



Equipe da Revista da Universidade Ibirapuera

Reitor

- Prof. José Campos de Andrade Filho

Diretor Acadêmico

- Prof. Alan Almario

Diretor Científico

- Prof. José Eduardo Paraíso Razuk

Editora-Chefe

- Profª Camila Soares

Comitê Editorial (Universidade Ibirapuera)

- Prof. Me. Alan Almario
- Prof. Dr. Bruno Gomes Pereira
 - Profª Ma. Camila Soares
 - Profª Drª Eneida Yuri Suda
 - Profª Ma. Ketty Leine Martins
- Prof. Me. Marco Paulo Andrade de Oliveira
 - Prof. Dr. Thiago Luiz Sartori
- Profª Ma. Viviane Nogueira de Moraes Danieleski

Equipe Técnica

- Daisy Venancio da Silva - Bibliotecária (CRB 8/10649)

Consultores Científicos

- Prof. Alison Ribeiro, Departamento de Farmacologia e Toxicologia, Chiesi Farmaceutici SpA, Unidade de Farmacologia In Vivo
 - Prof^a Carina Uliam, Universidade Federal de São Paulo - Unifesp
 - Prof^a Clara Albani, Covagen AG, Grupo de Assay Development
 - Prof. Cleber Vanderlei Rohrer, SENAC/SP
- Prof. Leandro Dos Santos Afonso, Universidade Bandeirante (UNIBAN)
 - Prof.^a Monica Sakai, McGill University Health Centre
 - Prof.^a Patrícia Rangel, Faculdades Integradas Rio Branco
- Prof.^a Viviane Ferraz de Paula, Instituto de Parasitologia y Biomedicina "Lopez-Neyra"
 - Prof. Wanderley Moreno Quinteiro Filho, University of Guelph

Revista da Universidade Ibirapuera / Universidade Ibirapuera – Vol. 30 – (jul./ dez.2025) - São Paulo: Universidade Ibirapuera, 2025.

Vol. 30 (jul./dez. 2025) -

Semestral

ISSN: 2179-6998 - impresso

ISSN: 2238-6335 - eletrônico

1. Saúde Mental Docente 2. Mídias Digitais 3. Ensino Médio 4. Evasão Escolar
5. Educação Inclusiva I. Universidade Ibirapuera

CDD – 378

Revista da Universidade Ibirapuera

Volume 30 – Julho/Dezembro de 2025

EDITORIAL

É com grande satisfação que apresentamos a 30ª edição da Revista da Universidade Ibirapuera, um marco que reafirma nosso compromisso com a produção, difusão e democratização do conhecimento científico nas mais diversas áreas do saber. Nesta edição, reunimos um conjunto de artigos que refletem não apenas a pluralidade temática e metodológica das pesquisas contemporâneas, mas também a relevância de debates urgentes no campo da educação, cultura e saúde mental, reafirmando o papel das universidades como espaços de crítica, criação e transformação social.

O primeiro artigo, "A importância do coordenador acadêmico no fomento de subsídios para a formação continuada do docente no Ensino Superior", discute o papel estratégico que esse profissional exerce no contexto universitário. Com base em estudos e experiências práticas, o texto propõe reflexões sobre as mediações necessárias para consolidar processos formativos contínuos que respondam às demandas emergentes do ensino superior no Brasil.

Na sequência, o artigo "Saúde mental docente, precarização das condições do trabalho e intervenções criativas" oferece uma análise aprofundada sobre o adoecimento psíquico de professores, especialmente à luz das dinâmicas precarizantes que marcam o cotidiano profissional na educação. O trabalho propõe alternativas e intervenções criativas como forma de resistência e cuidado, reconhecendo a subjetividade dos docentes como elemento central para a construção de ambientes educativos mais saudáveis.

