante ou por meio do ingresso no Ensino Superior.

Para milhões jovens brasileiros, a conclusão do Ensino Médio traz consigo a necessidade da definição do seu futuro profissional. Existe, portanto, a exigência implícita da escolha ser assertiva. Para a maioria das famílias, a expectativa é que o jovem dê mais um passo e busque a especialização técnica oferecida pelo ambiente universitário. Mas como fazer uma opção acertada quando, muitas vezes, não se pensou ou se aprofundou nas reflexões sobre o tema?

A importância e o peso que esta fase tem na vida do estudante muitas vezes só é sentida quando ele se vê diante da iminência de tomada de decisão, ao buscar inscrição para processos seletivos de universidades ou faculdades. O que faz esse momento tão crucial



ter, até então, pouca relevância para muitos estudantes? Vários fatores são determinantes e um deles parece ser a estrutura conteudista da educação básica brasileira. Há uma gama considerável de conteúdos curriculares a serem estudados, o que acaba por comprometer a importante etapa de entendimento do cenário para a definição profissional que corresponde ao término da educação básica.

A preocupação com esta escolha foi vislumbrada pelo Governo Federal quando do Censo da Educação Básica de 2015, cujo resultado mostra que somente 8% dos estudantes do Ensino Médio estavam inseridos em programas vocacionais. (INEP, 2015).

E como isso se reflete nas escolhas? É exigido que este jovem defina sua carreira profissional sem - na maioria das vezes - ter conhecido mais a fundo suas opções e o que o mundo do trabalho oferece de possibilidades, bem como as tendências e potencialidades que surgirão até que ele se gradue. Logo, o risco de escolhas infundadas e que trarão frustração é grande. Santos destaca esse dilema vivido pelo estudante ao afirmar que:

O mundo mudou e isso é claro, principalmente na questão tecnológica; os alunos, também, então não é um incremento tecnológico, as pessoas se modificam. [...] É também essa visão que existe no Ensino Médio - e que existe na educação básica - de que depois, quando está na graduação, imagina-se um aluno mais maduro, enfim, aquela eterna procura do mundo adulto que nós temos. Imaginar que tem que ser feito esse ser humano porque ele não está feito, aqueles que não têm condição de serem adultos, aqueles que não são de todo inteligentes, maduros, responsáveis, disciplinados e úteis para o trabalho é uma realidade e temos que encará-la. (Santos, 2020, p. 170)

Tendo como um de seus objetivos - declarados no projeto - o auxílio do estudante nesse cenário de oficialidade da vida profissional, em 2017 foi sancionada a proposta do Novo Ensino Médio, instituída por meio da Lei nº 13.415/2017. A implantação nacional se iniciou no ano de 2022, com previsão de uma implementação gradual até 2024.

A determinação do Novo Ensino Médio foi efetivada por uma alteração da LDB. O principal objetivo consistiu em modificações na regulação da formação profissional e técnica do estudante. Ao final dos três anos que compõem esta última etapa da educação básica, uma certificação seria gerada, tanto para atestar a conclusão do Ensino Médio, quanto para o curso técnico escolhido pelo discente. Também houve aumento da carga horária, reformulação da matriz curricular e direcionamento do ensino para a aprendizagem de competências com diferenciação de áreas de conhecimento (itinerários formativos).

A oferta de variados itinerários formativos permitiria, segundo o anúncio governamental, que o discente escolhesse os caminhos idealizados de aprofundamento do conhecimento. Preconizou-se a ampliação de saberes em áreas como Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza ou Ciências Humanas e Sociais, além de permitir à escola a oferta de uma educação técnica e profissional (Brasil, 2017). Apesar das possibilidades e pretensas vantagens, a chegada deste “novo modelo” trouxe muita preocupação aos especialistas em educação, gestores e ao corpo docente de instituições educacionais, notadamente da educação pública. Isso porque toda a conjuntura se deu num cenário político tenso, sem que houvesse debate ampliado com os setores diretamente envolvidos. O anúncio foi marcado por manifestações contrárias à proposta e mobilizações de associações representativas de gestores, professores e estudantes. Dentre as críticas destacaram-se a falta de organização no quesito de permanência do estudante em um tempo estendido dentro do ambiente escolar; falta de infraestrutura das escolas públicas e o déficit de docentes para atender a diferentes itinerários formativos.

Diversos estudos apresentados mostraram falhas na aplicação dos conceitos de educação integral e educação de tempo integral, trazendo à luz discussões que permeavam a dificuldade que a chegada da nova proposta traria para o - já conturbado - cenário educacional brasileiro. Silva e Boutin (2018) foram pesquisadoras que discutiram tal hiato e afirmaram que:

A atual proposta de reforma do Ensino Médio, aparentemente, trata-se de mais uma política na agenda da educação integral que visa muito mais a necessidade de ampliar o tempo do que de ampliar as possibilidades educativas comprometidas com a formação mais completa do educando, demonstrando que o que se deseja é, na verdade, um aluno por mais tempo na escola". (Silva, Boutin, 2018, p. 6)

As manifestações destacavam, também, que a discrepância da condição socioeconômica se acentuaria com a implantação do Novo Ensino Médio. Isso porque o cenário da educação básica pública e privada sempre foi marcado por diferenças, desde aspectos físicos, até no que tange à qualidade do ensino ofertado. O último censo escolar brasileiro aponta que, em 2022, foram registradas 7,9 milhões de matrículas no Ensino Médio, com 84,2% delas na rede pública (INEP/MEC 2022). A maioria destes estudantes enfrentou e enfrenta os desafios da educação promovida pelos governos estaduais com problemas conhecidos que até hoje não foram solucionados, tais como o baixo salário dos professores, o sucateamento da infraestrutura e as dificuldades de implantação de programas de recuperação de estudos para estudantes com defasagens no desempenho escolar esperado.

Tal cenário deixa marcas e acentua as diferenças, como relatado por Lima e Maciel (2018), que apontaram para a falta de isonomia de condições no Novo Ensino Médio, uma vez que quem estuda em instituições privadas e que faz parte de um grupo familiar que permite acesso a ambientes culturais como museus e viagens, por exemplo, acaba por ter uma formação mais ampla em relação aos que não têm tal acesso, demonstrando que os itinerários formativos seriam mais um fator de discriminação.

A educação é tida como pilar de uma sociedade justa e igualitária, a qual cada cidadão tem pleno conhecimento de seus direitos e deveres. Engels afirma que:

A educação, consensualmente, tem sido apontada como solução dos principais problemas da sociedade, guardando uma grandeza que nem sempre foi reconhecida, que traz consigo uma força que a torna elemento de disputa entre as 'classes' que lutam pelo controle da sociedade." (Engels, 2000, p. 47)

Esta responsabilidade imputa à educação um vetor de transformação social. Entende-se, portanto, que a solução de problemas da sociedade passará por ela. Também é pela educação que o campo profissional perpassa, uma vez que ela é a base para a formação técnica do sujeito, além de último estágio institucionalizado de formação para a cidadania.

Ao lado disso, a sociedade hodierna apresenta uma juventude culturalmente plural que demanda formação crítica, comportamento autônomo e responsável, cabendo às escolas, junto à sociedade e órgãos públicos, propiciar experiências que garantam aprendizagem suficiente para um vislumbre da realidade, com capacidade de enfrentar novos desafios de caráter social, econômico e ambiental, pautados na ética. (Brasil, 2018).

Desta forma, o aprendizado do protagonismo e a preparação para a vida adulta se formam durante o processo de escolarização, culminando com a definição pela continuidade dos estudos em um curso de graduação ou pela profissionalização precoce, momento no qual se define a carreira profissional. A questão inquietante é que, cada vez menos jovens chegam ao término da educação básica convictos de sua trajetória posterior.

A busca por essa resposta passa por questões que envolvem, não somente o jovem, mas também a família, além da escola e, indiretamente, a instituição de ensino superior. Neste contexto, cabe às instituições olharem para seu público potencial e entenderem suas demandas. Paz e Lima (2022) apontam que é primordial para a universidade pensar sobre seu currículo de modo a respeitar os aspectos

sociais e acolher os ingressantes para além da sala de aula, oportunizando vivências universitárias que ultrapassem o ensino. Para tais, a instituição deve se propor a investigar este fenômeno social em seus processos seletivos e buscar meios para escolhas mais conscientes que reduzam a necessidade de desistências, mudanças de cursos e outras dificuldades que a gestão universitária enfrenta.

Destaca-se que o momento da escolha do curso superior passa por uma série de motivações, muitas delas distantes de questões técnicas do sistema de ensino. O jovem interioriza e se ajusta, mesmo que inconscientemente, às estruturas sociais, levando em consideração sua história de vida, origens e anseios. Segundo Resende (2022), estas escolhas são estruturadas em uma espiral de oportunidades e aspirações que passam pelo campo da subjetividade, uma vez que tal predileção tem forte ligação com a origem social do jovem.

Neste contexto, o concluinte do Ensino Médio que busca um processo seletivo para ingresso no ensino superior tende a fazer escolhas profissionais ligadas aos cursos mais tradicionais de graduação oferecidos (Sparta; Gomes, 2005). Essa preferência está intimamente ligada ao desenvolvimento histórico do Ensino Médio, da educação superior e da educação profissional do Brasil, que resultam em forte carga discriminatória em relação às diferentes profissões de nível técnico/operacional e aquelas possíveis de se alcançar apenas com a conclusão de um curso de graduação. Mesmo entre as carreiras proporcionadas pelos diferentes cursos e áreas de conhecimento ofertadas no ensino superior, há discriminação evidente. Todo esse cenário precisa ser compreendido pelo jovem, que necessita, ainda, avaliar quais opções disponíveis para ingresso em termos de categoria administrativa: instituições públicas ou particulares. Atualmente o país conta com 2.595 instituições de Ensino Superior, sendo 88% delas privadas. Apenas 312 instituições são públicas (INEP, 2023).

O censo educacional de 2022 indica que foram ofertados 44.951 cursos de graduação pelas 2.595 instituições de ensino superior (IES) no Brasil. Naquele ano, 4,7 milhões de candidatos ingressaram nas IES, sendo que desse total, 89% se matricularam em instituições privadas. (INEP; 2023). Os totais apontam que a procura pela especialização profissional é uma tendência efetiva na sociedade, contudo, nem todos conseguem arcar com os gastos inerentes a uma graduação em IES particulares. Logo, a opção seria pleitear uma vaga numa instituição pública, porém, a concorrência é acirrada.

O REFLEXO DO ATUAL ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Apesar de ponderações e posicionamento contrários, a implantação do Novo Ensino Médio se deu em 2022 e, observa-se, não houve tempo hábil para a redução do quadro de insegurança quanto à escolha do curso superior. Esta situação, por sua vez, deve continuar gerando efeitos deletérios no ambiente educacional superior, uma vez que, ao não se definir ou ao escolher erroneamente o curso de graduação, o estudante, além de se sentir frustrado, tem menos chances de sucesso, potencializando o cenário de abandono ou tentativas de mudanças de curso dentro da universidade.

A situação elucidada é fato no ambiente universitário, evidenciado pela elevação anual dos indicadores de evasão e transferência entre cursos. As instituições de Ensino Superior, sejam elas públicas ou privadas, precisam lidar com a crise da educação básica, uma vez que o reflexo é sentido, com cada vez mais intensidade, nas matrículas e formação de turmas dos cursos de graduação. As adversidades evidentes do Ensino Superior, portanto, são agravadas pela dificuldade que muitos jovens enfrentam ao não planejaram, de forma consistente, seu futuro profissional.

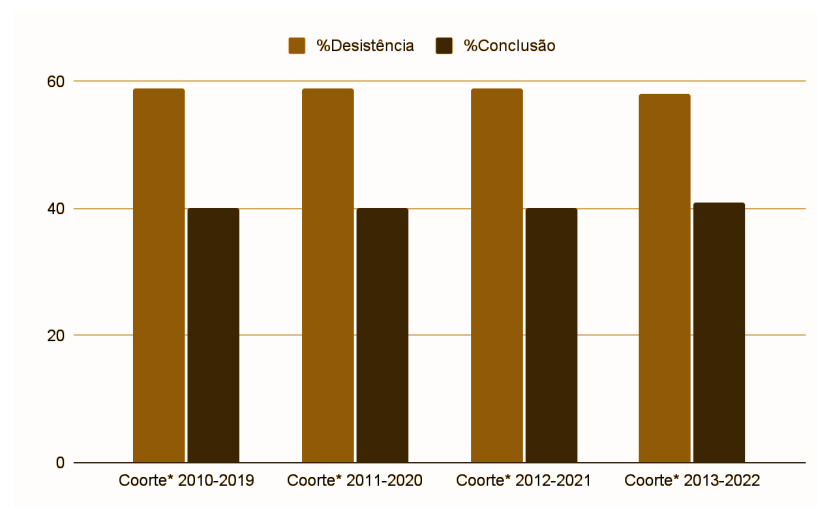
Há diversas lacunas a serem preenchidas para que essa transição melhore seus indicadores de sucesso. Segundo Lobo (2012, p.8):

Como o Ensino Médio deveria ser cada vez mais o grande e natural ‘abastecedor’ do Ensino Superior, se não houver uma melhoria de resultados dos seus concluintes e/ou um acréscimo importante nas políticas ao estudante em geral, as matrículas das IES públicas e/ou privadas tendem a diminuir ainda mais em seu global, uma vez que apenas parte dos egressos do Ensino Médio vão para as faculdades e universidades.[...] O que acabou ocorrendo, na verdade, foi que os alunos se distribuíram cada vez mais entre um número maior de instituições, e dentro delas, entre mais cursos, diminuindo o total médio de alunos por curso.

Uma das questões atuais é que a quantidade de opções de cursos, formas de ingresso, modalidades de oferta e de instituições de Ensino Superior, públicas ou privadas, pulverizaram a atenção dos futuros ingressantes. Além disso, o avanço das tecnologias digitais e a disseminação do acesso à internet trouxe novos desafios para as formas convencionais de oferta dos cursos superiores. Como resultado, questões não prioritárias antes, tais como a facilidade de matrícula em cursos com baixa concorrência, as formas de estudo (presencial, a distância e modelo híbrido), os custos muito atrativos de mensalidade em cursos de baixa qualidade, a mobilidade dificultada em grandes cidades ou entre o lócus do jovem e a faculdade que deseja, ou ainda, a dificuldade de custeio para manutenção do postulante em uma cidade mais distante se sobrepõem ao que deveria ser o primordial: a escolha da profissão a ser decidida.

Um dos impactos dessa enormidade de opções reflete-se, em hipótese, na desistência do curso pretendido, ou ainda, na tentativa de mudança de graduação quando já é oficialmente um estudante universitário. O cenário descrito encontra respaldo nos dados oficiais que apontam que, segundo o censo da educação superior de 2022 (INEP, 2023), a desistência se mantém em patamares elevados há uma década, conforme se observa na Figura 3.1.

Figura 3.1 – Coorte⁹ de Indicadores de trajetória dos estudantes no curso de ingresso no 10º ano de acompanhamento - Brasil



Fonte: INEP (2023).

Esse cenário não é favorável, pois traz consigo um outro ponto dificultador para as Instituições de Ensino Superior: as vagas ociosas. Há um contingente de problemas que vai desde o impacto no trabalho docente, até o aporte financeiro, que, no caso das públicas têm efeito secundário de ineficiência na aplicação de recursos públicos, já que houve investimentos governamentais - advindos do pagamento de impostos pelo cidadão - para que a vaga estivesse disponível e pudesse ser ofertada. Gonzaga e Lipp (2014) reforçaram tal premissa quando apontam que, por tentar fazer a escolha – dita – correta, refuta-se a ideia de que, no decorrer da vida profissional, outros momentos que exigirão uma postura decisiva se farão presentes, fazendo com que outros rumos, até então inimagináveis, deverão ser tomados. Ainda segundo os autores, “[...] na área profissional

9 Coortes de ingressantes de 2010, 2011, 2012 e 2013. O coorte é um estudo observacional no qual os indivíduos são classificados segundo seu status de exposição (expostos equivale ao ingresso em um curso superior), sendo seguidos para avaliar as trajetórias em determinado período de tempo.

o grau de dificuldade aumenta pelo fato de existirem inúmeras áreas que podem ser escolhidas e consideradas pelo jovem dentro da mesma profissão." (Gonzaga, Lipp, 2014)

Durham (2010) destacou ainda mais este fato ao afirmar que "obviamente repercute no Ensino Superior. Podemos inferir que os alunos dos níveis 16 e até 20 anos não têm condições de enfrentar o Ensino Superior com sucesso e estarão excluídos desse nível de ensino". (Durham, 2010, p. 166). Isso quer dizer que todo o esforço realizado em conjunto entre escola, Ensino Superior e Governo não foi o suficiente

Não é só a universidade que deixa de cumprir com sua missão institucional, mas o próprio aluno, que precisa lidar com o sentimento de frustração e fracasso, a família, que perde o investimento financeiro relativo à moradia, alimentação e outros gastos, e a sociedade, por não poder contar com a mão de obra qualificada que esse cidadão alcançaria ao final de sua graduação.

Este cenário de insucesso tornou-se um desafio para os gestores educacionais. Hipotetiza-se que um dos problemas se relaciona com a qualidade e a disponibilidade da educação básica, contudo, enquanto ele não é resolvido, ações podem ser realizadas no âmbito do ensino superior para tentar mitigar tal quadro. Uma dessas formas é conhecer melhor e se comunicar de forma mais eficiente com os jovens. É do que falaremos a seguir.

COMUNICAÇÃO COM OS JOVENS

O Marketing convencional tem como um de seus principais objetivos estreitar laços de fornecedores com os clientes, convertendo-os em vendas e consumo de serviços. Kotler e Armstrong (1993) afirmam que o Marketing é o processo social e de gerenciamento pelo qual as pessoas e grupos adquirem aquilo que necessitam e desenvolvem desejo por meio da criação e troca de produtos e valores.

A ascensão do capitalismo fixou estes hábitos na sociedade, o que tornou rotineiro o apelo em variadas vertentes para atrair o público-alvo e convertê-lo em valores, sejam monetários ou de acesso. Em épocas remotas, utilizava-se tais técnicas para a venda de bens materiais, contudo, o avanço da tecnologia e o conceito de sociedade em rede do sociólogo Manuel Castells¹⁰ fizeram com que toda e qualquer prestação de serviço fosse alvo de estratégias para atração e manutenção de novos clientes.

A Educação, imersa nos fenômenos sociais de seu tempo e condicionada por decisões políticas, opera, no Brasil, com a lógica de mercado, convertendo-se em mercadoria, podendo, segundo Lombardi e Saviani (2005), servir tanto como mecanismo para as condições exploratórias e de subordinação do trabalhador, quanto de alavanca para a transformação histórica e necessária da sociedade. Logo, uma de suas premissas é a preparação para o mundo de trabalho. Portanto, a lógica capitalista passa a ser incorporada, uma vez que o atual cenário das políticas educacionais perpassa pela construção do Estado Neoliberal, que trouxe à tona novamente as ideias do capitalismo Laissez Faire, ou seja, deixar o mercado agir sem interferências das ações do governo.

Contudo, em relação à educação formal, o Estado mantém seu papel primordial, uma vez que a Constituição Federal garante, em ser art. 205, o direito à educação para todo o cidadão (Brasil, 1988). É neste contexto que, no final da década de 1990, o Brasil adotou o modelo de mercantilização atrelado ao processo de globalização. Romualdo Oliveira (2009) listou os itens educacionais propostos dentro desse novo modelo, como a oferta direta de cursos (presenciais e a distância) pela iniciativa privada, produção de materiais

10 Segundo Manuel Castells, **Sociedade em rede** é um conceito aportado na sociologia para referir-se a uma sociedade organizada dentro de um sistema comunicacional mediado por tecnologias. **Castells**, Manuel, 1942-. A **sociedade em rede**/Manuel **Castells**; tradução: Roneide Venâncio Majer. - (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v. 1).

de caráter instrucional como livros, apostilas, softwares e consultorias empresariais que abarcam, tanto a assessoria financeira, quanto a gestão de recursos do setor (Oliveira, 2009). Logo, a mercantilização imposta por este modelo de negócio fez com que escolas de todos os segmentos (nível básico, técnico e superior) incluíssem em sua cota de serviços atributos adicionais para serem alvo da apreciação de seus potenciais “clientes”. O estudante passou a ser encarado como este cliente.

Para Carvalho (2012), a mercantilização do nível educacional superior tornou-se central, evidenciada tanto na interferência política no processo decisório, por meio da atuação de lobbys e de bancadas no Congresso Nacional que são financiadas pelos grupos com maiores recursos econômicos, como pelas dificuldades enfrentadas pelo poder público em neutralizar o avanço do movimento de concentração e internacionalização do capital no setor.

Neste contexto, a presença de concorrência e o foco na captação de recursos fizeram com que as instituições buscassem, de forma mais proativa, seu público-alvo. No caso das universidades, o objetivo é trazer o estudante concluinte do Ensino Médio para ocupar uma das vagas disponíveis. Para alcançar tal premissa, uma gama de estratégias é desenvolvida. Tais atividades englobam ações personalizadas realizadas de forma presencial, indo até onde o potencial estudante está, também de forma remota. Com o advento da popularização da internet e a crescente utilização das redes sociais, boa parte deste público encontra-se no ambiente online.

Se o conceito de Sociedade em Rede remete todos ao espaço virtual, a educação como mercadoria não ficou de fora. Para isso, precisou apropriar-se de alguns desses conceitos para acessar esse futuro universitário.

Várias são as teorias do marketing que podem ser aplicadas a este contexto educacional virtual e mercantilizado. O que se procura hoje é estreitar laços com este público, uma vez que o ambiente virtual é extenso e, por si só, muito impessoal. Vaz (2010) já falava sobre a questão da importância dessa proximidade quando reforçou que o momento hodierno pode ser representado pelo relacionamento, tendo como norteadora a personalização da comunicação, dos produtos e serviços ofertados, criando um laço emocional de forma que o consumidor final escolha seu serviço, não pelo produto ou preço, mas pelo coração.

A mercantilização nestes casos, muitas vezes é focada somente em atingir o público-alvo, não levando em consideração a realidade do estudante. Muitos postulantes ao Ensino Superior apresentam expectativas elevadas e por vezes pouco realistas que perpassam o campo de suas vivências pessoais, carreira escolhida e futuro profissional. O resultado dessa combinação pode ser o de futuros universitários frustrados por não terem seus anseios concretizados e sem possuírem uma base sólida no que tange a viabilidade de suas expectativas.

Este quadro, repisamos, também afeta as instituições, que deixam de atender uma demanda real e crescente por conta da evasão, além da sociedade, que não poderá contar com a mão de obra qualificada deste desistente.

Ao lado disso, o Marketing Educacional tem aperfeiçoado suas táticas para que o objetivo seja mais assertivo. É preciso levar em consideração não somente a conversão, mas a manutenção desse estudante dentro do espaço universitário. Tal premissa tem uma prerrogativa básica: cada universitário desistente é um reincidente no cenário mercantilista, obrigando as estratégias de marketing a terem de ser repensadas para que ele se torne novamente atraído para a universidade. O público é misto e exige múltiplas estratégias. Soares *et al.* (2013), ressalta que esse desafio deve ser encarado

pela universidade levando em consideração a heterogeneidade de seu público-alvo, o que mostra a relevância de reunir serviços de apoio à integração deles, uma vez que não é somente a elite que está à procura deste serviço, já que nas últimas décadas o público tornou-se ainda mais diverso em relação a origem social, competências e motivações.

Não é mais possível efetivar uma estratégia e adotá-la como única e eficaz na captação do estudante ao longo de anos. A pluralidade exige o desenho de métodos que sejam válidos e estáveis, que contemplem atingir o maior número possível de membros que compõem o público-alvo em questão.

O aluno ingressante da universidade compõe um caso de estudo relevante para compreensão desta relação entre marketing, escolha de curso e processos seletivos de ingresso realizados pelas instituições de Ensino Superior. Como, por força da lei (LDBEN 9.394/1996), o processo seletivo é a única forma possível de ingresso dos que concluem o Ensino Médio na universidade, as IES públicas e privadas adotam diferentes formas de processo seletivo, embutindo estratégias de marketing educacional nesta etapa do ingresso. Uma das configurações adotadas é o Processo de Avaliação Seriada (PAS), que permite ao candidato se submeter à realização das etapas do processo seletivo e realizar provas anuais correspondentes aos anos do Ensino Médio.

O estudante do Ensino Médio, assim como os demais candidatos que adentram a universidade por meio do SISU¹¹, por exemplo, está imerso na Sociedade em Rede, e por isso está mais que presente no ambiente virtual, que tende a aumentar cada vez mais. Conforme

11 O SISU, sigla para Sistema de Seleção Unificada, é um sistema eletrônico gerido pelo MEC para as vagas ofertadas por instituições públicas de Ensino Superior brasileiras. Tal sistema tem por objetivo executar a seleção dos estudantes com base na média da nota do Enem, o Exame Nacional do Ensino Médio, respeitando o limite da oferta das vagas por curso e modalidade de concorrência. Tal seleção leva em conta as escolhas dos candidatos inscritos e o perfil socioeconômico para a Lei de Cotas. (Brasil, 2023. <https://acessounico.mec.gov.br/sisu>)

dados da pesquisa IC Kids Online Brasil de 2023, realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), 88% das crianças e jovens entre 9 e 17 anos que usam a internet no Brasil têm ao menos um perfil nas redes sociais. Logo, é plausível considerar este futuro ingressante habita o ambiente virtual e estar suscetível às estratégias de marketing digital das instituições de Ensino Superior e às influências que geram anseios quanto ao seu futuro modo de vida relacionado ao sucesso profissional.

Portanto, compreender o fenômeno da escolha por fazer um processo seletivo para um determinado curso depende do diálogo com esse público, buscando formas de entender como se dá o engajamento e humanização dos processos que envolvem todas as etapas até sua chegada efetiva à sala de aula. Por suposto, a chave do laço a ser construído entre instituição de Ensino Superior e o ingressante é o engajamento, bem definido por Costa e Vitória:

Portador de uma infinidade de significados, o vocábulo engagement figura nas mais diferentes áreas de conhecimento como, por exemplo, na Psicologia, na Política, no Marketing, na Informática e na Educação. Assim, é possível afirmar que existem diferentes formas de engagement (pessoal, moral, social, profissional, identitário, acadêmico, relacional etc.) que longe de apresentarem um consenso ou a possibilidade de estabelecimento de um conceito único e sintético, contemplando as múltiplas áreas do saber, abrem margem para diferentes interpretações e perspectivas. (Costa; Vitória, 2017, p. 2162)

Um fato que desperta a atenção é a desistência deste candidato depois de passar por todo o processo seletivo e efetivamente garantir sua vaga na universidade escolhida. Por isso, é relevante que as IES passem a observar, com atenção, os motivos que levam seu público-alvo a escolher um processo seletivo específico, bem como os motivos de transformação (ou não) da aprovação na seleção de ingresso em matrícula inicial. Para observar estes motivos consideramos relevante que se passe a adotar uma forma de comunicação que favoreça a obtenção de informações relevantes e a adesão à coleta de dados realizada na inscrição para o processo seletivo.

As ferramentas do marketing digital podem oferecer meios efetivos para a comunicação mais próxima dos jovens e para a efetiva sensação de engajamento deste com sua escolha para ingresso na universidade. O intuito é gerar grupos de interesse de potenciais estudantes universitários levando-se em consideração características que confirmem homogeneidade a cada grupo. Esta estratégia de planejamento permite construir alianças com o potencial estudante, permitindo que ambos – IES e interessado no processo seletivo – trabalhem direcionados a um conjunto de objetivos em comum, construindo uma relação baseada na confiança, colaboração e durabilidade. Dentre as estratégias de segmentação, uma das ferramentas mais utilizadas é a criação de uma Persona.

No marketing digital, Persona é um personagem fictício que tem por função representar o cliente ideal de um negócio, levando em consideração dados e características de pessoas reais, como idade, comportamento, objetivos, desafios e informações de caráter demográfico. A primeira persona foi criada em 1983 pelo designer e programador de softwares Alan Cooper. Ao desenvolver um sistema de gerenciamento de projeto, Alan usou Kathy, uma gestora de projetos, como uma “persona primitiva”. Cooper (1999), define persona como um arquétipo de usuários reais, elaborado com precisão significativa ao ponto de gerar identidade com eles. Sua construção se dá a partir da observação e coleta de dados dos usuários em potencial.

Muitas organizações têm investido em personas para se aproximar de seu público-alvo. Um exemplo que pode ser citado é da empresa de varejo Magazine Luiza, que criou, desde 2003, Lu, a personagem principal de todas as redes virtuais da loja, que acumula quase 6 milhões de seguidores. Além de conhecer melhor seu público-alvo, a persona permitiu criar uma “identidade” para o negócio frente à vastidão e distanciamento que o ambiente virtual possui. Essa abordagem pode ser adotada no campo do Ensino Superior como forma de aproximação com os potenciais ingressantes na universidade, na intenção de se conhecer melhor e se comunicar mais assertivamente com eles.

ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

A definição do futuro profissional perpassa por uma série de questões que vão desde a vivência cotidiana até as aptidões e vocações. Quando o momento de oficializar tal escolha chega, o estudante inicia uma etapa cercada de indagações e insegurança. Qual caminho seguir? Que carreira escolher? A identidade ocupacional, que se desenvolve em conjunto com a identidade pessoal, é formada a partir das percepções que o indivíduo adquire sobre os papéis profissionais com os quais teve contato ao longo de sua vida. Na maioria dos casos, é no final da adolescência que este momento se apresenta e ela é um período, por si, bastante desafiador para os jovens. Dessa forma, a escolha de uma profissão está intimamente ligada à compreensão de que o indivíduo constrói suas identidades e decisões com base nas influências que internaliza do ambiente ao seu redor.

Quando se precisa tomar uma decisão que definirá o futuro, é esperado que o jovem tenha dúvidas, afinal, é hora de avaliar quais as habilidades e a disponibilidade de ter que exercer a função pretendida ao longo da vida adulta. Nesta etapa a família tem um peso considerado grande por muitos estudiosos, uma vez que é no ambiente familiar, que desde a infância, a pessoa convive e constrói a base que irá sustentar sua vida em sociedade, incluindo a carreira profissional. As escolhas decorrentes da conclusão da educação básica geram ansiedade na vida do estudante e de sua família, sendo, muitas vezes, fonte de stress. O jovem, além de enfrentar as dificuldades próprias da adolescência, como mudanças físicas, morais e sociais, precisa confrontar também a questão de ordem profissional, o que faz dessa escolha um momento crítico.

É nesse cenário que pode haver dificuldades para definir o curso superior, uma vez que a aptidão pode dar margem para mais de uma opção de graduação. Terruggi, Cardoso e Camargo (2019), reforçam que o cenário é turbulento, uma vez que o mundo do trabalho

exige profissionais competitivos, com habilidades e competências que são estimulantes para o jovem definir sua carreira profissional, mesmo não tendo, muitas vezes, vivenciado práticas laborais. É diante de tantos impasses que tal tomada de decisão faz com que o jovem escolha uma profissão e papel que ele irá desempenhar na sociedade. Faz-se necessário, nesta fase, o apoio da família, da escola e, muitas vezes, a presença de um orientador profissional que o conduza no que tange o seu desenvolvimento vocacional.

Ao analisar todos os estressores que acompanham a escolha de um curso superior profissional, é notório que o momento da oficialidade da predileção traz mais chances de insucesso que de acerto e os diversos fatores de influência (escola, família, orientação vocacional, grupo social e situação socioeconômica) afetam o comportamento do jovem no momento da opção.

Os desafios vividos por estes jovens na contemporaneidade e os déficits observados na Educação Superior, principalmente a pública, estão criando efeitos danosos para tal escolha que, hipoteticamente, estão gerando baixo ingresso e/ou abandono em cursos superiores de instituições públicas. As IES, portanto, estão convidadas a fortalecer laços com os jovens e se tornarem fonte apoio a eles desde o primeiro ano do ensino médio.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **[Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 abr. 2024

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2022.

CARVALHO, C. H. A. **A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/pQPdZ9QyVRTz6qByM83HNxK/?lang=pt&for#>. Acesso em: 19 out. 2023

COOPER, A. **The Inmates Are Running the Asylum.** Indianapolis: Sams, 1999.

COSTA, P. T.; VITÓRIA, M. I. C. **Engajamento Acadêmico: Aportes Para Os Processos De Avaliação Da Educação Superior.** Retirado de: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14603/2/Engajamento_academico_aportes_para_os_processos_de_avaliacao_da_Educacao_Superior.pdf. Acesso em: 19 mar. 2024.

DURHAM, E. R. A Política Educacional do Governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. **Novos Estudos – CEBRAP**, São Paulo, n. 88, 2010.

MANCEBO, D. Reforma da Educação Superior: o debate sobre a igualdade no acesso. *In*: BITTAR, M. (Org.). **Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB.** Brasília: INEP, 2008.

ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista. Coleção a obra-prima de cada autor.** Tradução de Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2000.

GONZAGA, R. V.; LIPP, E. N. Relação entre escolha profissional, vocação e nível de estresse em estudantes do Ensino Médio. **Psicologia Argumento**, [S. l.], v. 32, n. 78, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/20595>. Acesso em: 23 jul. 2024.

KOTLER, P., ARMSTRONG, G. **Princípios de Marketing.** 9. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2003.

LIMA, M.; MACIEL, S. L. **A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ypLL3PnTmLQkFfr97q4s3Rf/?lang=pt#>. Acesso em: 20 out. 2023.

LOBO, R. L. Estudo: a Evasão no Ensino Superior Brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, V-37, N-132, set/dez. 2007.

PAZ, M. S. P. ; LIMA, B. G. T. Ingresso ao Ensino Superior: motivos e motivações que permeiam a escolha de acadêmicos de licenciatura. **ACTIO**, Curitiba, v. 7, n. 3, p. 1-20, set./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio>. Acesso em: 04 abr. 2023

RESENDE, P. C. **Os estudantes do Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais: suas expectativas, escolhas e inserção no Ensino Superior.** Belo Horizonte, 2022. 281 f., enc., il. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/48813>. Acesso em: 04 abr. 2023

SANTOS, J. V. T. **A Universidade do futuro [recurso eletrônico]** – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2020. 300 p.: pdf. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/233686/001118188.pdf?sequence=1>. Acesso em: 28 out. 2023.

SILVA, K. C. J. R.; BOUTIN, A. C. **Novo Ensino Médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma da Educação**. Vol. 43, núm. 3, 2018, julho-setembro, pp. 521-534 Universidade Federal de Santa Maria, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1171/117157485009/117157485009.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2024.

SOARES, A.B.; FRANCISCHETTO V; DUTRA B.M.; MIRANDA J.M.; *et al.* O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. Itatiba. **Psico-USF**os. n. 19, v. 1, p. 49–60. 2014.

SPARTA, M. & GOMES, W. B. Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, n. 6, v. 2, p. 45-53. 2005.

TERRUGGI, T. P. L.; CARDOSO, H. F.; CAMARGO, M. L. **Escolha profissional na adolescência: a família como variável influenciadora**. Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 162-176, dez. 2019 Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2019000200013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 abr. 2024.

VAZ, C. A. **Google Marketing**. São Paulo: Novatec, 2010. Disponível em: <https://livraria.com.br/livros/google-marketing-conrado-adolpho-vaz>. Acesso em: 04 jun. 2023

4

Ronei Ximenes Martins

O DESAFIO DA INOVAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-262-5.4

"Eu vejo o futuro repetir o passado, eu vejo um museu de grandes novidades..." Cazusa.

INTRODUÇÃO

No campo da educação, principalmente no nível superior, existe hoje um grande apelo, que beira à pressão, pela implantação de "inovações pedagógicas". Porém, quando se aborda o tema no âmbito interno das instituições e escolas, nem sempre as equipes de gestão, os técnicos e professores têm pleno conhecimento dos pressupostos envolvidos em tal demanda.

Conforme argumentei no Capítulo 1, frequentemente se toma a Inovação Pedagógica (IP) como sinônimo da combinação entre uso de artefatos de tecnologias digitais de Informação e Comunicação (TDIC) com Metodologias Ativas (MA). Também existem, nas propostas que se autoproclamam como IP, discursos frequentes envolvendo modismos tais como: Metaversos (MV) Educação Híbrida (EH) e Inteligência Artificial Generativa (IAG). Portanto, faz-se necessário que reflitamos quais bases teórico-conceituais validam estas propostas, bem como quais são os pressupostos e requisitos para que tais iniciativas alcancem êxito.

No plano metodológico, frequentemente são evocadas as Pedagogias Ativas como sinônimo de Inovação Pedagógica. Por exemplo, no Parecer nº 14 de 2022, do Conselho Nacional de Educação, aprovado pelo colegiado pleno em 05/07/2022 e cujo teor trata de "Diretrizes Nacionais Gerais para o desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem na Educação Superior" (MEC, 2022) há inúmeras referências às metodologias ativas e ao uso de TDIC para mediação pedagógica como sinônimos de IP.

Este parecer deveria ser base regulamentar para a liberação da Educação Híbrida no ensino superior, mas, felizmente, não recebeu a homologação do Ministro da Educação, desde então.

É preciso destacar que o suporte teórico da aprendizagem ativa (aporte da psicologia da educação que embasa as chamadas metodologias - ou pedagogias - ativas) não garante, por si, uma IP. É necessário considerar, também, que as diferentes abordagens pedagógicas disponíveis para os arranjos curriculares não deveriam ser definidas, a priori, por escolhas arbitrárias, e implantadas por imposição. Considero que a introdução de metodologias de ensino que representem avanço nos processos de ensino-aprendizagem demandam, como pressupostos:

- Adequações na infraestrutura da instituição;
- Compatibilidade entre as especificidades do conteúdo, os métodos mais adequados ao ensino-aprendizagem destes, as características de personalidade do docente, o conhecimento que o docente tem do conteúdo e de recursos didáticos específicos (incluindo-se os digitais) que possibilitem melhor mediação pedagógica nas atividades de aprendizagem;
- Formação específica e continuada de docentes, técnicos e gestores;
- Preparar os estudantes para as novas formas de estudar e aprender;
- Projeto Pedagógico Institucional e Projetos Pedagógicos dos Cursos coerentes com as abordagens teóricas de ensino-aprendizagem eleitas.

Além disso, inovar pedagogicamente demanda acompanhamento continuado e minucioso das atividades de ensino-aprendizagem. Este acompanhamento deve ser realizado por equipe de apoio especializada, a fim de se evitar que estudantes se formem por meio de metodologias e currículos promissores, mas que se traduzem,

na prática, em precarização dos conteúdos curriculares e deformação de competências (Martins, 2023).

Também convém reforçar que IP pode disfarçar as mesmas práticas pedagógicas conservadoras, baseadas no instrucionismo, que estão na base do que Paulo Freire denominou de Educação Bancária (Freire, 1997) e Saviani de Pedagogia Tradicional (Saviani, 2020). As TDIC, quando utilizadas em contexto educacional que preserve a abordagem comportamental (behaviorista) pode ser reduzida a maquinaria de ensinar (Pimentel; Carvalho, 2021). As máquinas de ensinar, por mais lúdicas e bem-intencionadas que sejam, continuarão a gerar os mesmos efeitos da educação bancária, não se constituindo em real inovação da prática pedagógica.

INOVAÇÃO, MUDANÇA OU REFORMA?

Quem define um processo como inovador? No caso das IP, há um componente mercadológico que empurra as instituições para a autodeclaração de que inovam. Convido-o a uma breve retrospectiva da inovação no contexto educacional a fim de compreendamos melhor esta categoria em distinção às mudanças ou reformas que, por vezes, são “vendidas” como inovações.

Graciela Messina¹², em 2001, publicou um artigo que compõe um conjunto de ensaios escritos no âmbito do Projeto Inovações Educacionais na América Latina, descrevendo bons parâmetros para a categorização da IP. Ela considerou que o termo inovação não era novidade e que se incorporou ao discurso de transformação no campo educacional na década de 1970. Desde então, seu significado e as práticas que o envolvem se modificaram consideravelmente.

No nascedouro, o termo Inovação foi utilizado para caracterizar propostas prescritivas e impostas pelos legisladores e planejadores de políticas educacionais. Cada escola e seus professores deveriam adotá-las em suas atividades de ensino. Portanto, a inovação se tornou uma imposição autoritária, cujo objetivo era alterar a atuação didática do professor. Essa estratégia, do tipo top-down, é uma reforma e não inovação. A partir dos anos 1990 é que se passou a uma abordagem mais intrainstitucional da inovação educacional, com ideias de incorporação de atividades de aprendizagem mediadas pelo professor como centralidade da prática pedagógica. A partir de bons resultados, tais iniciativas passaram a compor o repertório dos projetos políticos pedagógicos. Em seguida, vieram atos normativos e de avaliação dos sistemas educacionais, que passaram a valorizar as metodologias baseadas na aprendizagem ativa, indicando às instituições que as adotar era indicador de boa qualidade.