Em uma perspectiva voltada ao patrimônio cultural, o texto "O acervo de Augusto Boal – Um exemplo do papel das mídias digitais na salvaguarda do patrimônio cultural brasileiro" revela como os recursos digitais podem atuar como mediadores na preservação de acervos teatrais e artísticos. A obra evidencia a importância da digitalização e do acesso ampliado aos arquivos culturais, utilizando o legado de Augusto Boal como exemplo emblemático de resistência e inovação cultural.

A educação básica também ocupa lugar de destaque nesta edição. O artigo "Evasão escolar no Ensino Médio no Estado de São Paulo" apresenta dados, análises e proposições para compreender e enfrentar um dos desafios mais persistentes da educação pública brasileira. A abordagem crítica e propositiva dos autores oferece subsídios importantes para gestores, pesquisadores e formuladores de políticas públicas.

Complementando essa discussão, o artigo "A inclusão de todos na escola: um olhar crítico sobre a educação inclusiva e o sistema educativo" propõe uma leitura reflexiva sobre os limites e as possibilidades da educação inclusiva. Questionando práticas excludentes muitas vezes disfarçadas de políticas integradoras, o texto chama atenção para à necessidade de transformação estrutural no sistema educativo para garantir o direito pleno à educação para todos.

Ainda neste eixo de reflexão crítica, o artigo "Transições epistemológicas do Naturalismo do final do século XVIII à educação em ciências naturais nos dias atuais" percorre uma análise histórica e filosófica da constituição do pensamento científico-natural. A partir de uma revisão teórica consistente, os autores investigam como diferentes concepções epistemológicas influenciaram (e ainda influenciam) a abordagem das ciências naturais na escola contemporânea.









Por fim, esta edição traz como anexo especial os Anais da Jornada da Educação 2024, evento promovido pela Universidade Ibirapuera que reuniu estudantes, professores e pesquisadores de todo o país. Os anais registram as ricas discussões e contribuições apresentadas durante o evento, ampliando o alcance das reflexões acadêmicas que ali se consolidaram.

Neste momento significativo, não poderíamos deixar de expressar nossa mais sincera gratidão ao comitê editorial da Revista da Universidade Ibirapuera, composto por profissionais comprometidos com a excelência acadêmica e a curadoria criteriosa dos trabalhos publicados. Agradecemos também à equipe da Universidade Ibirapuera, cuja dedicação à promoção do ensino, pesquisa e extensão torna possível a continuidade deste projeto editorial, que há mais de uma década se consolida como espaço de diálogo entre saberes e práticas.

Esperamos que os artigos aqui reunidos inspirem novas leituras, pesquisas e ações transformadoras, reafirmando o papel da ciência como ferramenta de emancipação, criticidade e construção coletiva do conhecimento.

Boa leitura!

Prof. Alan Almario
Prof^a Camila Soares

-  A importância do coordenador acadêmico no fomento de subsídios para a formação continuada do docente no Ensino Superior – Marco Paulo Andrade de Oliveira, Camila Soares, Alan Almario.....07
-  Saúde mental docente, precarização das condições do trabalho e intervenções criativas– Jaqueline Aparecida Castro Severino, Adriana Cássia Garcia, Alan Almario, Camila Soares.....33
-  O acervo de Augusto Boal - Um exemplo do papel das mídias digitais na salvaguarda do patrimônio cultural brasileiro – José Eduardo Paraíso Razuk.....47
-  Evasão escolar no Ensino Médio no Estado de São Paulo – Adriana Nogueira dos Santos, Liette Ernesto, Camila Soares, Carmen Lúcia Garcia.....59
-  A inclusão de todos na escola: um olhar crítico sobre a educação inclusiva e o sistema educativo Superior – Marco Paulo Andrade de Oliveira, Camila Soares, Alan Almario.....73
-  Transições epistemológicas do Naturalismo do final do século XVIII à educação em ciências naturais nos dias atuais – Hermes de Oliveira Machado Filho, Pedro Roberto Pontes Santos.....81
-  Anexo: Anais Jornada da Educação 2024.....99
-  Orientações para autores(as).....105