Observando tal evolução, Messina (2001), propôs dois componentes básicos, para se caracterizar a inovação: (1) ela deve provocar alteração significativa prática pedagógica corrente; (2) ela deve ser intencional e planejada, em contraponto às mudanças espontâneas ou esporádicas. Além destas, acrescento que: (3) a alteração da prática pedagógica deve gerar efeitos positivos na aprendizagem, com melhoria de indicadores de qualidade e (4) as ações inovadoras devem ser reconhecidas como tal pelas comunidades estudantil e docente, visto que a autodeclaração de inovação é, tal como o autoelogio, um constrangimento desnecessário quando falso.

Portanto, a IP é um tipo de mudança provocada no âmbito de cada instituição, deliberadamente e conscientemente assumida, visando a melhoria da ação educativa. Inovar não se confunde com reforma, visto que na reforma há um poder instituído que se dispõe a planejar e legislar sobre modificações a serem aplicadas (Palma; Foster, 2011).

A origem e o sentido do processo de inovação efetiva, segundo Neirotti e Poggi (2005), também é relevante. A incorporação da IP tem mais chances de efetividade quando se dá de dentro para fora e da base para o topo do sistema (sentido bottom-up). As inovações duradouras nascem menos de um planejamento externo aos agentes da própria inovação e mais de uma maneira criativa e diferente destes agentes se organizarem e atuarem nos processos (Neirotti; Poggi, op. cit.).

Ante o exposto, considero que, por meio de problematizações, seja possível dar significado balizar a implantação de TDIC, MA e/ou EH em cursos superiores e mesmo na educação básica. Como questões norteadoras da problematização, sugiro:

- Qual é o ineditismo do processo planejado?
- Cada item que caracteriza tal ineditismo é passível de domínio das pessoas envolvidas?
- Que efeitos desejáveis (ganhos/melhorias) o processo tem potencial para gerar?
- Que evidências desses ganhos são/serão observáveis para que se realize o monitoramento?
- Quais são as necessidades e custos efetivos envolvidos para implementação?
- Que melhorias efetivas nas práticas educativas o ineditismo trará?
- Que possibilidades oferece para adaptação, difusão e transmissão a outros agentes/grupos?
- Como os estudantes reconhecerão/identificarão as novidades? Há boa probabilidade de atribuírem a elas vantagens/ganhos qualitativos?

- O planejado (ou algo semelhante) já foi tentado por outra instituição? Quais foram os resultados?

Com base nas reflexões provocadas por estas questões problematizadoras será possível refinar a ideia inicial, estabelecer um processo de avaliação qualitativa e implementar, de preferência por meio de um projeto-piloto, a inovação pretendida. O monitoramento e a aplicação por meio de um projeto-piloto permitirão à instituição realizar ajustes e ampliar gradativamente a adoção das inovações em seus cursos.

METODOLOGIA ATIVA E EDUCAÇÃO HÍBRIDA COMO INOVAÇÕES

A proposta de IP na educação superior é acompanhada de forte associação desta com a adoção em larga escala de Metodologias Ativas. Estas, por sua vez, são uma reunião de métodos e técnicas de ensino que têm como base conceitual a aprendizagem ativa, cuja singularidade é o deslocamento da centralidade do processo do professor para a comunidade aprendente (professor e conjunto de estudantes) (Lima; Martins; Ferreira, 2020).

Bonwell e Eison (1991) destacaram que o termo Aprendizagem Ativa (Active Learning) se refere, em sua origem, a um agrupamento de técnicas que fomentam a participação qualificada dos estudantes, por meio de atividades de aprendizagem, conferindo-lhes responsabilidade e protagonismo compartilhado com o professor. O estudante, nessa abordagem, não é simples ouvinte e anotador das informações ditadas pelo docente. É um dos protagonistas, envolvido ativamente com seus estudos. Este envolvimento o leva a fazer e a, simultaneamente, pensar sobre o que faz, avaliando constantemente os resultados, em uma espécie de espiral de ação-reflexão-validação-nova ação.

A origem da Aprendizagem Ativa é atribuída a John Dewey (1858–1952), que desenvolveu a argumentação sobre a necessidade de a educação formal abandonar técnicas que têm como base a memorização repetitiva e se engajarem no ensino “do mundo real”. O pragmatismo de Dewey (ele é considerado um dos pais desta corrente filosófica) deu origem a propostas pedagógicas que evoluíram para a Aprendizagem Significativa elaboradas inicialmente por Jerome Bruner (1915-2016) e posteriormente de David Ausubel (1918-2008).

Para Ausubel (2003), a aprendizagem significativa se dá quando novos conhecimentos são integrados à estrutura cognitiva preexistente da pessoa que aprende. Em superação ao processo de memorização de fatos (como instâncias isoladas), a pessoa realiza associações da nova informação com conceitos, proposições e processos aprendidos anteriormente. Há, portanto, uma conexão lógica, no nível cognitivo, entre o novo e os conhecimentos prévios, conexão esta que proporciona compreensão duradoura e possibilidade de aplicação do que foi aprendido.

Entretanto, Ausubel (2003) alertou que a aprendizagem significativa ocorre quando a pessoa se dispõe a atribuir significado para integrar o novo conhecimento. Em outras palavras, é o aprendente quem regula a significação, e não o ensinante. A partir desta premissa, ao trabalhar os conteúdos o professor busca mediar pedagogicamente as possibilidades de significação e o estudante, por meio da realização das atividades é que gera a significação.

Então, do ponto de vista teórico e de aplicação conceitual (amplamente acompanhada de investigações), a substituição do ensino instrucional - aquele em que o professor primeiro expõe conteúdos e os estudantes o memorizam para em seguida realizarem tarefas para fixação do que foi transmitido - pelo ensino-aprendizagem baseado em metodologias ativas só pode ser uma Inovação Pedagógica, se consideradas as condicionantes apresentadas na forma de problematizações no início deste capítulo.

Em outra vertente, parte da produção científica categoriza como Inovação Pedagógica a mediação pedagógica proporcionada por TDIC e, mais recentemente, a Educação Híbrida. Desde a emergência da pandemia da Covid-19, os processos híbridos de ensino-aprendizagem ganharam notoriedade. Por híbrido, neste caso, entende-se a alternância de atividades letivas com presença física ou virtual, síncrona ou assíncrona, de professores e estudantes em um ambiente de aprendizagem.

Mas o fato de o ensino-aprendizagem ter sido mediado exclusivamente por recursos digitais da Internet (ou outros), durante o isolamento social imposto pela Covid-19, não significou, por si, que ocorreu IP. Ao contrário, o que se viu, em larga escala, foi a reprodução do ensino instrucional, repetido por meios virtuais. Portanto, além das metodologias adotadas, a integração de recursos tecnológicos digitais proporcionados pela Internet merecem reflexão quanto ao seu real caráter inovativo.

Reforçando, o ensino praticado durante a pandemia, que ficou conhecido como Ensino Remoto Emergencial (ERE), foi uma contingência daquele momento (Martins, 2020). O foco foi dar continuidade às atividades de ensino e não a qualidade e a adequação da educação quando mediada por TDIC. Se as condições que o provocaram tivessem ocorrido 20 anos antes, as escolhas metodológicas e tecnológicas certamente seriam outras. Se, no futuro próximo, voltarem a ocorrer, também não veremos uma replicação do que foi o ERE de 2020 e 2021. Em suma, não vivenciamos Inovações Pedagógicas genuínas naquele período.

Então, o que constitui, de fato, a inovação quando se fala em Educação Híbrida? Para responder a esta questão, temos que pensar sobre o conceito de Presença e a dialética presença-ausência, visto que as TDIC disponíveis permitem a anulação da relação unívoca entre ensino e presença física dos sujeitos (seus corpos-mentes) com os objetos do ensino-aprendizagem.

Na década de 1980, o Conselho Federal de Educação (atual Conselho Nacional de Educação) estabeleceu que um dos requisitos mínimos para a progressão de estudantes era a frequência mínima de 75% de presença nas atividades de ensino ofertadas em cada período letivo. Na década de 1980 não existia viabilidade para proposições divergentes deste modo de pensar a presença (estar presente ou ausente em um espaço físico específico).

Revisitando a regulamentação em questão, encontramos as seguintes justificativas para a vinculação de frequência mínima com a aprovação de estudantes: (1) o aproveitamento escolar satisfatório não se compatibiliza com a redução continuada e sistemática da frequência; (2) só a efetiva presença dos estudantes é capaz de proporcionar o ambiente adequado ao aprendizado e à formação no nível superior; (3) a liberalidade relativa à frequência compromete a qualidade do ensino. Ou seja, naquele momento histórico, a presença física no lócus do ensino era vista como garantia de qualidade e viabilizadora da aprendizagem dos conteúdos curriculares.

Ocorre que, com as tecnologias disponíveis¹³, não estar presente fisicamente inviabilizava a conexão intelectual e a interação entre professor e estudantes. As possibilidades ficavam restritas ao material impresso, transmissão televisiva ou radiofônica, caso não se pudesse estar presente fisicamente no ambiente escolar/universitário.

Porém, no contexto atual, considerando-se os recursos educacionais digitais disponíveis e as formas de interação viabilizadas por ambientes virtuais de aprendizagem, o conceito de presença se relativiza. A possibilidade do intelecto do estudante e do professor "estar aqui agora" sem que o corpo (físico) esteja, é fato corriqueiro. José Armando Valente (2002) e Lee Kwan Min (2004), entre outros, perceberam esse movimento de fluidez da presença

13

Em 1986 a microcomputação estava dando os primeiros passos e a conexão de computadores em rede era praticamente inexistente para empresas, pessoas físicas e instituições educacionais.

proporcionado pelas TDIC. Armando Valente propôs o termo “estar junto virtual” para as interações pedagógicas mediadas por tecnologias (Valente, 2002). No “estar junto virtual” a conduta desejável para professores e estudantes não se diferencia da requisitada no percurso presencial formal.

Assim, o antagonismo Distância (estar ausente) ou Presença (estar próximo) passou a ser insuficiente para demarcar categorias da educação formal. A massificação do acesso à Internet possibilitou o avanço metodológico dos processos de ensino-aprendizagem mediados por TDIC. Ao mesmo tempo, fortaleceu-se a dialética da presença-ausência com o surgimento de conceitos tais como a telepresença e a presença virtual (Lee, 2004). Kwan Min Lee afirma que, toda sensação de presença é mediada por sentidos e por percepções, e, portanto, o conceito de presença foi generalizado para a ilusão de “estar lá”, existindo ou não o “lá”, visto que o senso de presença pode oscilar do físico (ambiente de fato) para virtual (ambiente criado por tecnologia) e/ou imaginário (devaneios da mente ou sonhos).

A partir dessa proposição, Lee (2004) elaborou a seguinte (nova) definição para presença: “um estado psicológico no qual objetos virtuais (para-autênticos ou artificiais) são experimentados como objetos reais de maneiras sensoriais ou não sensoriais” (p. 37). Trago este conceito para reflexão, pois, como a combinação metodológica e a mediação pedagógica do ensino-aprendizagem por TDIC são plenamente viáveis, a justificativa para a organização de momentos presenciais físicos ou virtuais em Projetos Pedagógicos precisará estar associada à natureza dos componentes curriculares e atividades de aprendizagem concebidas para eles. Não se pode mais conceber que a justificativa para a premência da presença física é que ela gera, por si, melhor qualidade de ensino-aprendizagem. Sejam coerentes, há estudantes, em sala de aula, mais ausentes intelectualmente que muitos que dos participam de atividades online (dependendo da natureza destas). O contrário também é verdadeiro.

Portanto, a questão não é a presença física ou virtual, mas o que se deve fazer em momentos de presença física e o que se pode fazer em situações que envolvem atividades de ensino-aprendizagem não presenciais (ou presenciais virtuais).

Para que a Educação Híbrida seja IP, se deve considerar que as TDICs podem potencializar e ampliar ambientes de aprendizagem, mas que é a metodologia e a mediação pedagógica adotadas pelo professor que têm potencial para gerar ganhos qualitativos reconhecidos pelos estudantes.

Os modelos de cursos convencionais (presenciais ou face a face) e os que adotam a mediação das TDICs para oferta da EaD podem se aproximar (ou convergir) para um novo modelo (com inúmeras variações) e me parece que aí reside uma genuína oportunidade de inovação. Além disso, a convergência também tem grande potencial para a prática da aprendizagem ativa, visto ser a mais apropriada para a elaboração das atividades de estudo que levarão o estudante a aprender conceitos e processos, bem como desenvolver condutas, competências e atitudes.

ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Busquei demonstrar que a associação de Educação Híbrida com Metodologias Ativas pode gerar possibilidades de inovação educacional, mas não há a garantia de que tal quadro gere melhor qualidade no processo ensino-aprendizagem. Além disso, o termo inovação remete a algo que seja bom/melhor do que o conhecido/experimentado. Então, é prudente ter cautela com falsos vínculos de TDIC+MA com os avanços qualitativos do ensino-aprendizagem.

Alerto que será necessário garantir que inovações metodológicas não se traduzam em estratégia de redução de custos da oferta dos cursos, por meio da redução da carga horária de efetivo trabalho docente, principalmente com aplicação de corte do tempo de interação direta do professor com os seus estudantes e a substituição delas por materiais didáticos digitais ou por Internet Bots¹⁴.

As chamadas Inteligências Artificiais Generativas oferecem novo potencial inovativo para a educação, na mesma medida em que, caso não sejam incorporadas com premissas de mediação pedagógica, se constituam como ameaças de rebaixamento, ainda maior, da qualidade do ensino. Educação é um processo realizado entre humanos e destinado ao desenvolvimento humano. Não deve ser reduzida à instrução de fatos, fenômenos, processos e técnicas. Temos que nos precaver para evitar que não sejamos transformados em “coisas” da “Internet das Coisas” e que o abismo já existente entre elites e povo se torne irreparável, gerado pela criação de legiões de indigentes, incapazes de se inserirem nas modernas formas de trabalho.

É necessário garantir que as atividades de ensino-aprendizagem e os componentes curriculares não sejam, em grande parte, reduzidos à exposição de conteúdos “empacotados” em multimeios, acompanhados de testes informatizados/padronizados e outras formas de digitalização de conteúdo.

A inovação preconizada para a superação dos complexos desafios vivenciados na educação formal atual não será obtida apenas com retórica de modernismos, por malabarismos regulamentares ou pela inundação de artefatos tecnológicos utilizados para suprimir o relacionamento humano direto, simpático e afetuoso. Além disso, o que é inovador em um determinado contexto pode não ser em outro.

14

Bot é um diminutivo de Robot. O termo Internet Bot se refere a um recurso tecnológico capaz de interagir com usuários, de forma dialógica. No campo educacional, é utilizado para suporte e atender demandas de estudantes na forma de sistemas tutores inteligentes.

Já aprendemos, ao longo das últimas 3 décadas, que a inovação no campo educacional, por si, não garante benefícios qualitativos para os estudantes e para a sociedade.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos:** uma perspectiva cognitiva. Portugal: Ed. Paralelo, 2003.

BONWELL, C. C.; EISON, J. Active learning: Creating excitement in the classroom. **Higher Education Report**. Washington. DC: George Washington University, n. 1. 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 14/2022, de 05 de julho de 2022**, que dispõe sobre diretrizes nacionais gerais para o desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem na Educação Superior, em conformidade com o Indicação CNE/CP nº 1, de 13 de abril de 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=238781-pcp014-22&category_slug=julho-2022-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 set. 2023.

FREIRE, P. Educação "bancária" e educação libertadora. **Introdução à psicologia escolar**, v. 3, p. 61-78, 1997.

LEE, K. M. Presence, explicated. **Communication theory**, v. 14, n. 1, p. 27-50, 2004.

LIMA, F.P. M; MARTINS, R.X.; FERREIRA, H.M. Reflexões sobre os processos didático-pedagógicos na educação superior: para além da moda das metodologias ativas. **Devir Educação**, val 4, n.2, 149-169, 2020. Disponível em <https://doi.org/10.30905/ded.v4i2.307>. Acesso em: 10 out. 2023.

MARTINS, R.X.; LIMA, F. P. M. Diretrizes Curriculares para Engenharia: Oportunidades e Desafios. **Revista Vértice Técnica**. Belo Horizonte, ed. 2023, p. 95-106. 2023.

MARTINS, R. X. A COVID-19 E O FIM DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM ENSAIO. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, 7(1), 242-256 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.53628/emrede.v7i.620> . Acesso em: 10 out. 2023

MARTINS, R. X. Educação Superior Híbrida, perspectivas e desafios no pós-pandemia da Covid-19. *In: MILL, D. et al. (Org.). Diálogos sobre a Educação a Distância, Presencial e Híbrida: reflexões, estratégias e proposições.* São Carlos: Editora Artesanato Digital, 2023, p. 89-106.

MESSINA, G. Mudança e inovação educacional: Notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 225-233, 2001.

NEIROTTI, N.; POGGI, M. **Alianças e inovações em projetos de desenvolvimento educacional local.** Brasília: UNESCO, 2005.

PALMA, G.; FOSTER, M. M. S. Inovação e Educação Superior – rupturas e continuidades. **Educação Unisinos**, v. 15, n. 2, p. 149-157, 2011.

PIMENTEL, M.; CARVALHO, F. Instrução (re)programada, máquinas (digitais em rede) de ensinar e a pedagogia (ciber.) tecnicista. **SBC Horizontes**, jul. 2021. Disponível em: <https://horizontes.sbc.org.br/index.php/2021/07/maquinas-de-ensinar/>. Acesso em: 20 out. 2022.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2020. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 25 jul. 2024.

VALENTE, J.A. A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos. *In: JOLY, M.C. (Ed.) Tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 15-37.

5

*Alícia Dias de Souza
Ronei Ximenes Martins*

DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTUDANTES PARA A EDUCAÇÃO DIGITAL

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-262-5.5

INTRODUÇÃO

A evolução das tecnologias digitais tornou nossa vida mais dinâmica. Hoje as notícias se espalham com muita velocidade, a comunicação por meio de chamada de vídeo une pessoas de diferentes continentes. Após a pandemia da Covid-19, também se popularizou uma nova modalidade de trabalho, a remota (ou teletrabalho). Se, há três décadas, os estudantes precisavam de uma tarde na biblioteca para consultas à enciclopédia Barsa, a fim de pesquisar informações, por exemplo, hoje “damos um Google” e selecionamos um site de confiança para o mesmo fim. Podemos, também, fazer a reunião do trabalho em grupo por meio de videoconferência para discutir sobre sua realização.

Com o progresso da tecnologia em diversos setores, especialmente na área da transmissão de informação, é indispensável observarmos a necessidade de ajustar as competências requeridas por esse desenvolvimento digital nas mais diversas profissões. Este impacto provavelmente resultará na exigência de novas habilidades, especialmente voltadas para a resolução de problemas e o uso de ferramentas digitais. Dentre as dez habilidades apontadas no Future of jobs Report (Relatório sobre o futuro do trabalho) do Fórum Econômico Mundial (2020), destacam-se: pensamento analítico e inovador; resolução de problemas complexos, pensamento crítico e analítico, criatividade, originalidade e iniciativa, uso de tecnologia: monitoramento e controle, e tecnologia: design e programação.

Este foco nas habilidades digitais também se reflete na educação. De acordo com o Relatório de Monitoramento Global da Educação da UNESCO (2023), a capacidade de resolver problemas é fundamental para preparar os estudantes para os desafios do mundo digital. O documento destaca a importância da integração de competências digitais nas práticas educacionais, pois capacita os alunos a usarem ferramentas tecnológicas de forma efetiva e ética. Além disso, é imprescindível desenvolver a resolução de problemas em conjunto

com o pensamento crítico, a criatividade e a compreensão do impacto das inovações digitais na sociedade. Dessa forma, a abordagem sugerida pela UNESCO complementa as competências identificadas pelo Fórum Econômico Mundial, indicando que a resolução de problemas e o uso de tecnologias digitais são competências interdependentes que devem ser desenvolvidas de maneira integrada.

Uma possibilidade para atendermos à demanda das competências mencionadas anteriormente, seria o desenvolvimento do Pensamento Computacional (PeCom¹⁵), que está no cerne da formação preconizada para a Educação Digital. De acordo com Wing (2006), ele nos dá a oportunidade da resolução de problemas complexos através dos quatro pilares: Decomposição; Reconhecimento de padrões; Abstração e Algoritmo. Erroneamente, no sistema educacional a aprendizagem desse tipo competência é destinada aos profissionais da área de ciências exatas (e.g. ciências da computação, engenharias). Porém, de acordo com Wing (2006), o PeCom é fundamental para todas as pessoas.

O sistema educacional, especialmente o público, está enraizado em tradições e práticas de ensino que remontam a um tempo em que as ferramentas tecnológicas atuais ainda não existiam. Em contraste, muitos estudantes já integram dispositivos digitais em diversos aspectos de sua vida cotidiana. Essa desconexão entre o ambiente escolar e a realidade contemporânea pode gerar efeitos indesejáveis e precisa ser enfrentada. Enquanto os alunos estão imersos nesse novo contexto tecnológico, a escola básica e a universidade frequentemente permanecem presas ao modelo de ensino expositivo, dependente de quadro verde e giz, focado na memorização de conhecimentos e fatos.

15

Utilizarei esta abreviação pois é a adotada no projeto de extensão com interface em pesquisa coordenado pelo Prof. Ronei Ximenes Martins. Esta abreviação, segundo ele, foi adotada no projeto pois PC (outra possibilidade) é amplamente utilizada e remete aos computadores pessoais. Isto poderia dificultar a leitura para iniciados em educação mediada por tecnologias ou para pessoas que estudam informática educacional, por exemplo.

Essa resistência à mudança foi destacada por Papert (2008), que observou como a escola, ao longo dos anos, pouco evoluiu. Ao comparar o professor de cem anos passados com o atual, o autor ressaltou que a maneira de ensinar continua conservadora e resistente a inovações.

Nesse contexto, fica evidente que, enquanto os discentes, imersos nas novas dinâmicas tecnológicas, já não possuem as mesmas demandas de outrora, as inovações no campo educacional ainda oferecem poucas possibilidades efetivas para a maioria deles. Por isso, vários pesquisadores (e.g. Papert, op. cit; Almeida, 2014; Martins, 2020) defendem a incorporação do desenvolvimento de competências para utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nos currículos de forma massiva.

Trata-se de uma questão estratégica para o desenvolvimento da maioria dos países, há mais de duas décadas, transcendendo a educação superior. A partir de 2018, a integração das TDIC à educação básica passou a ser parte da atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este documento normativo estabelece dez competências gerais a serem mobilizadas ao longo de todo o percurso da Educação Básica. É importante ressaltar que a BNCC propõe a incorporação de TDIC em todas as esferas da educação. Em particular, destacamos a quinta competência, a qual está diretamente associada ao emprego de tecnologias digitais:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2018, p. 7).

Ainda sobre a BNCC, especificamente na sessão do Ensino Fundamental, menciona-se o PeCom na área de Matemática e Ciências da Natureza. Além disso, entendemos que quando o documento

alude à cultura digital, também está implicitamente inserindo o PeCom de forma indireta, visto que o domínio dos recursos computacionais e a linguagem algorítmica aplicada à resolução de problemas fazem parte das demandas atuais, notadamente com o avanço da Internet das Coisas e da Inteligência Artificial Generativa.

Além do documento supracitado, a Lei 14.533 (BRASIL, 2023), que instituiu a Política Nacional de Educação Digital (PNED), determina estratégias para a incorporação das TDIC, abrangendo desde a educação básica até o ensino superior, incluindo pesquisa e extensão. A meta é promover competências informacionais e tecnológicas, bem como ampliar o acesso às novas ferramentas para toda a população brasileira. A referida lei possui quatro eixos estruturantes:

- Eixo I: Inclusão Digital;
- Eixo II: Educação Digital Escolar;
- Eixo III: Capacitação e Especialização Digital;
- Eixo IV: Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

O 2º eixo tem como objetivo primordial, declarado no documento, assegurar a plena integração da Educação Digital em todas as modalidades (e.g. ensino presencial e a distância) e todos os níveis escolares, desde a educação infantil até o ensino superior. Esse eixo visa a promoção dos letramentos digital e informacional, além de incentivar o desenvolvimento de diversas competências digitais, entre elas, o PeCom que:

se refere à capacidade de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções de forma metódica e sistemática, por meio do desenvolvimento da capacidade de criar e adaptar algoritmos, com aplicação de fundamentos

da computação para alavancar e aprimorar a aprendizagem e o pensamento criativo e crítico nas diversas áreas do conhecimento (Brasil, 2023).

Dessa forma, observa-se o direcionamento de ações no âmbito educacional para que a educação digital e, mais especificamente, o Pensamento Computacional, sejam efetivamente inseridas na educação escolar do país. Segundo os documentos supracitados, o propósito é preparar os estudantes para uma participação ativa na sociedade contemporânea em um mundo cada vez mais direcionado pela e para a tecnologia digital. Tal fenômeno deve ser acompanhado por pesquisas científicas, a fim de verificar os resultados e possíveis efeitos de tal direcionamento de ações.

Assim, é essencial discutirmos como aproximar os conhecimentos sobre as TDIC e seus usos no âmbito escolar. Entendendo seu funcionamento, poderíamos aplicá-las no ensino e em diferentes contextos do cotidiano. Afinal, como comunidade de aprendizagem, espera-se que estejamos inseridos, criticamente e produtivamente, na cultura digital, tanto na vida pessoal quanto profissional.

Mas será que os professores detêm tais competências para poder ensiná-las? Como estes profissionais podem se preparar para os desafios propostos pela PNED e pela BNCC e, mais amplamente, pelos contextos social, político, econômico e educacional, relacionados à cultura digital em que estamos inseridos? Diante destes questionamentos, reunimos, neste capítulo, produção intelectual que oferece elucidação sobre a inserção do ensino de Pensamento Computacional na Educação Básica. Apresentaremos, a seguir, um aprofundamento conceitual sobre o PeCom e o resultado de um levantamento bibliográfico sobre relatos de pesquisa que envolveram a implantação dele no currículo da Educação Básica.

CONCEITO DE PENSAMENTO COMPUTACIONAL

De acordo com Wing (2006), ao ensinar crianças a ler, escrever e a aritmética (identificado como “three Rs”), é fundamental incorporar o PeCom como um elemento que enriquece o desenvolvimento da capacidade analítica. Concordamos com a autora, uma vez que para nós, os autores, a capacidade analítica se refere à habilidade de uma pessoa, no caso, uma criança ou jovem, de examinar, compreender e interpretar dados, informações, situações ou problemas (escolares ou não) de maneira crítica e lógica. Um dos desafios na educação é criar oportunidades para que alunos e professores colaborem na identificação de problemas e na concepção de soluções.

Antes mesmo de Jeanette Wing definir a importância de se desenvolver o Pensamento Computacional em estudantes, Seymour Papert utilizava o termo “Computational Thinking”, desde a década de 1980. Segundo Papert (1980), as crianças se deparam com limitações em seus processos de aprendizagem, uma vez que estes se baseiam em modelos nos quais, ou se “compreende” e acerta, ou se “não compreende” e erra. No entanto, o autor assegura que a influência do computador pode alterar nossa noção de sucesso e fracasso, indo além de uma visão simplista de preto e branco. Para isso, não é necessariamente obrigatório trabalhar com computadores para adquirir estratégias eficazes de aprendizado. O ponto-chave é enxergá-lo como um “objeto de pensamento”. Concordamos com o autor quanto à possibilidade de usá-los de forma a auxiliar os estudantes no desenvolvimento de habilidades e pensamentos mais autônomos.

De acordo com Wing (2010), o PeCom deve ser entendido como uma nova alfabetização, própria do século XXI, que tem como possibilidades de aprendizagem os seguintes pontos:



- Identificar as partes de um problema que podem ser resolvidas através da computação;
- Avaliar a correspondência entre ferramentas e técnicas computacionais e um problema específico, além de compreender suas limitações e potencialidades;
- Aplicar ou adaptar ferramentas técnicas computacionais para novas finalidades;
- Identificar oportunidades para a aplicação inovadora da computação;
- Aplicar estratégias computacionais, como o princípio de "divide and conquer"¹⁶ em diversos domínios e contextos.

Essencialmente, o PeCom vai além do uso de computadores ou de sua programação. Ele abrange abordagens de resolução de problemas, tornando-se uma habilidade valiosa e aplicável em diversas áreas e profissões. A seguir detalharemos os quatro pilares do PeCom.

DECOMPOSIÇÃO

Wing (2006) destaca a decomposição como um importante elemento do PeCom. Esta estratégia consiste em dividir um desafio altamente complexo em partes menores e mais administráveis. Ao abordar a decomposição, podemos entender como ela simplifica a análise de situações intrincadas, visando identificar os componentes fundamentais e, posteriormente, subdividi-los em unidades reduzidas. Este procedimento torna a resolução mais palpável e clara. Sendo assim, o presente pilar, representa uma estratégia relevante na abordagem de questões complexas.

16

Abordagem comum em ciências da computação e matemática para resolver problemas complexos, em português é conhecida como "dividir para conquistar".

Em nosso cotidiano, podemos aplicar a decomposição em diversas tarefas. Por exemplo, ao preparar uma refeição mais sofisticada, é possível desmembrar a tarefa em etapas menores, como seleção dos ingredientes a serem utilizados, a preparação (que pode envolver o desembalar ou até mesmo descascar), o processo de cozimento e montagem do prato. Na matemática, esse conceito está intrinsecamente ligado à resolução de operações de adição, como quando levamos em consideração o valor absoluto dos algarismos de acordo com sua classe.

ABSTRAÇÃO

Envolve a habilidade de extrair conceitos e procedimentos essenciais que permitam expandir o contexto de uma situação específica, deixando de lado elementos concretos que o tornam único. A prática da abstração tem conexões com a simplificação de problemas complexos, pois busca concentrar-se nos componentes fundamentais. Porém, sua principal finalidade é permitir a generalização da aplicação da solução resultante.

Wing (2006) destaca a abstração como o conceito-chave para pensar como resolver problemas da computação, tornando este pilar fundamental para o Raciocínio Computacional. A abstração é aplicada em inúmeras situações, como por exemplo, durante a utilização de um smartphone para fazer ligações ou enviar mensagens. Neste contexto, não precisamos compreender os detalhes técnicos que a operadora de telefonia executa. Graças à abstração, nossos dispositivos oferecem uma interface simples que facilita a comunicação entre os usuários, independentemente da complexidade da infraestrutura de telecomunicações.

Da mesma forma, a gramática, na linguagem, é um exemplo clássico de abstração. Não precisamos entender todos os detalhes linguísticos para que a comunicação ocorra. Basta termos conhecimento de um conjunto de regras que simplificam a estrutura da língua.

RECONHECIMENTO DE PADRÕES

De acordo com Wing (2006), é uma habilidade que tanto os computadores quanto os cientistas da computação empregam para resolver um problema e tomar decisões. O pilar em questão consiste em identificar tendências, ou seja, similaridades e padrões que são comuns a um determinado fenômeno complexo.

Este pilar insere-se em uma abordagem de resolução de problemas que permite a reutilização de soluções previamente desenvolvidas em problemas semelhantes, reduzindo o tempo necessário para o desenvolvimento de novas soluções. Para determinar se a solução anterior pode ser aplicada ao novo problema, é essencial que sejam feitas algumas perguntas-chaves, tais como: “Existem problemas semelhantes a este que já foram solucionados no passado?” ou “Em que aspecto ele é diferente?”. Essas perguntas ajudam a avaliar a relevância da solução anterior permitindo que, em vez de abordar cada problema isoladamente, criemos um conjunto de soluções que podem ser aplicadas a diversas situações. Embora as soluções usadas em problemas anteriores possam servir como ponto de partida, muitas vezes é necessário adaptá-los às nuances específicas do novo problema, fazendo ajustes ou modificações para que a solução reutilizada seja apropriada.

No nosso cotidiano, podemos exemplificar esse pilar com o ato de ouvir música reconhecendo padrões de notas, acordes, estilos vocais e ritmos. Isso permite a identificação de diferentes gêneros musicais. Dentro do componente curricular de Geografia, o reconhecimento de padrões ocorre, por exemplo, quando os cientistas identificam padrões climáticos, como as estações do ano, sistemas climáticos e tendências de longo prazo, para prever o clima e compreender a mudança climática.

PENSAMENTO ALGORÍTMICO

O quarto e último pilar do PeCom é o Algoritmo. Conforme ressaltado por Wing (2010), o Pensamento Computacional inclui o Pensamento Algorítmico, que se caracteriza pela habilidade de pensar, de forma lógica e estruturada, como solucionar problemas de natureza semelhante, mas distintos. Um algoritmo é a representação descritiva do pensamento algorítmico, constituído por uma sequência de passos destinados para resolver um problema ou completar uma tarefa.

No dia a dia, a presença de sequências de passos é notada em várias atividades comuns, como fazer macarrão instantâneo ou maquiar-se. Ambos os procedimentos requerem a realização de uma série específica e clara de ações. Por exemplo, se falharmos em cozinhar o macarrão instantâneo, o prato não estará adequado para consumo. Da mesma forma, se omitirmos a etapa de aplicação da base na maquiagem, o resultado pode não ser satisfatório.

Os pilares do Pensamento Computacional estão integrados ao nosso dia a dia, desde tarefas simples, como programar o alarme de um smartphone, até ações mais complexas, como instruir um robô para uma ação delicada. A computação permeia todos os aspectos da nossa vida - social, econômico e pessoal - abrindo novas oportunidades em vários campos do conhecimento, principalmente na educação. Portanto, o Pensamento Computacional é uma habilidade essencial para aproveitar essas oportunidades.

No contexto educacional, podemos facilmente identificar a presença de algoritmos. Por exemplo, na disciplina de Ciências, um cientista pode empregar um método específico para realizar um experimento ou coletar dados. Além disso, na educação básica, é usual que os professores distribuam atividades avaliativas e instruam os estudantes a assiná-las assim que as recebem.

Considera-se, portanto, relevante a inserção do Pensamento Computacional no currículo escolar, pois ele permite que profissionais da educação e estudantes apliquem princípios de ciência da computação para resolver problemas que transcendem componentes curriculares específicos relacionados ao campo da informática. Os problemas podem ser complexos ou simples, abordados de forma interdisciplinar ou disciplinar em vários temas curriculares.

Para facilitar a compreensão do pensamento computacional, desenvolvemos um organograma (figura 5.1) que sistematiza os conceitos-chave. Este organograma, denominado Esquema de PeCom, organiza visualmente os elementos essenciais do pensamento computacional.

Figura 5.1 – Visão esquemática do Pensamento Computacional



Fonte: Elaborado pelos autores.

PENSAMENTO COMPUTACIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Realizamos um levantamento bibliográfico para verificar como o Pensamento Computacional é inserido nos currículos escolares da educação básica. Para tal, buscamos artigos publicados nos últimos três anos, tendo como descritores as palavras Pensamento Computacional, Educação Básica, Ensino Fundamental, estudante, aluno, aula. A busca se deu em todas as bases indexadas no Portal

de Periódicos da CAPES¹⁷ (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Como critérios de inclusão foram determinadas as seguintes condições: a) artigos de pesquisa de campo em escolas de ensino fundamental; b) desenho de pesquisa que envolva a observação de atividades de ensino de PeCom, robótica educacional, programação de computadores ou computação desplugada; c) que apresente, nos resultados, análise relativa ao processo de ensino-aprendizagem destes temas a partir de dados primários; d) no caso de artigo, que tenha sido publicado em periódico com conselho editorial e que conte com avaliação por pares (Duplo Cego); e) no caso de tese ou dissertação, que seja oriunda de programa reconhecido pela CAPES, com aprovação por banca de examinadores doutores.

ANÁLISE DOS TRABALHOS ENCONTRADOS

Com a busca no portal de periódicos da CAPES foram identificados 147 artigos, dos quais 143 não atenderam aos parâmetros de inclusão. Os 4 trabalhos que atenderam aos critérios estão descritos no Quadro 5.1. Os projetos mencionados nos artigos foram implementados como intervenções pedagógicas, integradas às atividades

17

O Portal de Periódicos da CAPES é uma plataforma virtual que abriga milhares de revistas científicas e centenas de bases de dados, oferecendo acesso a uma ampla variedade de conteúdos acadêmicos, tais como artigos, teses, livros e normas técnicas. Criado com o propósito de disponibilizar material científico de alta qualidade para a comunidade acadêmica brasileira, o objetivo do portal é garantir que pessoas de diferentes regiões do Brasil tenham igual acesso à informação científica de qualidade. Financiada pelo Governo Federal, o Portal de Periódicos desempenha um papel crucial no apoio e na regulação dos cursos de pós-graduação, além de contribuir para o desenvolvimento tecnológico e a internacionalização da ciência brasileira.

regulares das escolas, ou como atividades extracurriculares. Cada projeto descrito nos artigos envolveu variados contextos educacionais, grupos de interesse e metodologias.

De acordo com Terçariol, Moretti e Souza (2022), o Clube de Ciências e Tecnologias Interescolar foi proposto como uma iniciativa inovadora para reformular as práticas pedagógicas no ensino de Ciências na Educação Básica. A proposta utiliza tecnologias digitais, robótica e pensamento computacional, atendendo à necessidade de incorporar as TDIC no setor educacional. Essa iniciativa também responde ao destaque dado pela BNCC à importância da cultura digital na formação dos estudantes.

No Clube de Ciências e Tecnologias Interescolar, os autores Terçariol, Moretti e Souza (2022) reuniram quatro instituições educacionais, incluindo duas escolas estaduais de São Paulo, uma Escola Técnica Estadual (ETEC) e um Instituto Superior Tecnológico Adventista do Equador. O projeto descrito fomentou a participação ativa dos estudantes, dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, na coaprendizagem e no uso responsável e ético das tecnologias digitais. As atividades planejadas, segundo os autores, visaram proporcionar uma educação científica mais contextualizada e crítica, em conformidade com os princípios da BNCC. Considerando que o Pensamento Computacional é uma abordagem para solucionar problemas por meio da decomposição, reconhecimento de padrões, abstração e algoritmos, verifica-se que este trabalho favorece, por meio do clube, a mobilização do PeCom como uma competência. Isso significa que os participantes são incentivados a lidar com problemas complexos de maneira estruturada e lógica.



Quadro 5.1 - Relação de pesquisas acadêmicas e artigos acerca do Pensamento Computacional na Educação Básica no Brasil, durante o período de 2021 até 2024

Pensamento computacional na Educação Básica – Período 2021 a 2024			
ANO	AUTOR	TÍTULO	PERIÓDICO
2022	Luis Antonio Ccopa Ybarra, Marisa Soares	A Robótica e o pensamento computacional na Educação: Uma proposta de avaliação da aprendizagem baseada em projetos	Dialogia
2023	Claudiane Figueiredo Ribeiro, Sérgio Crespo Coelho da Silva Pinto	Arquiteturas Pedagógicas Inclusiva e Pensamento Computacional	Revista Diálogo Educacional - PUCPRESS
2022	Adriana Aparecida de Lima Terçariol Andressa Algayer da Silva Moretti Aguinaldo Robinson de Souza	Clube de ciências e tecnologias interestelar: uma experiência de internacionalização	Dialogia
2023	Giselle Araújo e Silva de Medeiros Christiane Gresse von Wangenheim Jean Carlo Rossa Hauck	O protagonismo de estudantes da educação básica a partir do desenvolvimento de aplicativos para smartphone	Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação

Fonte: Elaborado pelos autores.

O artigo intitulado “O protagonismo de estudantes da educação básica no desenvolvimento de aplicativos para smartphone” de Medeiros, Wangenheim e Hauck (2021), busca elucidar e implementar os princípios do Pensamento Computacional por meio da criação de aplicativos para smartphones. As ferramentas utilizadas, como o App Inventor¹⁸, segundo os autores, facilitam o processo

18 O App Inventor, é uma ferramenta online administrada pelo renomado Massachusetts Institute of Technology (MIT), serve como um ambiente de programação amigável ideal para os iniciantes no campo da programação de aplicativos móveis. Esta ferramenta acessível permite até mesmo aqueles com conhecimento limitado em lógica de programação, a criar aplicativos para celulares com facilidade.

de aprendizado e fortalecem a conexão dos alunos com o ensino de computação. Ao criar aplicativos para solucionar problemas do dia a dia, os alunos aperfeiçoam suas habilidades.