Revista da Universidade Ibirapuera

Volume 30 – Julho/Dezembro de 2025
Páginas 07 a 32

Marco Paulo Andrade de Oliveira
Universidade Ibirapuera
marco.oliveira@ibirapuera.edu.br

Camila Soares
Universidade Ibirapuera
camila.soares@ibirapuera.edu.br

Alan Almario
Universidade Ibirapuera
alan.almario@ibirapuera.edu.br

A importância do coordenador acadêmico no fomento de subsídios para a formação continuada do docente no Ensino Superior

Resumo:

A legislação educacional brasileira estabelece um conjunto de normas e diretrizes que orientam o funcionamento do sistema de ensino no país. No Ensino Superior desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), passando pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) entre tantas outras, o arcabouço legal visa garantir o acesso universal à educação de qualidade, promover a equidade e a inclusão social, além de definir as responsabilidades dos diferentes agentes de gestão e de execução da educação no Brasil

No contexto do ensino superior, o coordenador acadêmico desempenha um papel fundamental na articulação e implementação das políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão. Responsável por planejar, coordenar e avaliar as atividades acadêmicas do curso, o coordenador atua como elo entre estudantes, docentes, gestores e comunidade acadêmica em geral. Além disso, cabe a ele acompanhar o desenvolvimento curricular, promover a atualização das práticas pedagógica, zelar pela qualidade do ensino

oferecido e garantir formas de promoção da formação continuada de seu corpo docente. A formação continuada de docentes é uma estratégia essencial para o aprimoramento profissional e a qualidade do ensino. Por meio de programas de capacitação, atualização e aperfeiçoamento, os professores têm a oportunidade de adquirir novos conhecimentos, habilidades e competências, bem como refletir sobre suas práticas pedagógicas e buscar soluções para os desafios enfrentados em sala de aula. A formação continuada contribui para a melhoria do desempenho docente, o fortalecimento da identidade profissional e o sucesso educacional dos estudantes.

O objetivo deste trabalho é discutir sobre a importância deste coordenador acadêmico em garantir a formação continuada de seus docentes, melhorando seja a qualidade do conteúdo ou a metodologia e didática utilizada por sua equipe. Visando comprovar e ilustrar essa importância foi utilizada a pesquisa anual realizada Comissão Própria de Avaliação (CPA) de uma Universidade na Zona Sul de São Paulo onde os docentes tem a oportunidade de avaliar seus coordenadores e dar sua opinião sobre os subsídios, formação e orientações que tem recebido de seus gestores.

ABSTRACT

Brazilian educational legislation establishes a set of standards and guidelines that guide the functioning of the education system in the country. In Higher Education, from the National Education Guidelines and Bases Law (LDB), through the National Higher Education Assessment System (SINAES) among many others, the legal framework aims to guarantee universal access to quality education, promote equity and social inclusion, in addition to defining the responsibilities of the different management and execution agents of education in Brazil

In the context of higher education, the academic coordinator plays a fundamental role in the articulation and implementation of institutional teaching, research and extension policies. Responsible for planning, coordinating and evaluating the academic activities of the course, the coordinator acts as a link between students, teachers, managers and the academic community in general. Furthermore, it is up to him to monitor curricular development, promote the updating of pedagogical practices, ensure the quality of teaching offered and ensure ways to promote the continued training of his teaching staff.

Continuing teacher training is an essential strategy for professional improvement and teaching quality. Through training, updating and improvement programs, teachers have the opportunity to acquire new knowledge, skills and competencies, as well as reflect on their pedagogical practices and seek solutions to the challenges faced in the classroom. Continuing training contributes to improving teaching performance, strengthening professional identity and students' educational success.

The objective of this work is to discuss the importance of this academic coordinator in ensuring the continued training of his teachers, improving either the quality of the content or the methodology and teaching used by his team. Aiming to prove and illustrate this importance, the annual survey carried out by the Evaluation Committee (CPA) of a University in the South Zone of São Paulo was used, where teachers have the opportunity to evaluate their coordinators and give their opinion on the subsidies, training and guidance that has received from its managers.