O projeto de Medeiros, Wangenheim e Hauck (2021) foi integrado como uma prática pedagógica no currículo regular de uma escola pública em Florianópolis, no segundo semestre de 2018. Dez jovens tutores - cinco meninas e cinco meninos, estudantes do 8º e 9º ano, com idades entre 13 e 15 anos - participaram do projeto. Esta prática envolveu encontros extracurriculares semanais de cerca de três horas cada, nos quais os estudantes desenvolveram aplicativos funcionais, participaram de workshops de programação e compartilharam seus conhecimentos.

O relato de experiência de Medeiros, Wangenheim e Hauck (op. cit.) mostra que é possível estimular o pensamento crítico, a criatividade e a resolução de problemas através de projetos práticos, atendendo, assim, às necessidades essenciais da atual sociedade digital. Fica evidente que esta metodologia não só proporciona habilidades técnicas, mas também promove a liderança, incentivando os participantes a se tornarem criadores de tecnologia, não meros consumidores.

O artigo intitulado “A Robótica, o Pensamento Computacional e as Tecnologias Digitais na Educação Básica”, de Yabarra e Soares (2022) apresenta, nas palavras dos seus autores, uma “abordagem inovadora” para a integração da Robótica, Pensamento Computacional e Aprendizagem Criativa no contexto da Educação Básica. O projeto foi uma aplicação prática, integrando-se às atividades regulares da escola, com o PeCom sendo incorporado de maneira transversal. Incentivaram-se os estudantes a organizar, representar, analisar e solucionar problemas com base em conhecimentos e práticas computacionais. Competências relacionadas ao Pensamento Computacional, como a abstração, a criação de algoritmos, a decomposição e a identificação de padrões, foram

desenvolvidas pelos alunos durante a implementação da proposta pedagógica. Essa abordagem tem como objetivo promover a autonomia e a liderança entre os estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Yabarra e Soares (2022) deixaram de especificar se o projeto em questão foi desenvolvido em uma escola pública ou privada, assim como não mencionaram a idade nem o ano escolar dos participantes. Contudo, o artigo enfatiza como um ponto positivo o envolvimento ativo dos estudantes no processo de construção do conhecimento, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades como comunicação, trabalho em equipe, competências socioemocionais e responsabilidade. Eles também destacam a relevância do elemento motivacional na aprendizagem, usando-o como um objetivo incentivador para os projetos educacionais.

Por fim, o texto intitulado “Arquiteturas Pedagógicas Inclusivas e Pensamento Computacional”, de Ribeiro e Crespo (2023), almejou a construção de um ambiente de aprendizagem sustentado por Arquiteturas Pedagógicas Inclusivas (AP)¹⁹. A proposta inicial foi elaborada para estudantes superdotados, bolsistas do Ensino Médio técnico e um da graduação em direito do Instituto Federal Fluminense (IFF). Como parte dessa iniciativa, eles desenvolveram um curso chamado “A abordagem do Pensamento Computacional na Educação Inclusiva”. Os autores destacam que, subseqüentemente, promoveram um workshop onde ocorreram apresentações para professores da Educação Básica, visando compartilhar e discutir as atividades desenvolvidas e fomentar a formação continuada docente em Pensamento Computacional para a educação inclusiva.

19 Os autores descrevem a Arquitetura Pedagógica (AP) como uma dinâmica ecossistêmica que integra elementos tais como práticas pedagógicas, softwares, internet, inteligência artificial e educação a distância. A AP fornece um suporte teórico baseado em múltiplas teorias educacionais, com o objetivo de estruturar o processo de aprendizagem, levando em conta o conhecimento prévio do indivíduo. Isso cria um ambiente de ensino que é ao mesmo tempo, inclusivo e colaborativo.

Os participantes incluíram alunos de diferentes níveis de formação acadêmica, tais como mestrado, graduação, pós-graduação em nível lato sensu (especialização) e stricto sensu (mestrado e doutorado), além de um pequeno percentual de pessoas com Ensino Médio. O curso trouxe discussões em torno de temas como PeCom, atividades cooperativas, Arquitetura Pedagógica e estratégias relevantes ao perfil dos participantes. Foram discutidas questões estatísticas, bem como adaptações viáveis para promover o desenvolvimento de habilidades e competências, contextualização dos conteúdos e reflexão sobre práticas pedagógicas inclusivas.

ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Os artigos analisados na revisão bibliográfica destacam, em suas ponderações finais, a importância das TDIC e do pensamento computacional na educação atual. Tais assertivas coadunam com as discussões que apresentamos na introdução deste capítulo e com o que preconizam a BNCC e a PNED. As pesquisas discutiram situações e atividades que incentivaram os participantes a assumirem uma postura proativa e autônoma em seu processo de aprendizagem. Os estudantes foram motivados a buscar informações, selecionar e organizar suas descobertas, inclusive utilizando Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para criar produtos criativos. Este tipo de abordagem evidencia um aprendizado mais ativo e participativo, no qual os alunos se tornam os protagonistas de seu próprio desenvolvimento, em total convergência com a 5ª competência da BNCC.

A PNED identifica a lacuna no conhecimento digital dos estudantes. Alinhado a essa necessidade, na literatura pesquisada observamos indicação de que estudantes envolvidos em atividades que envolvem Pensamento Computacional enfrentam desafios

ao se familiarizarem com recursos tecnológicos específicos. A PNED ressalta a importância de desenvolver competências digitais, incluindo lógica, algoritmos, programação, ética digital, letramento midiático e cidadania digital, para assegurar um comportamento responsável na sociedade interconectada. Essas habilidades, essenciais para o pensamento computacional, estão em conformidade com a BNCC, que destaca a necessidade de entender, utilizar e criar tecnologias digitais de maneira crítica e ética.

O PeCom, que abrange a solução lógica e estruturada de problemas, é decisivo para a educação digital e para preparar os estudantes para futuros desafios. A educação continuada dos professores é essencial para que essas habilidades sejam implementadas eficientemente. O artigo “Aprendizagem e Pensamento Computacional na Educação Inclusiva” discute a formação de professores para o ensino básico e médio. Este capítulo apresenta complementaridade com as proposições do artigo de Andrade, Vieira e Martins (2024), que destacam a relevância de se utilizar tecnologias digitais associadas a metodologias que proporcionem aprendizagem ativa quando se pretender desenvolver o Pensamento Computacional no ensino fundamental. Eles também apontam para a necessidade de mais pesquisas sobre a influência do Pensamento Computacional na educação e a inclusão digital dos estudantes.

Assim como Wing (2010), consideramos que o Pensamento Computacional é uma forma inovadora e específica de alfabetização essencial no século XXI. No entanto, ao refletirmos sobre os artigos resgatados na revisão bibliográfica, observamos uma lacuna sobre a elucidação. De como os pilares do pensamento computacional são trabalhados nos projetos. Em trabalhos práticos adotaremos a estratégia de detalhamento mais profundo da exploração mais dos pilares do Pensamento Computacional, com exemplos específicos de atividades com os estudantes.

Ainda refletindo sobre os trabalhos encontrados no levantamento bibliográfico, nos deparamos com a necessidade premente de mais estudos em relação à introdução do PeCom no currículo da educação básica, visto que há poucos relatos de investigação sobre este processo. Esta ausência de relatos pode indicar, também, que tal introdução ainda é incipiente e motivada por projetos extra-curriculares, o que denota necessidade de aceleração dos debates sobre a efetiva incorporação do desenvolvimento das competências próprias do pensamento computacional tanto no currículo da educação básica quanto nos dos cursos superiores, independentemente da área de conhecimento a que estejam ligados. Concordamos com Andrade, Vieira e Martins (2024) ao destacarem a necessidade de ampliar os estudos sobre o Pensamento Computacional, bem como sua influência na educação de crianças e adolescentes, mas chamamos a atenção para o fato de que a Educação Superior também está contida no chamamento da PNED.

Enfatizamos, ainda, a relevância desse adotar abordagens interdisciplinares ou transdisciplinares e estratégias baseadas em aprendizagem ativa com inserção do Pensamento Computacional integrado aos vários componentes curriculares da matriz da educação básica.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. Integração, Currículo e Tecnologias: concepção e possibilidades de criação de web currículo. *In*: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **Web Currículo: Aprendizagem Currículo e Conhecimento com uso de Tecnologias Digitais**. Curitiba: Editora Letra Capital, 2021. p. 22-40.
- ANDRADE, J. A.; VIEIRA, E. A. O.; MARTINS, R. X. Mapeamento do Ensino Do Pensamento Computacional na Educação Fundamental. *In*: MARTINS, R.X.; VIEIRA, E. A. O (org.). **Pesquisas em Educação Mediada por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação**. Curitiba: Editora Bagai, 2024. p. 133-154.

BBC LEARNING, B. **What is computational thinking?** 2015. Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/education/guides/zp92mp3/revision> . Acesso em: 20 maio. 2024.

BRASIL, MEC, **Base Nacional Comum Curricular** - BNCC 3a. versão, abril de 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 05 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui o Código Civil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF: Imprensa Nacional, ano CLXI, n. 8-B, p. 1, 11 jan. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm. Acesso em: 21 maio 2024.

FUTURE OF JOBS REPORT. **The future of jobs report 2020**. Genebra: Fórum Econômico Mundial, 2020. Disponível em: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/in-full/infographics-e4e69e4de7>. Acesso em: 6 abr. 2023.

MARTINS, R. X. A covid-19 e o fim da educação a distância: um ensaio. Em **Rede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020.

MEDEIROS, G.A. e S. de; WANGENHEIM, C. G. v.; HAUCK, J. C. R. O protagonismo de estudantes da Educação Básica a partir do desenvolvimento de aplicativos para smartphone. **Perspectiva**, [S. l.], v. 39, n. 1, p. 1-18, 2021. DOI: 10.5007/2175-795X.2021.e66049. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/66049> . Acesso em: 14 maio 2024.

PAPERT, S. Children, computers and powerful ideas. **Harvester Press (United Kingdom)**. DOI, v. 10, p. 978-3, 1980. Disponível em: <http://kvantti.kapsi.fi/Documents/LCL/mindstorms-chap1.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2024.

RIBEIRO, C.; CRESPO S.C.C. da S. Arquitetura Pedagógica Inclusiva e Pensamento Computacional. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 23, n. 79, p. 1429-1449, 2023. DOI: 10.7213/1981-416X.23. 079.A004. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/30336>. Acesso em: 14 maio. 2024.

TERÇARIOL, A.A. de L.; MORETTI, A.A.S.; SOUZA, A.R. Clube de ciências e tecnologias intercolar: uma experiência de internacionalização. **Dialogia**, [S. l.], n. 40, p. e21807, 2022. DOI: 10.5585/40.2022.21807. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/21807>. Acesso em: 14 maio. 2024.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação, resumo, 2023:** a tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem? Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por.locale=en. Acesso em: 18 Jul. 2024.

WING, J.M. (2006). Computational thinking. **Commun.** ACM. 49. 33-35. 10.1109/VLHCC.2011.6070404. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/220420371_Computational_thinkingc . Acesso em: maio 2024.

WING, J.M. **Computational Thinking: What and Why?** 2010. Disponível em <http://www.cs.cmu.edu/~CompThink/papers/TheLinkWing.pdf> . Acesso em: 12 maio 2024.

YBARRA, L.A.C.; SOARES, M. A robótica e o pensamento computacional na educação: Uma proposta de avaliação da aprendizagem baseada em projetos. **Dialogia**, [S. l.], n. 40, p. e21524, 2022. DOI: 10.5585/40.2022.21524. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/21524>. Acesso em: 14 maio 2024.

6

*Adriana Paula Guedes
Ronei Ximenes Martins*

O DESAFIO DA APROPRIAÇÃO CRÍTICA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-262-5.6

INTRODUÇÃO

No capítulo anterior, destacamos a relevância da inserção da Educação Digital, com ênfase no Pensamento Computacional, no sistema educacional. Também verificamos que pouco se discute e menos se faz para que a Política Nacional de Educação Digital seja efetivamente incorporada ao sistema educacional. Neste capítulo daremos ênfase à apropriação crítica das TDIC desde o ensino fundamental, visto que ela está diretamente relacionada com o tema da Cultura Digital e que nossas crianças são bombardeadas diariamente com uma ampla gama de produtos e recursos digitais, interferindo diretamente na formação para o mundo digital que está subtraído da maioria das escolas e quase não é abordado pelas famílias, mas que está interferindo no intelecto e nas capacidades dos pequenos e das pequenas.

A utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) para mediação pedagógica na educação básica passa pela apropriação crítica desse recurso e suas implicações sociais, econômicas e culturais por docentes e gestores das escolas, para que se desenvolva nos estudantes a capacidade de uso competente e crítico. Isso significa pensar para além da utilização de equipamentos como tablets, computadores, projetores, lousas eletrônicas e outros.

O emprego crítico dos recursos eletrônicos e digitais em práticas pedagógicas está previsto no currículo escolar e, por força da legislação, deve estar em consonância com as diretrizes nacionais, promovendo o “estímulo do letramento digital e informacional e à aprendizagem de computação, programação, de robótica e de outras competências digitais” (Brasil, 2023, p. 1).

Entretanto, planejar e discursar sobre a inserção das TDIC na sala de aula não tem garantido êxito na formação dos estudantes para as competências digitais previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC foi publicada no ano de 2017, substituindo

os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que, até o ano de promulgação da BNCC, serviam como referencial curricular para o país. Ela surge em atendimento a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a qual prevê em seu texto que o currículo da educação básica precisa, obrigatoriamente, abranger conteúdos comuns que devem ser trabalhados em todo o território nacional, além de tópicos específicos relacionados a questões que envolvem características regionais (Silva, 2018).

Ainda nos PCN, as questões referentes ao uso das TDIC, anteriormente chamadas de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), já propunham uma reflexão importante sobre esse assunto que permeia o cotidiano dos docentes e estudantes e que, independentemente do espaço físico, criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar (Brasil, 2000, p. 24).

A BNCC é um documento federal que traz um currículo base o qual deve ser aplicado nas escolas de todo o território nacional, contemplando as quatro áreas do conhecimento: ciências humanas e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, linguagem e suas tecnologias e matemática e suas tecnologias. Nela, encontramos as habilidades a serem desenvolvidas em cada área do conhecimento, além da correlação de cada uma delas com o uso das tecnologias.

Em seu texto, menciona também a necessidade da alfabetização e do letramento digital, para que se torne possível a inclusão digital, bem como compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018).

Ante o exposto, e considerando a emergência do tema no contexto educacional atual, buscamos oferecer elementos conceituais que levem gestores e docentes a compreender o processo de apropriação crítica das TDIC como tema curricular extremamente relevante e que merece a inserção nos Projetos Políticos Pedagógicos e, principalmente no currículo e no contexto da sala de aula.

Hoje, as tecnologias da informação e comunicação são intrínsecas aos processos educacionais. Os alunos do ensino fundamental interagem muito com o mundo digital por meio de artefatos (smartphones, tablets, notebooks) e recursos (redes sociais, aplicativos de vídeos cursos, aplicativos de mensagens), logo, torna-se importantíssimo lançar mão desses recursos para estruturar e planejar atividades que promovam o letramento e a reflexão crítica sobre fenômenos da cultura digital, e que contribuam para a formação de cidadãos que operem as ferramentas digitais de maneira crítica, ética e baseada em valores humanos já consagrados.

BREVE DISCUSSÃO TEÓRICA

São muitos os desafios e/ou problemas a serem superados para que ocorra a apropriação das TDIC para espaços escolares, sobretudo, nas escolas públicas. As dificuldades vão desde a falta de estruturação do espaço físico, a questões mais complexas, que envolvem práticas pedagógicas.

Em estudo de caso realizado por Martins e Paiva (2017), sobre a implementação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), em 19 escolas de um município de Minas Gerais, constatou-se os seguintes problemas para a sua efetivação: a) falta de estrutura física nos laboratórios de informática; b) quantidade de equipamentos insuficiente em relação ao número de alunos (estando

muitos inoperantes por falta de manutenção); c) conexão de internet muito limitada; d) falta de profissional/is capacitado/s para a manutenção das máquinas; e) formação docente insuficiente; f) formações realizadas com expectativas não correspondidas; g) baixa utilização do laboratório de informática pelo corpo docente e práticas pedagógicas que não contribuem para o desenvolvimento computacional.

Os resultados daquele estudo são compatíveis com o contexto atual de muitas escolas públicas. Porém, a apropriação das TDIC não se restringe à formação de pessoas para a utilização competente dos recursos e inovações proporcionadas por elas, tampouco à aquisição de equipamentos é necessária antes que se reflita e problematize as formas de uso e apropriação dessas tecnologias.

Ribeiro e Schlemmer (2020) trazem contribuições para se pensar as diferenças e aproximações dos conceitos de uso e de apropriação. Os autores evocam o conceito de uso do filósofo Agamben²⁰ e apontam que o uso está relacionado à utilização dos recursos tecnológicos de forma reprodutiva. O indivíduo utiliza algo (uma ferramenta) que foi criado por alguém, com o propósito de reprodução do que foi concebido, gerando ou não feedbacks que poderão aprimorar a ferramenta. O ato de usar é visto como benéfico pelos autores, já que promove a criação do hábito e propicia repensar possibilidades do uso.

É através do uso que os materiais foram sendo aperfeiçoados e a consciência de sua utilidade e de sua aplicação se expandiu. Só depois disso é que a operação do instrumento se torna autônoma e independente do uso que se faz dele, tornando-se possível falar de uma dimensão técnica deste instrumento (Ribeiro; Schlemmer, 2020, p. 348).

20

Giorgio Agamben é um filósofo italiano, com obras publicadas sobre temas que perpassam da estética à política. Neste trabalho, reflete-se sobre a teoria do uso proposta pelo autor.

Entretanto, é possível que se desenvolvam habilidades operacionais, destreza e competências pelo uso repetitivo, mas não há, nesse processo, o desenvolvimento de capacidades crítico-reflexivas almejadas pela apropriação. Aliás, o termo apropriação é visto por duas vertentes. A primeira delas com a conotação de posse, no sentido de propriedade. Agamben entende que nem todo uso pode estar relacionado à apropriação e, se assim estivesse reduzido, estaríamos limitados à lógica capitalista.

Por outro lado, consideramos que a posse, no caso da TDIC, tem um simbolismo específico, visto que o domínio do saber e do saber-fazer de tais artefatos não é posse do Brasil e, se considerada a população mundial, a ampla maioria, assim como nós, é de usuários que são possuídos pelos grandes sistemas especializados. Então, tomar posse, por meio da apropriação dos melhores usos das TDIC se constitui em cumprir um dos objetivos da educação formal: formar cidadãos críticos, socialmente ativos, prósperos e protagonistas de suas histórias de vida.

A outra abordagem para o termo apropriação está relacionada ao ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, as TDIC, inseridas no contexto educacional, não são vistas como ferramentas de ensino, mas como um elemento que compõe “um determinado sistema tecnológico de estudos e práticas éticas” (Ribeiro; Schlemmer, 2020, p. 349).

Neste capítulo, defendemos que as TDIC, quando utilizadas para fins educacionais, podem facilitar o processo de ensino, desde que seja apropriada pela comunidade escolar. Somente nesta perspectiva é que elas podem favorecer a melhoria do desenvolvimento crítico-reflexivo acerca da cultura digital²¹.

Complementando, para que a apropriação das TDIC possa ser pensada a partir de diferentes perspectivas, faz-se necessário que, a priori, os docentes e gestores se apropriem de todas as possibilidades de aplicação desses recursos, que saibam desenvolver, por meio deles, o trabalho colaborativo, e ainda consigam identificar aspectos éticos e legais envolvidos. Com a posse do saber e do uso das TDIC, o professor e o estudante passam a ser aqueles que criam e aprendem ao criar, e, ao mesmo tempo, os que utilizam o objeto tecnológico pronto e o recriam no ato de utilizar, na perspectiva do que propõe a Política Nacional de Educação Digital (PNED).

A PNED, instituída pela Lei federal nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, foi elaborada com o objetivo de reforçar diferentes programas e ações que já acontecem nas unidades federativas, bem como ampliar os resultados das políticas públicas “relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis” (Brasil, 2023, p. 1).

No Brasil, há alguns programas governamentais que visam a inclusão digital, além de uma necessidade real da ativação e manutenção de programas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades digitais, principalmente direcionados a população de classes econômicas mais baixas, as quais têm menos acesso à informação. Cabral Filho (2006) explica que o conceito de inclusão digital é semelhante ao de alfabetização digital, visto que ambos tratam da construção de conhecimentos básicos para a utilização autônoma de recursos de informática ou de telecomunicações existentes.

Vivemos na sociedade da informação, mas muitos brasileiros ainda têm limitações para acessar informações, sejam elas impressas ou digitais. Baptista (2006) nos chama a atenção para a quantidade de pessoas analfabetas no país, sendo que cerca de 24 % da população é analfabeta funcional. Ao apontar esses dados, a autora faz um paralelo entre a alfabetização (processo de aquisição

de leitura e escrita) e a alfabetização digital, mostrando que o país ainda precisa avançar, investindo em educação, além de ampliar para toda a população o acesso e o domínio do uso dos recursos informacionais. A falta desse tipo de competência leva uma parte da população a ter dificuldade de acessar serviços que são oferecidos de forma digital, como operar sistemas de caixa eletrônicos, acessar serviços na plataforma Gov.br²², entre outros. Na pandemia, muitas pessoas não conseguiram receber o auxílio Brasil, por não saberem utilizar o sistema, portanto, promover a inclusão digital equivale a promover o exercício da cidadania.

A PNDE não substitui outros documentos normativos. Propõe uma articulação entre os programas, projetos e/ou ações já existentes para, assim, potencializá-los rumo à garantia ao acesso, ao uso e à promoção do desenvolvimento de competências digitais e informacionais. Esta política está organizada em quatro eixos, a saber: Inclusão Digital, Educação Digital Escolar, Capacitação e Especialização Digital e Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

O artigo 2º do referido decreto aborda o eixo da inclusão digital, que prevê a disponibilização de verbas para a conectividade em ambientes escolares, o treinamento de competências digitais e informacionais bem como

VI – Implantação e integração de infraestrutura de conectividade para fins educacionais, que compreendem universalização da conectividade da escola à internet de alta velocidade e com equipamentos adequados para acesso à internet nos ambientes educacionais e fomento ao ecossistema de conteúdo educacional digital, bem como promoção de política de dados, inclusive de acesso móvel para professores e estudantes (Brasil, 2023, p. 1).

A inclusão digital, no que tange ao desenvolvimento de competências digitais, está associada a habilidade do sujeito em transitar no complexo universo digital, utilizando-o de forma autônoma, crítica e reflexiva, o que “vai além de saber utilizar ferramentas, é antes um compromisso ético com o cidadão que incorpora o uso consciente de aparatos digitais” (Costa; Mill, 2023, p. 143). Em seu inciso VI, o artigo 2º traz uma importante orientação em relação às condições de acesso à conectividade com finalidade educativa para estudantes e professores. Garantir esse acesso é viabilizar as TDIC em processos educacionais.

O artigo 3º traz uma lista contendo estratégias prioritárias a serem desenvolvidas no campo da Educação Digital Escolar, dentre as quais pode-se destacar o “desenvolvimento de competências dos alunos da educação básica para atuação responsável na sociedade conectada e nos ambientes digitais, conforme diretrizes da base nacional comum curricular”. Aqui, a PNDE, mais uma vez, cita o desenvolvimento de competências por parte dos estudantes da educação básica, fazendo uma associação entre a BNCC e outros documentos que possam contribuir com parâmetros e orientações em relação às TDIC.

O eixo Capacitação e Especialização Digital, disposto no artigo 4º, objetiva a criação de estratégias para capacitar a população brasileira em idade ativa para a inserção no mercado de trabalho. O artigo 5º, ao apresentar o último eixo, Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologias da Informação e Comunicação, aborda a promoção da acessibilidade e inclusão por meio de parcerias, implementação de programas e estratégias de formação e qualificação docente. Por fim, fica ressaltado no artigo 6º que a implementação dos eixos mencionados acima é dever do poder público. A PNDE, dessa forma, amplia o que estava disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBD).



Antes da publicação da PNDE, já foram desenvolvidos, em todas as unidades federativas, alguns programas voltados para a educação digital escolar na educação básica, como: Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), que tem por finalidade promover o uso das TDIC nas escolas públicas; o Programa um Computador por Aluno (PROUCA), o qual integra o PROINFO, visando disponibilizar computadores e internet dentro ou fora da escola; além do Programa de Inovação Educação Conectada, que objetiva apoiar a universalização ao acesso à internet e incentivar o uso das TDIC na educação básica. Os programas mencionados têm os seus objetivos entrelaçados, um complementa o outro e todos estão de acordo com o que prevê a PNED. Porém, quando se analisa os resultados concretos advindos de sua implantação, se verifica que, frente aos recursos públicos investidos, a maioria dos objetivos e metas não foi alcançada.

Segundo os próprios gestores governamentais, a utilização das tecnologias, promovida por esses programas, oferece, além de inclusão digital, inovações na relação ensino-aprendizagem e a associação entre educação, ciência e tecnologia, a qual se amplia, tornando-se mais presente no cotidiano e modificando cada vez mais o mundo e o próprio ser humano (Brasil, 2000b). Entretanto, basta visitar escolas públicas do interior do país para se verificar que os textos oficiais estão distantes da realidade da sala de aula.

A despeito da ampliação e implementação desses programas, o fato é que sem a real aplicação, monitoramento e reformulações periódicas, o êxito efetivo da inserção das TDIC no currículo continuará a ser apenas objetivo e meta em documentos elaborados no Ministério da Educação. Segundo Echalar geralmente, tais programas “partem do pressuposto de que as necessidades dos menos favorecidos são atendidas com a posse de um aparato digital que, por si só, garantiria a imersão na rede mundial de computadores” (Echalar, 2017, p. 4). Para a autora, é preciso romper a ideia de que

incluir é oferecer equipamentos. É necessário pensar a infraestrutura adequada em relação à instalação, considerando as demandas do lugar onde o projeto será implementado e a realidade dos sujeitos que compõem esse local.

CULTURA DIGITAL E ENSINO DE COMPETÊNCIAS DIGITAIS

O termo cultura digital é novo e atemporal, “a expressão integra perspectivas diversas vinculadas à incorporação, inovações e avanços nos conhecimentos proporcionados pelo uso das tecnologias digitais e as conexões em rede para a realização de novos tipos de interação, comunicação, compartilhamento e ação na sociedade” (Kenski, 2018, p. 1). Tal termo pode ser compreendido como uma série de transformações sociais e culturais provenientes da incorporação das tecnologias digitais na vida cotidiana. Ele envolve a reconfiguração das relações sociais, comunicação, produção de conhecimento e práticas culturais, não se limitando ao uso de dispositivos tecnológicos.

Na cultura digital ocorre a alteração da percepção de tempo e espaço, proporcionando conectividade constante e comunicação instantânea. Há impactos na esfera pública, nas relações de consumo, na educação e até na identidade das pessoas. Em essência, a cultura digital não substitui outras formas de cultura já existentes, ela transpõe e transforma práticas culturais e sociais por meio dos recursos das tecnologias digitais (Kenski, 2018). Segundo Lemos (2002), a confluência das mídias, a participação ativa de usuários na produção de conteúdo, a circulação de informações em rede e as novas formas de sociabilidade caracterizam essa cultura.

O termo cultura digital está intrinsecamente relacionado ao termo cibercultura. A cibercultura pode ser entendida como um conjunto de práticas, atitudes e valores associados à crescente interconexão das sociedades humanas através das tecnologias digitais e da internet (Lemos, 2002). Ambos se relacionam por descreverem mudanças culturais e sociais decorrentes da integração das tecnologias digitais. Para que se compreenda esse fenômeno, é necessário entender o conceito de ciberespaço, que Lévy definiu assim:

um espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos, na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização (Lévy, 2010, p. 94).

O ciberespaço abarca toda a infraestrutura das redes computacionais, em especial a internet e os dados que nela transitam, representando um ambiente virtual dinâmico e interconectado. As relações e interações provenientes do ciberespaço, influem nas práticas sociais e culturais criando formas de viver e agir, mudando hábitos e instituindo novas culturas, logo, o ciberespaço está compreendido no termo cibercultura.

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) compreendem diversas ferramentas presentes em várias circunstâncias, que nos oferecem possibilidades diferenciadas das tecnologias analógicas (Scorsolini-Comin, 2014). Elas são consideradas alternativas bastante viáveis para complementar os estudos e otimizar o tempo do professor que, em sala, na maioria das vezes, é bastante restrito (Samar; Ávila, 2007; Ferreira; Kempinas, 2010; Ferreira, 2011; Santarosa; Struchiner, 2011, Montanari, 2013). Nesse contexto, partimos do pressuposto de que a cultura digital na educação é estratégia potencialmente motivadora, por meio da qual os envolvidos sentem-se desafiados e estimulados. Souza (2007) ressalta que a utilização de materiais que auxiliem a desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem pode facilitar a relação entre o professor, o aluno e o conhecimento.

Em trabalhos realizados pela União Europeia, que buscam regulamentar pesquisas científicas numa dimensão ética, integrando interesses científicos, encontra-se uma ação pedagógica digital abordada pela escola de Frankfurt, denominada Responsible Research and Innovation (RRI), a qual lida com a tecnologia digital de modo crítico e articulado através de seis chaves para promover seus objetivos: compromisso, igualdade de gênero, educação científica, compartilhamento de informações, princípios éticos e a atuação governamental (Okada, 2016). Esta abordagem pode ser promissora para a apropriação das TDIC para a educação básica.

Ainda na Europa, a argumentação de que o uso da tecnologia tem desenvolvido habilidades do pensamento crítico e computacional, para além da simples utilização, uma vez que também possibilita criar com as tecnologias, levou a alterações no currículo, fazendo com que programação ou ciências da computação seja introduzida desde os primeiros anos da Educação Básica (EUROPEAN, 2014).

A Finlândia foi um dos primeiros países da União Europeia a introduzir o conteúdo de programação como disciplina obrigatória desde os anos iniciais, em 2016 (Vitikka, 2012). Já na Inglaterra, a disciplina denominada anteriormente como informática foi substituída por Ciência da Computação, Tecnologia da Informação e Letramento Digital (UK DEPARTMENT FOR EDUCATION, 2013). No caso da Alemanha, para todos os currículos, um ponto em comum é integrar ensinamentos relacionados a tópicos de Ciência da Computação com práticas reais de programação fora da sala de aula.

Nos Estados Unidos, de dois em dois anos, desde 2005, a CSTA (Computer Science Teachers Association) realiza pesquisas de mapeamento do ensino de ciências da computação nas escolas, com o objetivo de identificar, analisar e implementar soluções possíveis para atingir as mais efetivas e eficientes combinações de passos e recursos, além de generalizar e transferir esse processo para uma maior variedade de problemas (CSTA, 2011). Em 2021,

51% das escolas já haviam adotado equivalentes da disciplina de computação nos seus currículos, em comparação a 35% em 2018. (Hendrickson; Fletcher, 2021).

Nas escolas da Índia existe um programa denominado Computer Masti, criado em 2007, como estratégia de um currículo chamado de CMC que, resumidamente, propõe o desenvolvimento de habilidades de pensamento e compreensão de situações complexas e soluções de problemas. Acontecem também formação de professores que recebem planos de aulas, atividades, avaliações e materiais de referência (Iyer, 2013).

INSERÇÃO DAS TDIC EM ATIVIDADES DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Ao lado disso, faz-se necessário refletir sobre a forma como se ressignificam as TDIC em processos educacionais resultando em Tecnologias Educacionais (TE). As TE podem ser definidas como “o estudo e a prática ética de facilitar a aprendizagem e melhorar o desempenho criando, usando e gerenciando processos e recursos tecnológicos adequados” (Ribeiro; Schlemmer, 2020, p. 349). Nessa perspectiva, organiza sua definição em 4 partes, sendo:

- 1ª - enfoque no estudo e na prática ética, as TE não sendo consideradas ferramentas, mas como componentes que constituem um sistema tecnológico de estudo, o qual poderá ser utilizado em práticas éticas;
- 2ª - agente facilitador do ensino e melhoria da qualidade do trabalho pedagógico na escola;
- 3ª - desenvolvimento da segunda definição, criando, gerenciando e utilizando de forma adequada e inovadora. [Retoma-se, aqui, a discussão sobre o “aprender criando”

e o “utilizar criando” formas inovadoras de uso. Ribeiro e Schlemmer (2020) trazem o exemplo dos aparelhos celulares para que se problematize seu uso. Afinal, a partir dos smartphones se gerencia e produz inúmeras coisas. Considerando essa reflexão, pode-se concluir que, mesmo quem utiliza algo pronto, pode, no ato de usar, conferir novas e variadas formas de uso a partir de sua ação].

4ª - tratar de processos e recursos tecnológicos, utilizando-os como recursos e/ou ferramentas de promoção e facilitação da aprendizagem.

Os mesmos autores problematizam a forma pela qual o educador irá utilizar as TE como instrumentos de trabalho para, a partir daí “criar, adotar ou gerenciar novas experiências de aprendizagem, podendo criar e avaliar os processos de aprendizagem e os desempenhos de maneira mais efetiva e eficiente” (Ribeiro; Schlemmer, 2020, p. 351). O docente pode lançar mão das TE para desenvolver o planejamento do seu trabalho, bem como avaliar os resultados dele. E utilizar de todos esses recursos tecnológicos como instrumentos favoráveis ao processo de ensino, com vistas a promover a apropriação das TDIC. Esse trabalho pode se iniciar pela gestão escolar, revendo documentos e buscando por formações que envolvam a comunidade escolar com o intuito de que se tracem novos caminhos.

Ao lado das propostas de apropriação das TDIC, como elementos de potencialização do ensino-aprendizagem, existem efeitos deletérios apontados na literatura. No recente relatório de monitoramento global da educação da Unesco (2023), intitulado, “A tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?”, são feitos vários alertas em relação ao uso das TDIC no contexto educacional, inclusive, ao fato das tecnologias evoluírem de forma rápida e o processo de avaliação da utilização delas, não conseguir acompanhar as mudanças. De acordo com o documento, há um percentual de apenas 10% de evidências positivas na utilização

das TE, porém, essa avaliação seria questionável, por ter sido feita por uma empresa que comercializa o produto digital. Outra crítica mencionada pelo documento, é a desigualdade no acesso às TDIC, visto que nem todos os alunos têm acesso a dispositivos e internet de qualidade, o que pode agravar as disparidades educacionais. Além disso, grande parte dos professores não recebe a formação adequada para integrar as TDIC em suas práticas pedagógicas, limitando, portanto, o potencial dessas tecnologias na educação. Outro ponto levantado é a superficialidade do uso dessas tecnologias, que acabam frequentemente utilizadas sem promover mudanças significativas nas metodologias de ensino, resultando em uma mera substituição de ferramentas tradicionais por digitais, sem inovação pedagógica efetiva.

A crescente dependência de tecnologias também é criticada, pois pode desvalorizar outras formas de aprendizagem e interação, além de criar desafios, caso ocorra uma falha técnica. Por fim, há preocupações relacionadas à privacidade e segurança dos dados dos alunos, especialmente, em plataformas on-line, que coletam grandes quantidades de informações pessoais. Essas críticas destacam a necessidade de um planejamento cuidadoso e de políticas inclusivas que considerem esses desafios para garantir que as TDIC possam realmente contribuir para a melhoria da educação (UNESCO, 2023).

Diante de tantos alertas, consideramos ainda mais relevante que os processos de inserção das TE sejam fruto de diálogo e planejamento de cada instituição escolar e que estejam necessariamente vinculados à formação de professores e ao olhar atendo da gestão escolar e dos pais/responsáveis. Pouco adiante a escola se cercar de cuidados e das melhores práticas se as crianças e jovens não são moderadas nos usos que fazem das TDIC fora do ambiente escolar.

Ao lado disso, consideramos apontar, também, que há boas possibilidades de incorporação das TE e que, da mesma forma que existem apontamentos para moderação e restrição, também existem práticas exitosas, fruto da busca de comunidades escolares preocupadas com a alfabetização digital e com a preparação das crianças e jovens para a cidadania em uma sociedade predominantemente mediada por artefatos e recursos digitais.

Quando mencionamos o termo prática exitosa, nos referimos à perspectiva conceitual de inovação pedagógica aplicada, com êxito (experiências bem-sucedidas), na prática da sala de aula, conforme proposto no capítulo 4 deste livro. Portanto esta prática está associada à abordagem metodológica da aprendizagem significativa.

Marques e Carvalho (2017) consideram que experiências bem-sucedidas são aquelas que

se desenvolvem por meio de práticas educativas que geram aprendizagem e colaboram com o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, ou seja, colaboram com o desenvolvimento do pensamento, linguagem, memória, atenção dirigida, formação de conceitos, consciência, entre muitas outras funções (Marques; Carvalho, 2017, p. 3).

Logo, entende-se que, em práticas exitosas, ocorre a transformação do sujeito, seja ela cognitiva, psíquica ou social. As autoras utilizam-se de um conceito elaborado por Espinosa²³ para falar da aprendizagem por meio da afetação e do conhecimento adequado. Nessa visão teórica, a educação é compreendida como um processo que se dá de maneira racional e principalmente afetiva.

23

Baruch de Espinosa, também conhecido como Espinosa ou Espinoza, foi um filósofo racionalista holandês do século XVII. Sua obra é marcada por uma abordagem única e influente que enfatizava a razão, a racionalidade e a interconectividade. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/baruch-spinoza/>

O conhecimento proveniente da razão, seria o conhecimento adequado em relação ao objeto de estudo. Já o conhecimento oriundo do afeto, se dá por meio da imaginação que se tem sobre esses objetos. Nesse ato de imaginar, conta-se a percepção inicial, fruto da leitura que o sujeito faz do mundo, considerando-se suas crenças e valores. A aprendizagem, portanto, se dará por meio da interação entre sujeitos, envolvendo quem media o ensino e quem aprende. É um processo complexo, que exige muito conhecimento de quem o conduz, sobretudo, o conhecimento científico. Lima e Martins (2020) ponderam que as mudanças na sociedade, provenientes da globalização e da cibercultura, alteraram a forma de viver e conviver, tornando as relações mais efêmeras. Com essas mudanças, a identidade também se torna mais instável, devido ao acesso constante a muitas informações.

Nesse contexto, as escolas têm enfrentado o desafio de (re)criar ambientes de ensino e ao mesmo tempo de construção de novos conhecimentos, visto que a fluidez que vivenciamos impõe confrontos constantes com o que é desconhecido. Toda instituição educacional é instada a ser, ao mesmo tempo, lócus do presente e do futuro.

ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Consideramos que as TDIC devem ser inseridas nas atividades curriculares do Ensino Fundamental desde os anos iniciais. Tal inserção deve se dar a partir da premissa de necessidade de adequação da formação das crianças às mudanças na sociedade, com ressignificação das práticas de ensino, no intuito de oportunizar aprendizagens significativas relacionadas às TDIC e seus efeitos sobre a vida cotidiana. Se trata de uma mudança de paradigma: deixa de ter centralidade a TDIC como mediação da comunicação

e enriquecimento em materiais didáticos e passa a se tê-la como objeto de ensino-aprendizagem, com análise de suas aplicações e consequências destas, e problematização do uso inadequado.

Não se trata mais de pensar o ensino das TDIC na perspectiva instrumental (saber usar, ser hábil na utilização) de forma acrítica. Neste ponto, acerta a PNED ao propor que a Educação Digital Escolar associe a inclusão digital à cidadania e à discussão crítica da cultura digital, desde o ensino fundamental.

A partir destas elaborações, as escolas podem, democraticamente e de maneira criativa, buscar aprimoramentos em suas propostas pedagógicas com vistas ao aprimoramento do ensino evitando a "importação" de soluções prontas ou a "imposição" de formas de atuação didática por meio de determinações advindas de níveis hierárquicos superiores, normalmente desvinculados do contexto e das demandas locais.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, S. G. A inclusão digital: programas governamentais e o profissional da informação – reflexões. **Inclusão Social**, [s. l.], v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusão/article/view/1515>. Acesso em: 7 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC**. Base Nacional Comum Curricular / Educação é a Base. Brasília: MEC, CNE, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 maio 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Fundamental). Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>. Acesso em: 28 maio 2024.

BRASIL. **PNED**. Política Nacional de Educação Digital, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm. Acesso em: 24 set. 2023.

CABRAL FILHO, A. V. Sociedade e tecnologia digital: entre incluir e ser incluída. **Liinc em Revista**, [s. l.], v. 2, n. 2, 2006. DOI: 10.18617/liinc.v2i2.207. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/3103>. Acesso em: 7 abr. 2024.