1. Introdução

O Ensino Superior enfrenta um contexto dinâmico e desafiador, no qual a busca pela excelência acadêmica é uma meta constante. Nesse sentido, a formação continuada do corpo docente se apresenta como uma estratégia essencial para acompanhar as demandas contemporâneas da educação e promover a atualização constante das práticas pedagógicas. Dentro desse contexto, o papel do Coordenador Acadêmico ganha destaque como um articulador-chave na facilitação do acesso a subsídios e recursos que impulsionam a formação continuada dos professores.

Este estudo se propõe a investigar a importância do Coordenador Acadêmico como agente fomentador de subsídios para a formação continuada do corpo docente no Ensino Superior. Além disso, busca-se compreender as estratégias adotadas pelos coordenadores acadêmicos para promover a capacitação e o desenvolvimento profissional dos professores, bem como os desafios enfrentados nesse processo.

A compreensão desses aspectos não apenas contribuirá para a valorização do papel do Coordenador Acadêmico, mas também para a identificação de melhores práticas que possam fortalecer as iniciativas de formação continuada, impactando positivamente na qualidade do ensino superior e no sucesso acadêmico dos estudantes. Assim, esta pesquisa se apresenta como um meio de aprofundar o entendimento sobre o tema e subsidiar ações que promovam uma educação superior de excelência.

2. Fundamentação Teórica

O sistema educacional brasileiro, especialmente o ensino superior, é regido por um conjunto abrangente de legislações que estabelecem as diretrizes, normas e padrões para as instituições de ensino e para a qualidade da educação oferecida. Essas legislações são fundamentadas em princípios constitucionais, leis específicas e regulamentos emitidos por órgãos responsáveis pela gestão da educação no país, como o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE). As principais legislações educacionais do ensino superior no Brasil incluem:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN): A Lei nº 9.394/96 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo o ensino superior. Ela define os

princípios e as normas gerais da educação brasileira, como currículo, avaliação, gestão educacional, entre outros aspectos.

- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): Instituído pela Lei nº 10.861/2004, o SINAES é responsável pela avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho dos estudantes. Ele define critérios e procedimentos para garantir a qualidade da educação superior no país. O instrumento de avaliação de curso superior é para avaliar a qualidade dos cursos de graduação, tanto presenciais quanto a distância, ele avalia os cursos superiores por meio de diferentes instrumentos e procedimentos. As principais etapas de avaliação de um curso pelo SINAES no Brasil são:

- Avaliação dos Estudantes (ENADE): O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) é uma parte importante do SINAES. Realizado periodicamente, o ENADE avalia o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências. Os resultados do ENADE são utilizados como indicadores de qualidade dos cursos superiores e das instituições de ensino.

- Avaliação Interna(CPA): As instituições de ensino superior devem realizar avaliações internas de seus cursos, envolvendo toda a comunidade acadêmica. Essa avaliação interna visa identificar pontos fortes e áreas de melhoria do curso, bem como promover a reflexão e o aprimoramento contínuo da qualidade educacional.

- Indicadores de Qualidade: Além das avaliações externa, dos estudantes e interna, o SINAES também utiliza indicadores de qualidade para analisar diversos aspectos dos cursos superiores, como a infraestrutura da instituição, a qualificação do corpo docente, a taxa de conclusão, a inserção dos egressos no mercado de trabalho, entre outros.

Com base nos resultados dessas diferentes avaliações e indicadores, o SINAES atribui uma nota final aos cursos superiores, que varia de 1 a 5. Essa nota é utilizada para fins de regulação, supervisão e melhoria da qualidade da educação superior no Brasil. Os cursos com notas mais altas são considerados de melhor qualidade, enquanto aqueles com notas mais baixas podem estar sujeitos a medidas de supervisão e intervenção por parte das autoridades educacionais.

Avaliação Externa: Realizada por comissões de especialistas, a avaliação externa é feita in loco nas instituições de ensino superior. Os avaliadores examinam diversos aspectos do curso, incluindo infraestrutura, corpo docente, projeto pedagógico, organização didático-pedagógica, entre outros. Essa avaliação busca verificar a qualidade e a adequação do curso às diretrizes e normas estabelecidas. Essa avaliação é aplicada durante os processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos.

O instrumento de avaliação de curso de graduação Presencial e a Distância contém 3 dimensões de avaliação:

- Organização Didático-Pedagógica: Avalia a estrutura curricular, os planos de ensino, a carga horária, os recursos pedagógicos e a relação teoria-prática.

- **Corpo Docente e Tutorial:** Analisa a formação acadêmica dos professores, sua experiência, produção científica e participação em atividades de extensão. Também considera o apoio tutorial oferecido aos estudantes.

- **Infraestrutura:** Verifica as condições das instalações físicas, laboratórios, bibliotecas e recursos tecnológicos disponíveis para o ensino e a pesquisa.

Esse instrumento é uma ferramenta importante para garantir a qualidade e a excelência dos cursos superiores, contribuindo para a melhoria contínua da educação no Brasil

O indicador 2.3 conceito nº 5, “o planejamento da administração do corpo docente do seu curso, favorecendo a integração e a melhoria contínua. “, podemos dizer que o papel do coordenador acadêmico no ensino superior privado é de suma importância para o planejamento e a administração do corpo docente do curso, favorecendo a integração e a melhoria contínua das práticas educacionais. Ao estabelecer uma visão compartilhada, promover a formação e a colaboração entre os professores e implementar mecanismos eficazes de avaliação e feedback, o coordenador acadêmico contribui significativamente para a qualidade do ensino e o sucesso acadêmico dos estudantes.

Diante do exposto, é evidente que o sistema educacional brasileiro, em especial o ensino superior, está submetido a um arcabouço legislativo abrangente e fundamentado em princípios constitucionais, leis específicas e regulamentos emitidos por órgãos responsáveis pela gestão da educação no país, como o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE). A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), delineia-se um panorama regulatório que visa garantir a qualidade e a excelência do ensino superior brasileiro.

O planejamento da administração do corpo docente, conforme evidenciado pelo indicador 2.3 do SINAES, surge como um elemento crucial nesse contexto. O papel do coordenador acadêmico no ensino superior privado é de suma importância para promover a integração e a melhoria contínua das práticas educacionais. Ao estabelecer uma visão compartilhada, promover a formação e a colaboração entre os professores e implementar mecanismos eficazes de avaliação e feedback, o coordenador acadêmico contribui significativamente para a qualidade do ensino e o sucesso acadêmico dos estudantes.

Assim, diante do desafio contínuo de aprimorar a educação superior no Brasil, a articulação entre legislação educacional, planejamento institucional e formação continuada se revela como um caminho promissor para a garantia da qualidade e excelência do ensino, bem como para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

2.1 A História do Ensino Superior Privado no Brasil

A história do ensino superior privado no Brasil tem suas raízes no período colonial, quando as primeiras instituições de ensino foram fundadas pela Igreja Católica. No entanto, o ensino superior privado moderno no país começou a se desenvolver principalmente a partir do século XX. Aqui está um resumo dos principais marcos históricos.

Início do século XX: No início do século XX, as primeiras instituições de ensino superior privado foram estabelecidas no Brasil. Muitas dessas instituições eram voltadas para a formação de profissionais específicos, como médicos, advogados e engenheiros. Exemplos notáveis incluem a Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (1912) e a Faculdade de Direito da Fundação Getúlio Vargas (1954).

Décadas de 1950 e 1960: Durante esse período, houve um crescimento significativo do ensino superior privado no país. Novas instituições foram fundadas, muitas delas voltadas para áreas como administração, economia e ciências sociais. O ensino privado começou a se consolidar como uma alternativa ao ensino público.

Ditadura Militar (1964-1985): Durante a ditadura militar, houve uma expansão significativa do ensino superior privado. O governo incentivou o setor privado a investir na educação e permitiu a criação de novas instituições privadas. A Lei da Reforma Universitária, em 1968, também facilitou a criação e o funcionamento de universidades privadas.

Anos 1990 e 2000: Nas décadas de 1990 e 2000, o ensino superior privado experimentou um rápido crescimento. A demanda por educação superior aumentou e o setor privado atendeu a essa demanda, abrindo novas faculdades e universidades. Muitas instituições privadas também passaram a oferecer programas de pós-graduação.

Ao longo dos anos, foram implementadas regulamentações mais rigorosas para o ensino superior privado. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabeleceu diretrizes para a criação e o funcionamento das instituições de ensino superior privadas. Além disso, o Ministério da Educação (MEC) passou a desempenhar um papel importante na regulação e avaliação dessas instituições.

Até setembro de 2021, o Brasil possuía mais de 2.500 IES. Essas instituições incluem universidades, centros universitários, faculdades integradas, institutos superiores e outras modalidades de ensino superior. É importante ressaltar que esse número pode ter variado nos últimos anos devido à criação de novas instituições ou à desativação de algumas existentes.

Atualmente, o ensino superior privado no Brasil é uma parte essencial do sistema educacional do país. Existem diversas instituições privadas renomadas, incluindo universidades, faculdades e centros universitários, que oferecem uma ampla gama de cursos e programas acadêmicos. Essas instituições têm contribuído significativamente para a formação de profissionais em diversas áreas do conhecimento. No entanto, o setor privado também enfrenta desafios, como a garantia da qualidade do ensino e o acesso equitativo à educação superior.

2.2 O Papel do Coordenador de Curso no ensino Superior

A função de Coordenador Acadêmico de Curso no Ensino Superior não tem uma data específica de criação, pois sua existência foi gradualmente estabelecida ao longo do tempo conforme as instituições de ensino foram se desenvolvendo. No entanto, é possível afirmar que a designação formal de coordenadores de curso se tornou mais comum a partir da

expansão e institucionalização do Ensino Superior nas últimas décadas e principalmente após a Reforma Universitária de 1968.

A reforma universitária de 1968 no Brasil foi regida pela Lei nº 5.540, promulgada em 28 de novembro de 1968. Essa lei estabeleceu as diretrizes e normas para a organização e o funcionamento das instituições de ensino superior no país naquela época. A Lei nº 5.540 foi um marco legislativo importante para a implementação das mudanças propostas pela reforma universitária de 1968, como a criação dos Institutos Superiores de Estudos Brasileiros (ISEBs), a instituição do vestibular unificado e o estabelecimento do sistema de créditos.

A Reforma Universitária de 1968 trouxe algumas mudanças significativas para os professores no sistema de ensino superior no Brasil. Algumas das principais alterações foram:

1. Regime de tempo integral: A reforma estabeleceu a obrigatoriedade do regime de tempo integral para os professores, com dedicação exclusiva às atividades acadêmicas na instituição de ensino. Isso significava que os professores não poderiam exercer outras atividades remuneradas fora da universidade, a menos que houvesse autorização específica.

2. Aumento da exigência de titulação: Com a reforma, houve um aumento da exigência de titulação acadêmica para o exercício do magistério superior. Foi estabelecido que, para lecionar em nível universitário, os professores deveriam ter formação de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado) na área de atuação.

3. Incentivo à pesquisa: A reforma enfatizou a importância da pesquisa no contexto acadêmico. Os professores foram estimulados a desenvolver atividades de pesquisa, com a criação dos Institutos Superiores de Estudos Brasileiros (ISEBs) para fomentar a produção científica e interdisciplinaridade.

4. Criação de cargos e planos de carreira: A reforma proporcionou a criação de cargos docentes e a implementação de planos de carreira para os professores universitários. Isso visava estabelecer critérios de promoção, progressão salarial e estabilidade na carreira. Conforme o artigo 13 da Lei Federal 5540 de 28 de novembro de 1968.

Art. 13. Na administração superior da universidade, haverá órgãos centrais de supervisão do ensino e da pesquisa, com atribuições deliberativas, dos quais devem participar docentes dos vários setores básicos e de formação profissional.

§1º A universidade poderá também criar órgãos setoriais, com funções deliberativas e executivas, destinados a coordenar unidades afins para integração de suas atividades.

§2º A coordenação didática de cada curso ficará a cargo de um colegiado, constituído de representantes das unidades que participem do respectivo ensino.

(Lei nº 5.540 - 28 de novembro de 1968)

Com o crescimento das universidades e a necessidade de gestão e organização dos cursos, as instituições começaram a designar profissionais para assumir a responsabilidade pela coordenação acadêmica e administrativa de um determinado curso. Esses coordenadores

de curso desempenham um papel fundamental na estruturação e funcionamento dos programas educacionais, além de atuar como ponto de contato para os estudantes, corpo docente e administração.

Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro 1996), não mais se exigiu a existência de departamentos no âmbito das instituições de ensino superior. A maioria das instituições extinguiu-os de suas estruturas organizacionais, preferindo acolher a ideia de Coordenação de Curso e atribuindo ao novo setor a responsabilidade pela direção e pelo sucesso dos cursos superiores. (FRANCO, E.2002)

Embora a existência de coordenadores acadêmicos possa variar entre várias nomenclaturas (pedagógico, de curso, de área, de setor) nas instituições de Ensino Superior, a função desempenhada por eles geralmente envolve aspectos como planejamento curricular, orientação estudantil, supervisão e capacitação do corpo docente, gestão de recursos e garantia da qualidade do ensino.

Em resumo, a criação e formalização da função de coordenador de curso no Ensino Superior ocorreram em resposta à necessidade de uma gestão mais eficiente e especializada dos cursos, buscando promover a qualidade e o desenvolvimento contínuo da educação superior.

O Coordenador tem diversas funções definidas para o desenvolvimento de seu trabalho com excelência pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, essas funções se baseiam em quatro grupos, sendo eles Políticas, Gerenciais, Acadêmicas e Institucionais, cada função dessa contém tópicos importantes que o coordenador deve seguir.

De acordo com o grupo de funções políticas o Coordenador deve ser um líder reconhecido na área de conhecimento do Curso, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento e orientação dos estudantes e professores. Suas experiências na área proporcionam uma base sólida para a supervisão e coordenação das atividades acadêmicas, garantindo a qualidade do ensino oferecido.

Como líder, o Coordenador também deve demonstrar expertises para gerir equipes, incentivar a inovação e o aperfeiçoamento contínuo do currículo, e pela atualização dos docentes, de modo a manter o curso alinhado com as demandas do campo de estudo. O Coordenador deve ser um animador de professores e alunos, representante e fazedor do Marketing de seu Curso.

Já nas funções gerenciais o Coordenador é responsável pela supervisão das instalações físicas, laboratórios e equipamentos do Curso, garantindo que estejam em perfeitas condições para oferecer um ambiente bom para o aprendizado dos estudantes. Ele deve assegurar que todas as instalações estejam devidamente equipadas e seguras, cumprindo com as normas e regulamentos de segurança e saúde aplicáveis. Além disso, o Coordenador deve coordenar a manutenção regular dos laboratórios e equipamentos, garantindo que estejam funcionando adequadamente e disponíveis para uso dos professores e alunos. Ele também é responsável por manter-se atualizado em relação às tecnologias e recursos

necessários para o bom funcionamento do curso, buscando constantemente melhorias e atualizações para proporcionar um ambiente de aprendizado moderno e eficiente.

O Coordenador também é responsável pela indicação da aquisição de livros, materiais necessários para o desenvolvimento do