COSTA, R. O; MILL, D. **Os desafios da escola para a promoção da inclusão digital**: uma breve revisão de literatura. São Paulo: Ed. Artesanato Educacional, 2023.

CSTA, I. **Operational definition of computational thinking for k-12 education**. 2011. Disponível em: <https://www.scirp.org/journal/home?journalid=136>. Acesso em: 1 abr. 2024.

ECHALAR, A. D. L. F.; PEIXOTO, J. Programa um computador por aluno: o acesso às tecnologias digitais como estratégia para a redução das desigualdades sociais. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 25, n. 95, p. 393-413, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/KpS3ZFqNdcPk6xSP3gczWMk/?lang=pt>. Acesso em: 6 abr. 2024.

FLETCHER, J. B.; HENDRICKSON, C. State of computer science education: Accelerating action through advocacy. **United States of America**, [s. l.], 2021. Disponível em: <https://advocacy.code.org/stateofcs>. Acesso em: 31 maio 2024.

IVER, S. **Ensino-Aprendizagem de Pensamento Computacional de Ensino Fundamental e Médio na Índia**. [S. l.], p. 363-382, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/337361084_Teaching-Learning_of_Computational_Thinking_in_K-12_Schools_in_India. Acesso em: 31 maio 2024.

KENSKI, V. M. Cultura Digital. In: MILL, D. (Org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Editora Papirus, 2018.

LEMO, A. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 9. ed. Porto Alegre: Editora. Sulina, 2002.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 3. Ed. São Paulo: Editora. 34, 2010.

LIMA, F. P. M.; MARTINS, R. X.; FERREIRA, H. M. Reflexões sobre os processos didático-pedagógicos na educação superior: para além da moda das metodologias ativas. **Revista Devir Educação**, Lavras, v. 2, n. 4, p. 149-169, jul./dez., 2020.

MARQUES, E. D. S. A.; CARVALHO, M. V. C. D. Prática educativa bem-sucedida na escola: reflexões com base em L. S. Vygotsky e Baruch de Espinosa. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 22, n. 71, p. e227169, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bDCVWkKnRDcRNKGpRZLvcHP/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 10 mar. 2024.

MARTINS, R. X.; PAIVA, V. de F. F. Era uma vez o Proinfo... diferenças entre metas e resultados em escolas públicas municipais. **Horizontes**, [s. l.], v. 35, n. 2, p. 17-26, 2017. DOI: 10.24933/horizontes.v35i2.319. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/319>. Acesso em: 21 mar. 2024.

OKADA, A. BAYRAM-JACOBS, D. Opportunities and challenges for equipping the equipping the next generation responsible for responsible for citizenship through the ENGAGE the ENGAGE HUB. *In*: INTERNATIONAL CONFERENCE ON RESPONSIBLE RESEARCH IN EDUCATION AND MANAGEMENT AND ITS IMPACT, January 2016, London. **Conference**. London, 2016. p. 13-15. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/292918539_Opportunities_and_challenges_for_equipping_the_next_generation_for_responsible_citizenship_through_the_ENGAGE_HUB. Acesso em: 23 maio 2024.

RIBEIRO, S. E.; SCHLEMMER, E. A relação de distinção e semelhança entre o uso e a apropriação das tecnologias na educação. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, [s. l.], v. 10, n. 3, 2020. DOI: 10.30681/ecs.v10i3.3929. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/8671>. Acesso em: 21 mar. 2024.

SILVA, M. V. da; SANTOS, J. M. C. T. **A BNCC e as implicações para o currículo da Educação Básica. Campina Grande**: Editora Realize, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/50466>. Acesso em: 15 mar. 2024.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação, resumo, 2023**: Tecnologia na educação: Uma ferramenta a serviço de quem? Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por.locale=en. Acesso em: 10 Jul. 2024.

VITIKKA, E.; KROKFORS, L.; HURMERINTA, E. The Finnish National Core Curriculum: Structure and Development. *In*: H. Niemi, A. Toom, & A. Kallioniemi (Eds.), **Miracle of education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools** (p. 83-96). Rotterdam: Sense Publisher, 2012. Disponível em: <https://www.sensepublishers.com/files/9789460918117PR.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.



7

Vanesca Rosa da Silva
Ronei Xímenes Martins

**O DESAFIO DA RECUPERAÇÃO
DE DÉFICITS DE DESEMPENHO
ESCOLAR NO ENSINO
FUNDAMENTAL:
CASO DE ESTUDO EM MINAS GERAIS**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-262-5.7

INTRODUÇÃO

A desafiadora ação de melhoria da qualidade da educação básica é extremamente complexa e tem recebido diferentes abordagens metodológicas. A tendência predominante é o planejamento baseado em indicadores quantitativos padronizados inseridos em sistemas de avaliação de larga escala.

A origem das avaliações de sistemas educacionais mundiais está em ações desenvolvidas em 1960 nos Estados Unidos. O objetivo era ter acesso a informações sobre os alunos, a escola e os professores, através do que ficou conhecido como relatório Coleman. Nesse contexto, a Argentina, o Brasil e o Chile começaram a avaliação sistêmica com base na gestão local e no financiamento por aluno (Araújo; Silva, 2011).

Ao lado disso, no Brasil, desde a Constituição Federal de 1988, tem-se buscado descentralizar a gestão da educação, dando mais autonomia e responsabilidade para os Estados e Municípios, enquanto a União tem tido um papel de suplência (Araújo; Silva, 2011). O paradigma da gestão baseada em indicadores, por consequência, também sofreu um processo de descentralização.

Em 2000, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG), em uma parceria técnico-pedagógica com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF), criou o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE). Anualmente, o SIMAVE conta com a participação das escolas da rede estadual e das redes municipais mineiras e avalia o nível de apropriação de conhecimentos e habilidades alcançadas pelos estudantes. Inicialmente, eram avaliados o 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio, por meio do Programa de Avaliação da Rede Pública

de Educação Básica (PROEB). Em 2006, o 2º e 3º anos do Ensino Fundamental passaram a integrar o SIMAVE, originando o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) (Minas Gerais, 2022).

Um ponto digno de nota é que o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) começou na região Nordeste do país e se efetivou nacionalmente em 1990. Mesmo com mudanças feitas no Programa, ao longo dos anos, seu ponto principal não sofreu alteração, que é de ser uma política de monitoramento. A principal modificação foi das avaliações de conteúdo para avaliação de habilidades e competências dos alunos. A atual versão do SAEB é a Prova Brasil e o sistema de monitoramento da educação brasileira em nível nacional é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Ele avalia a taxa de evasão, repetência e desempenho escolar dos estudantes (Araújo; Silva, 2011).

Observa-se que o SIMAVE tem forte interface com o SAEB, sendo o objetivo criar uma cultura de avaliação descentralizada da gestão e com o fortalecimento da autonomia administrativa, financeira e pedagógica das instituições de ensino, segundo as fontes oficiais.

A partir da objetivação de fenômenos complexos e da redução destes a métricas, o próximo passo foi a óbvia comparação de sistemas, categorias administrativas, regiões geográficas, escolas e turmas, com discriminação por faixas etárias, situação socioeconômica e outras. Ato contínuo, o ranqueamento em escala ordinal gerou escores esperados e discriminação da boa ou má qualidade baseada no desempenho nessas avaliações. Não obstante a fragmentação e a redução a medidas padronizantes, não há, na atualidade, outra compreensão de qualidade da educação que seja aceita pela maioria dos cidadãos.

A partir de pressões internas e externas, os gestores dos sistemas de ensino se veem frente ao desafio não de melhoria da qualidade, mas da melhoria dos indicadores de desempenho para que a sociedade entenda que ocorreu melhoria da qualidade da



educação escolar. É neste contexto que surgem iniciativas como a Gestão Integrada da Educação (GIDE). Neste capítulo, apresenta-se tal iniciativa como um caso a ser analisado, dando destaque ao que, efetivamente, se tem de registro de resultados obtidos. Espera-se que tal elucidação gere insights para olhares transdisciplinares para a questão da avaliação dos sistemas educacionais e suas consequências no ecossistema de cada escola. Enfatiza-se que o leitor deve se atentar, de forma crítica, para a terminologia, os conceitos e a forma como a GIDE opera, antagonizando tais conceitos e formato com a base teórica que sustenta o ensino-aprendizagem, amplamente aceita na atualidade. Este antagonismo causa estranhamento a quem é especialista em educação.

Cabe ressaltar que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da educação nº 9394/96, a educação básica tem a finalidade de envolver o educando, assegurando a formação comum como indispensável exercício da cidadania e fornecer meios de progressão no trabalho e estudos posteriores. Para o rendimento escolar, segundo o Artigo 24 da Lei, a avaliação do desempenho do aluno deve ser contínua e cumulativa e a verificação do rendimento escolar deve observar os mesmos critérios; deve haver a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; a possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mais avançadas mediante a verificação do aprendizado; e a obrigatoriedade de estudos de recuperação de preferência paralela ao período letivo (Brasil, 1996).

Segundo Godoy (2015), a GIDE é um programa oriundo dos conceitos empresariais do engenheiro físico Walter Andrew Shewhart (1924). Tais conceitos, ainda segundo Godoy (2015), são o método PDCA, que significa plan (planejar), do (atuar), check (verificar planos e resultados) e action (agir e padronizar resultados). Além disso, o Programa busca trazer soluções gerenciais com a junção dos aspectos pedagógicos, administrativos e estratégicos.

Godoy (2015) afirma que a finalidade das práticas de gestão do Programa não substitui as pedagógicas, mas sim as subsidiam com a finalidade de trazer resolução de problemas. Desta forma, a parceria entre o setor público e o setor privado tem sido justificada como mecanismo para resolver os problemas educacionais. Segundo Vieira e Santos:

A intensificação de parcerias entre o setor público e o setor privado na educação vem sendo justificada pela necessidade de se estabelecer novas relações entre o Estado, mercado e sociedade para combater os graves problemas educacionais que permeiam a sociedade brasileira. As estratégias de parcerias público-privadas vinculam-se ao pensamento que dissocia a esfera pública do âmbito exclusivo do Estado, incentivando a participação e o fortalecimento do terceiro setor (Vieira; Santos, 2020, p. 228).

O modelo da abordagem PDCA no contexto educacional é lugar comum em planejamento de serviços. Um exemplo disso são as práticas adotadas no ensino à distância e o método ADDIE (sigla para Analisar, Desenhar, Desenvolver, Implementar, Evoluir), que é uma derivação dessa metodologia. O modelo educacional ADDIE foi criado na década de 1970, sem uma autoria específica, e é muito usado em projetos de desenvolvimento educacional. A eficácia desse modelo se deve a sua simplicidade e flexibilidade (González; Aguirre-Aguilar, 2014).

Godoy (2015) também afirma que o repasse de verba do governo às escolas não tem sido suficiente para resolver o problema do desempenho escolar dos alunos, e por este motivo as instituições privadas “são bem-vindas” nas escolas (Godoy, 2015, p. 35). Em seu argumento, Godoy (2015) afirma que apenas com a metodologia empresarial as escolas conseguirão melhorar o desempenho escolar dos alunos. E que para alcançar essa meta é necessária a formação dos gestores educacionais, com vistas à formação e prática gerencial em sua atuação profissional (Godoy, 2015).

Em contraponto, Sammons (2008) afirma que a questão é que tanto as melhorias quanto os diagnósticos de problemas nas escolas devem vir das próprias instituições de ensino. Assim, é importante que haja diálogo entre governo, instituições de ensino e atores das escolas. Uma vez que não existe consenso sobre o que seja uma escola eficaz, as pesquisas feitas sobre melhoria e qualidade da educação não trazem uma metodologia do que fazer para melhorar o ensino.

Uma questão relevante sobre as pesquisas em eficácia escolar é que os pesquisadores em sua maioria têm voltado seus trabalhos para quem planeja as políticas educacionais. Além disso, esses mesmos estudos apontam que as características de uma escola eficiente são uma liderança que compartilha seus objetivos, um ambiente de aprendizagem organizado e com práticas que estimulem o interesse dos alunos, e com o ensino e aprendizagem voltados para o desempenho escolar. Além de propiciar ações claras, flexíveis e passíveis de ter seus resultados, progresso e desempenho demonstrados (Sammons, 2008).

Outro ponto digno de nota é que dentre os objetivos do Plano Estadual de Educação de Minas Gerais (2022) está a elaboração de políticas e estratégias de aceleração da aprendizagem dos estudantes com dificuldades e/ou atraso escolar. Neste cenário, destaca-se a Gestão Integrada da Educação Avançada (GIDE), cuja proposta é de, por meio de ações integradas com a equipe da escola e do Programa, elevar o nível de desempenho escolar dos alunos. No estado de Minas Gerais, 1009 instituições de ensino fundamental participam do programa, que está em execução desde 2019 (Minas Gerais, 2022).

Como consequência, a GIDE foi implantada em escolas de Minas Gerais com uma proposta denominada “gestão para resultados pedagógicos”. Nessa gestão, são realizadas várias reuniões entre os representantes de cada setor da equipe da escola, que pode ser composta por todos os atores descritos a seguir ou parte destes: professor, supervisor, membro de serviços gerais, membro da secretaria da escola, direção e vice direção da escola. Nessas reuniões são

elencados problemas a serem resolvidos com as ações gerenciais do Programa, utilizando o método PDCA. Portanto, são apresentadas metas a serem alcançadas, avaliação dos planos de ações e os resultados alcançados. A meta global é a melhoria do desempenho escolar dos alunos. (Gestão Integrada, 2023). Já as metas específicas por escola dependem do que foi levantado pela equipe.

Após a elaboração das metas, são executados os planos de ações, que são os registros de práticas que trouxeram impacto positivo na aprendizagem dos estudantes. E por último há o momento de socialização dessas práticas feito através de painéis diversos como mural, e-mail, reuniões, portfólio e disponibilização de um drive com os resultados e ações (Gestão Integrada, 2023).

No contexto das políticas neoliberais na educação, houve aumento de demandas para o corpo docente, motivo pelo qual se vê recorrentemente nas produções acadêmicas temas como salários baixos, falta de qualificação, fragmentação do fazer pedagógico dos professores, falta de autonomia do professor sobre seu próprio trabalho, jornada extensiva de trabalho, contratos de trabalhos precários, demandas provenientes de setores acima das instituições de ensino e um sistema de avaliação que demanda dos professores trabalho excessivo (Mancebo, 2007). Tais contrapontos devem ser considerados quando da análise das percepções dos gestores e especialistas a serem entrevistados.

O QUE PESQUISAS ANTERIORES DIZEM SOBRE A GIDE

Para a compreensão da aplicação da GIDE, vamos considerar a perspectiva de Silva (2016), uma vez que o autor retoma o contexto dos anos de 1970 e 1990, períodos em que ocorreram mudanças na mentalidade e na prática da gestão das escolas

brasileiras. Tais modificações se devem ao condicionamento do repasse de verbas para o setor educacional no Brasil, ou seja, para o Ministério da Educação e Cultura (MEC), que passou a ser atrelado ao desempenho escolar dos alunos. Além disso, o financiamento da educação passou a vir também de órgãos internacionais como o Banco Mundial.

Diante disso, foi criada na década de 1980 a organização Falconi Consultores, oriunda da Fundação Cristiano Ottoni (FCO/UFMG). A FCO foi criada em 1970, vinculada à Universidade Federal de Minas Gerais, e na época era composta por um grupo de engenheiros. A Falconi Consultoria e Tecnologia de Gestão Empresarial, através da Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG), protagonizada pela professora Maria Helena Pádua Godoy, que se propôs a inserir a metodologia empresarial no setor educacional brasileiro em 2012 (Silva, 2016).

Para entender sobre o Programa GIDE, já que a literatura específica produzida por quem o concebeu não apresenta contrapontos que permitam aprofundar a análise de sua aplicabilidade, foi realizada a revisão bibliográfica, com publicações sobre o tema elaboradas entre 2023 e 2024, com busca realizada nos portais Periódicos CAPES e Google Acadêmico. Foram utilizados os seguintes descritores: GIDE, Gestão Integrada de Educação e Gestão Integrada de Educação Avançada.

Nessa busca, foi encontrado apenas um estudo sobre a GIDE em Minas Gerais. Nele, as autoras Vidigal e Pereira (2023) trazem o conceito de “contrarreforma gerencial” (s/n), que significa a ênfase em resultados em detrimento de fatores relevantes, como o contexto socioambiental. Além disso, as autoras enfatizam que o programa ao priorizar a avaliação de resultados, gera padronização do conceito de eficiência e de resultados.

No que se refere ao período em que iniciou a reforma da educação brasileira com métodos gerenciais, Silva (2016) afirma que a reforma do sistema educacional do Brasil, com a inserção de metodologias empresariais, teve início em 1970, com a interferência do Banco Mundial. Em contrapartida, Alves e Albuquerque (2015) afirmam que a ideologia gerencial na educação se deve à reforma educacional implantada em 1990 pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), cujo objetivo era atender às exigências dos organismos internacionais.

Quanto à implantação de políticas de avaliação de desempenho escolar dos alunos, o Ceará foi o pioneiro, pois começou em 1992 com o sistema permanente de avaliação da educação básica do estado (Alves; Albuquerque, 2015). A GIDE foi implantada em 2015 na rede estadual e em 2016 nas redes municipais do estado do Ceará, e nesse mesmo ano foi ampliado para os estados de Pernambuco, Sergipe, Minas Gerais, Bahia, Rio Grande do Sul, Mato Grosso e Rio de Janeiro (Silva, 2016).

Os trabalhos feitos sobre a GIDE em Manaus afirmaram que não houve impacto do programa no âmbito pedagógico, e há críticas como o aumento de demanda burocrática, a desvalorização dos docentes, a priorização das avaliações externas, o foco na gestão em moldes empresariais e a falta de autonomia dos profissionais que trabalham nas instituições de ensino (Pereira, 2017; 2020). Em contraposição, alguns estudos concluíram que o programa trouxe impacto positivo no desempenho escolar dos alunos e que proporcionou a formação continuada dos professores (Freire; Rocha, 2017).

Um estudo comparativo da GIDE nos estados do Rio de Janeiro e de Pernambuco e nas escolas municipais do Ceará mostra que o objetivo de trabalho com a GIDE tem foco diferente de acordo com cada rede de ensino. No Rio de Janeiro, as ações da GIDE são voltadas para atender as premissas do programa, o método PDCA. No Ceará, as ações são voltadas para a melhoria do IDEB do estado,

e, segundo Alves e Albuquerque (2015), a educação cearense tem sua qualidade comprometida ao tornar a avaliação seu foco principal, em detrimento do contexto sociocultural do estudante. Em Pernambuco, o foco era em realizar diagnósticos que levaram a premiação das instituições que saíram melhor nos indicadores educacionais do estado (Valle, 2012; Silva, 2016; Ceará, 2008).

Apesar de o Ceará ter figurado em primeiro lugar no IDEB no ano de 2005, Vieira (2007) coloca que não se deve associar essa classificação às ações da GIDE, pois é necessário que se faça um estudo longitudinal para afirmar que o programa impactou na melhoria dos resultados dos estudantes cearenses.

Na busca de melhoria dos indicadores educacionais no estado do Rio de Janeiro, a GIDE foi o mecanismo pensado pela Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC) para a resolução dos baixos índices de desempenho escolar dos alunos, pois as escolas fluminenses ficaram em penúltimo lugar na média nacional do IDEB em 2019 (Menezes; Simões, 2019).

Os relatos de pesquisa sobre esta iniciativa apontam pontos positivos, tais como: melhoria na qualidade de ensino e na gestão das escolas; diminuição da resistência ao programa em algumas instituições com o passar do tempo; visão geral da escola com foco nas melhorias, por meio do painel de ações; melhoria na qualidade de ensino; auxílio no monitoramento e avaliação de programas e projetos educacionais; melhoria nos resultados nas avaliações e no desempenho escolar dos alunos; organização de ações e práticas docente e dos gestores; gestão mais democrática; melhoria no IDEB em 2014; auxílio a resolução de situações-problemas; acompanhamento no monitoramento das avaliações de programas e projetos. Por fim, a adoção da GIDE melhorou os resultados escolares (Freitas, 2018; Costa, 2016; Pereira *et al.*, 2019; Fournier, 2017; Roitberg; Ramos, 2014).

Embora o programa tenha trazido benefícios, na visão dos que o pesquisaram, segundo Pereira (2017), Gama e Najjar (2018) e Freitas (2018) também houve crítica à parceria da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) com a FDG, pois em parte das escolas houve resistência dos docentes e do sindicato dos professores ao programa. Segundo esses autores, não houve mudança na prática pedagógica, e em algumas escolas a gratificação por desempenho, criada pelo programa, gerou despesas desnecessárias na secretaria e fomentou disputas entre as instituições de ensino.

Além disso, a falta de autonomia e de diálogo entre os agentes do programa e a comunidade escolar, refletida na imposição do programa pela SEEDUC/RJ, e a busca pelas metas gerenciais fizeram com que o professor se tornasse um agente empresarial dentro da escola, o que levou ao comprometimento da prática pedagógica. Nesse contexto, a GIDE impactou negativamente a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Rio de Janeiro, ao trabalhar com a lógica de formação de mão de obra para o mercado de trabalho em detrimento da formação do cidadão autônomo (Silva, 2018).

Como consequência, houve uma greve na educação no estado em 2016, que durou cinco meses. Dentre as reivindicações e apontamentos dos grevistas estava a extinção da GIDE (Freitas, 2018). Os argumentos a respeito da insatisfação da classe docente se pautaram sobre a imposição da GIDE pela SEEDUC/RJ e à autonomia que o programa tirava das escolas (Pereira *et al.*, 2019). Após o fim da greve, o programa não foi extinto, mas suas práticas sofreram mudanças e os relatórios deixaram de ser divulgados. Observou-se que a GIDE tem poucos estudos analíticos de seus resultados e que – apesar de sua fundamentação teórica está fortemente ligada a processos administrativos de controle de produção – estranhamente não há, pelo menos na literatura, informações precisas sobre indicadores e evidências de avaliação de resultados.

ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Diante do exposto neste capítulo, observa-se que os poucos estudos sobre a adoção da GIDE apontam mais contradições e lacunas sobre resultados que evidências de sua eficiência. Entre as justificativas para a adoção deste e outros programas de recuperação de estudos está sempre presente a questão da qualidade e do desempenho insuficiente dos estudantes da educação básica, principalmente a pública. Entende-se que negar déficits de desempenho seria atuar na mesma linha de pensamento em que operam os que defendem iniciativas de padronização e aplicação de instrução programada como vetores de melhoria da educação.

Não obstante, em paralelo ao avanço de esforços no sentido de dar aos estudantes melhores condições para aprendizagem de competências básicas já definidas no marco regulatório para cada segmento da educação fundamental, é preciso se questionar constantemente quem avalia os sistemas de avaliação, o que efetivamente medem e para que propósitos políticos são empregados. Em outras palavras, é preciso criticar e problematizar os resultados para, então, compreendê-los de forma reflexiva para buscar soluções locais e contextualizadas. Cada comunidade escolar possui competência suficiente para implantar programas de recuperação.

REFERÊNCIAS

ALVES, K. C.; ALBUQUERQUE, F. C. A. Centralidade da avaliação na política educacional cearense (2003-2006). *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 6., 2015, Fortaleza. **Anais eletrônicos...** Fortaleza: UFC, 2015. p. 2955-2966. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/24640> . Acesso em: 17 maio 2024.

ARAUJO, A. B.; SILVA, M. A. O lugar do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) na busca pela qualidade da educação no Brasil. **Roteiro**, Joaçaba, v. 36, n. 2, p. 205-224, jul., 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592011000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 maio 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17 maio 2024.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC). Coordenadoria de avaliação e acompanhamento diagnóstico da Gestão Integrada da Escola (GIDE). **Diagnóstico da gestão integrada da escola GIDE**. Fortaleza, 2008. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br>. Acesso em: 6 maio 2024.

COSTA, M. S. **Monitoramento do sistema de gestão da rede estadual do Rio de Janeiro pelo comitê gestão integrada da escola – A dinâmica de trabalho e seus desafios**. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/3069>. Acesso em: 15 maio 2024.

FOURNIER, C. G. **A política educacional de centralização, responsabilização e avaliação no estado do Rio de Janeiro: um estudo de caso sobre os desafios e dificuldades da atuação dos AAGES nas escolas da regional metropolitana III**. 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/5898>. Acesso em: 16 fev. 2024.

FREIRE, R. L.; ROCHA, A. C. B. Análise Crítica do Planejamento da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério da Prefeitura de Manaus. **Revista Eletrônica Mutações**, Parintins, v. 8, n. 15, p. 77-90, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/relem/article/view/2907>. Acesso em: 8 fev. 2024.

FREITAS, I. C. **Análise de uma gestão integrada em duas escolas estaduais do Rio de Janeiro**. 2018. 253 f. Tese (Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde) – Instituto Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/37721>. Acesso em: 7 fev. 2024.

GAMA, S. M. N.; NAJJAR, J. A gestão da educação fluminense e as implicações do modelo gerencialista. **Revista On line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 1, p. 49-66, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10783>. Acesso em: 3 abr. 2024.

GESTÃO INTEGRADA DA EDUCAÇÃO AVANÇADA (GIDE). **Plano de ação 2023**. 2023. Disponível em: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1XItCH_vyYKIF9cJM yXCgQltekqns_67N9UI5BZYrmNg/edit?gid=1956959806#gid=1956959806. Acesso em: 22 nov. 2023.

GODOY, M. H. P. C. **Melhorar resultados da educação**: será que os gestores sabem? Belo Horizonte: Libretteria, 2015. 180 p.

GONZÁLEZ MORALES, B.; AGUIRRE-AGUILAR, R. Edel-Navarro G. Modelo ADDIE (análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación): Su aplicación en ambientes educativos. /n: GÁMEZ, Ismael Esquivel (Coord.). **Los modelos tecno-educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI**, México: [s.n.], p. 33-46, 2014. Disponível em: https://www.uv.mx/personal/iesquivel/files/2015/03/los_modelos_tecno_educativos__revolucionando_el_aprendizaje_del_siglo_xxi-4.pdf. Acesso em: 6 fev. 2024.

MANCERO, D. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Revista Educação Sociedade**, Campinas v. 28, n. 99, maio/ago. p. 466-482. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/4p64BmvDvjVNbh6Gym5bTSR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 ago. 2024.

MENEZES, E. O.; SIMÕES, J. M. A administração de uma organização escolar a partir da Gestão Integrada da Escola (GIDE) em uma unidade escolar pública do Estado do Rio de Janeiro. **Revista Capital Científico**, Guarapuava, 2019, v. 17, n. 4, p. 65-80, 2019. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/capitalcientifico/article/view/5599>. Acesso em: 15 fev. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais; UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, Faculdade de Educação. **Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE)**: Sumário executivo. Juiz de Fora: CAEd, 2022. 156 p. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/colecoes>. Acesso em: 20 maio 2024.

PEREIRA, L. H. E. **Institucionalização do modelo de gestão integrada da escola GIDE: um estudo de caso nas escolas estaduais do Rio de Janeiro sediadas em Volta Redonda.** 2017. 97 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Universidade Federal Fluminense, Volta Redonda, 2017. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/6449/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Lucia%20Helena%20Esteves%20Pereira.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 7 fev. 2024.

PEREIRA, L. H. E. *et al.* Institucionalização do Modelo da Gestão Integrada da Escola na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. **Educação**, Santa Maria, v. 44, n. 37, p. 1-29, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo>. Acesso em: 15 fev. 2024.

PEREIRA, L. L. *et al.* **Escola não é empresa: a pseudoqualidade da GIDE nas escolas de Manaus.** 2020. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Manaus, Manaus, 2020. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/7838/15/Tese_LucianaPereira_PPGEd.pdf. Acesso em: 15 fev. 2024.

ROITBERG, A. P. M. P.; ROITBERG, J. C.; RAMOS, L. M. P. C. **A surda cultura da competição: elementos para análise das avaliações em larga escala e a lei de inclusão.** 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/6957776/A_surda_cultura_da_competi%C3%A7%C3%A3o_elementos_para_an%C3%A1lise_das_avalia%C3%A7%C3%B5es_em_larga_escala_e_a_Lei_de_Inclus%C3%A3o. Acesso em: 3 maio. 2024.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. *In*: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.) **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias.** Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 335-392.

SILVA, F. F. S. Os intelectuais orgânicos da reforma gerencial da educação: uma análise sobre o Falconi Consultores de Resultado. *In*: ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ANPUH-RIO, 17, 2016, Nova Iguaçu. **Anais eletrônicos...** Nova Iguaçu: ANPUH-Rio, 2016. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/13161>. Acesso em: 15 fev. 2024.

SILVA, S. V. **A reforma gerencial do Estado na educação de jovens e adultos na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.** *In*: SEMANA DA EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO TEM FUTURO? DESAFIOS E POSSIBILIDADES, 10, 2018, Juiz de Fora. **Anais eletrônicos...** Juiz de Fora: UFJF, 2018. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vsemanadafaceduff/167439-a-reforma-gerencial-do-estado-na-educacao-de-jovens-e-adultos-na-rede-estadual-de-ensino-do-rio-de-janeiro/>. Acesso em: 11 ago. 2024.

VALLE, M. M. **O monitoramento do programa de educação do estado do Rio de Janeiro**. 2012. 94 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1883> . Acesso em: 16 fev. 2024.

VIDIGAL, J. B.; PEREIRA, M. S. F. Um recorte da política educacional mineira: contexto de implementação da GIDE na relação com indicadores de qualidade. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 2023, João Pessoa. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Realize, 2023. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV185_MD1_ID15539_TB6633_18112023173148.pdf. Acesso em: 15 fev. 2024.

VIEIRA, L. M. F.; SANTOS, K. A. Nova Gestão pública na educação básica no Brasil: Parceria público-privada, esfera local e trabalho docente. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, Brasil, v. 29, n. 3, p. 226-250, set./dez., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/download/56108/32030/151944>. Acesso em: 22 jul. 2024.

VIEIRA, S. L. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, ago., p. 45-60, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/issue/view/749>. Acesso em: 27 fev. 2024.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Adriana Paula Guedes

Natural de Contagem, região metropolitana de Belo Horizonte, frequentou escolas da rede pública em seu percurso na educação básica e graduou-se em Pedagogia pelo Centro Universitário UNA em 2012. Atuando, desde então, na docência nos anos iniciais de uma escola municipal e na gestão de uma escola estadual, ambas no município de Belo Horizonte. Possui especialização em Alfabetização e Letramentos e Neurociências Aplicadas à Educação. Atualmente cursa o Mestrado Profissional em Educação na Universidade Federal de Lavras (UFLA), com foco na educação mediada por tecnologias.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3562088703609726>

E-mail: dricapg23@gmail.com

Alícia Dias de Souza

Natural de Volta Redonda, interior do estado do Rio de Janeiro, mudou-se ainda pequena para São João del-Rei, interior de Minas Gerais. Frequentou escolas públicas ao longo de toda educação básica e graduou-se em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) em 2014. Desde então, leciona na rede estadual de ensino, onde é efetiva, e já atuou em escolas particulares. Em 2018, concluiu uma especialização em Didática e Trabalho Docente no Instituto Federal do Sudeste de Minas, período em que descobriu sua paixão por temas relacionados à educação. Atualmente, é Analista Pedagógica na Superintendência Regional de Ensino e cursa Mestrado Profissional em Educação na Universidade Federal de Lavras (UFLA), com foco em Pensamento Computacional na educação básica. Em relação à forma como se enxerga, é descrita com muita assertividade pelas palavras de Raul Seixas: "metamorfose ambulante". Sempre em busca de novas aprendizagens e ressignificando experiências, aprecia momentos de leveza, risadas e música. Além disso, valoriza profundamente o tempo passado com sua família, que considera seu bem mais precioso.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3885724445176581>

E-mail: alicia.souza@estudante.ufla.br

Fernanda Gomes da Costa e Queiroz

Natural de Santana da Vargem, sul de Minas Gerais, mudou-se ainda pequena para Varginha, onde estudou em uma única escola da rede particular, saindo direto para cursar sua primeira graduação, Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo, aos 17 anos. Atuou na área de marketing educacional por 1 década, dividindo as funções com a docência no Ensino Superior (cursos de comunicação e licenciatura). A experiência com educação básica deu-se neste mesmo período, o que suscitou diversas inquietações na relação discente e a transição entre educação básica e ensino superior. A posteriori, formou-se também em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora e em Letras pelo Centro Universitário Cidade Verde. Atualmente, divide-se entre os estudos do Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Federal de Lavras, na linha de pesquisa que abrange Desenvolvimento profissional docente, práticas pedagógicas e inovação, como foco nos motivos e expectativas dos estudantes da educação básica em relação ao ensino superior, e a função de esposa, mãe de 2 filhos e revisora de redações de 3 escolas e 1 cursinho pré-vestibular. A vida sob o olhar atento e vigilante deve ser encarada com o anseio da mudança, como interpretava Geraldo Vandré: "Vem, vamos embora, que esperar não é saber, quem sabe faz a hora, não espera acontecer!"

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0068316429127216>

E-mail: profafernandagomesmg@gmail.com // fernandagomesmg@gmail.com

Kênia Rocha

É natural de Belo Horizonte - MG, onde estudou a educação básica e superior na rede pública. Habilitou-se para magistério, em nível médio, e iniciou sua trajetória como professora na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental na rede pública de Contagem-MG e posteriormente em Belo Horizonte - MG. Graduiu-se em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais, UEMG, em 2003, e mudou-se para o estado do Maranhão, em 2007, onde realizou a especialização em Didática Universitária pela Faculdade Atenas Maranhense e especialização em Docência para Educação Profissional pelo SENAC-MA. Tem experiência na Educação Profissional, de nível médio e superior, desde 2008, em instituições públicas e privadas. Atualmente, atua como Pedagoga no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais e cursa o mestrado profissional em Educação pela Universidade Federal de Lavras, se dedicando aos estudos sobre evasão e permanência, acreditando que "se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda" (Paulo Freire, 2000).

E-mail: keniarocha@yahoo.com.br / kenia.rocha@ifsudestemg.edu.br

Ronei Ximenes Martins (também organizador da obra)

Natural de Elói Mendes, sul de Minas Gerais, frequentou escolas públicas na educação fundamental, na década de 1970. Define sua formação cultural como caipira, originária da interação de mineiros do sul do estado e paulistas do interior. É professor universitário há 30 anos. Como formação acadêmica cursou Licenciatura em Matemática e doutorado em Psicologia, na linha de pesquisa Avaliação na Psicologia Educacional. Atualmente é docente associado e pesquisador do Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas de Ensino da Universidade Federal de Lavras (UFLA), Minas Gerais, Brasil. Leciona, há duas décadas, componentes curriculares com temáticas da educação Mediada por Tecnologias em cursos de licenciatura e pós-graduação presenciais e a distância. Na gestão acadêmica, já atuou como coordenador de Educação a Distância da UFLA (no período de 2010 a 2015) e como coordenador da Universidade Aberta do Brasil na mesma época. Foi pró-reitor de graduação da UFLA nas gestões 2016-2020 e 2021-2024. Desenvolve, há 18 anos, pesquisas nas áreas de tecnologia educacional e educação a distância, com dezenas de trabalhos publicados.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4720489203460838>

E-mail: rxmartins@ufla.br // profronei@ufla.br

Vanesca Rosa da Silva

É natural de Belo Horizonte - MG. Possui graduação em Pedagogia - licenciatura pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (2012). É professora da rede Estadual de ensino de Belo Horizonte - anos iniciais. Atualmente é mestranda no Programa de mestrado em educação da Universidade Federal de Lavras - UFLA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Avaliação de Programas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: Escola-Instituição, Administração da Educação, Produtividade e Avaliação da Educação, Avaliação da Educação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5041390966657502>

E-mail: vanescarosa39@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

alfabetização digital 134, 135, 144

ambiente escolar 19, 57, 72, 99, 107, 143

aprendizagem 25, 27, 40, 42, 45, 46, 48, 49, 52, 54, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 72, 74, 91, 92, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 107, 110, 111, 118, 120, 122, 123, 124, 125, 127, 129, 133, 137, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 152, 154, 155, 160

aprendizagem significativa 25, 62, 97, 144

apropriação 45, 129, 131, 132, 133, 134, 140, 142, 148, 150

avaliação de desempenho 157

C

capacitação 29, 40

cidadania 29, 74, 124, 135, 144, 146, 152

currículo 19, 26, 28, 48, 50, 51, 52, 61, 62, 66, 74, 110, 116, 121, 125, 129, 130, 131, 137, 140, 141, 148

D

democracia 10, 31, 40, 50, 104

digital 19, 56, 84, 85, 106, 109, 110, 119, 121, 123, 124, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 143, 144, 146, 147

E

EaD 38, 101

educação 10, 11, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 49, 50, 53, 54, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 86, 88, 89, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 100, 102, 103, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 116, 117, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167

educação básica 11, 16, 18, 20, 24, 26, 29, 30, 35, 49, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 79, 86, 95, 108, 109, 116, 117, 120, 125, 129, 130, 136, 137, 140, 150, 152, 157, 160, 164, 165, 166

educação digital 110, 124, 137

educação inclusiva 122

educação pública 72

educação superior 20, 22, 23, 28, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 49, 53, 54, 61, 65, 66, 67, 75, 77, 88, 89, 96, 103, 108, 147

ensino 8, 10, 11, 16, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 33, 35, 36, 38, 41, 42, 46, 47, 48, 49, 52, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 79, 87, 89, 90, 91, 92, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 107, 109, 110, 118, 119, 121, 122, 124, 129, 131, 133, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 163, 165, 166, 167

ensino fundamental 11, 16, 35, 118, 119, 124, 129, 131, 146, 154, 166

ensino médio 11, 19, 20, 23, 70, 87, 89, 119

ensino superior 16, 18, 19, 20, 23, 24, 36, 38, 41, 42, 46, 47, 49, 57, 58, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 74, 75, 76, 79, 92, 109, 166

ensino técnico 64

espaço virtual 81

F

FIES 37

formação 9, 16, 18, 20, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 35, 38, 40, 43, 48, 49, 51, 70, 72, 73, 74, 76, 99, 105, 107, 119, 122, 123, 124, 129, 131, 132, 136, 141, 143, 144, 145, 152, 153, 157, 159, 167

G

gestão 10, 50, 54, 75, 81, 91, 142, 143, 150, 151, 153, 154, 155, 157, 158, 161, 162, 163, 165, 167

graduação 11, 19, 20, 22, 33, 34, 36, 37, 38, 40, 55, 63, 71, 74, 75, 76, 77, 79, 86, 118, 122, 123, 166, 167

I

inclusão 34, 39, 55, 56, 64, 68, 118, 124, 130, 134, 135, 136, 137, 146, 147, 163

inclusão digital 56, 124, 130, 134, 135, 136, 137, 146, 147

indicadores educacionais	158	PNAES	39, 56, 63, 66
INEP	16, 22, 36, 65, 71, 73, 75, 76, 77, 78, 87, 88	PNE	15, 30, 36
infraestrutura	10, 28, 72, 73, 92, 113, 135, 138, 139	política educacional	160, 161, 164
inovação	23, 25, 27, 93, 94, 95, 96, 98, 101, 102, 103, 104, 143, 144, 166	política pública	38, 39
inovação pedagógica	25, 27, 143, 144	produção científica	40, 98
integração	44, 57, 59, 83, 98, 106, 108, 109, 121, 135, 139	professor	26, 52, 60, 94, 96, 97, 99, 101, 102, 108, 134, 139, 154, 155, 159, 167
interação	24, 25, 35, 51, 54, 99, 102, 138, 143, 145, 167	profissionalização	74
interdisciplinaridade	23	projeto pedagógico	50
L		PROUNI	37, 64
LDB	36, 70, 72, 88	Q	
licenciatura	18, 21, 88, 166, 167	qualificação	136, 155
liderança	121, 122, 154	R	
M		recursos digitais	98, 129, 144
metodologia	26, 52, 101, 121, 153, 154, 156	REUNI	39
metodologias ativas	25, 91, 97, 103, 147	S	
métodos de ensino	27	sistema educacional	14, 28, 30, 43, 46, 107, 129, 157
Minas Gerais	9, 88, 131, 149, 150, 151, 154, 156, 157, 162, 165, 166, 167	T	
O		tecnologia	29, 80, 100, 106, 110, 121, 127, 137, 140, 142, 147, 167
organização curricular	27	tecnologia educacional	167
P		U	
pesquisa	23, 29, 44, 57, 84, 107, 109, 110, 118, 158, 162, 166, 167	universidade	17, 34, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 56, 60, 74, 76, 79, 82, 83, 84, 85, 107
planejamento	14, 15, 20, 85, 95, 142, 143, 150, 153		



www.pimentacultural.com

DESAFIOS DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO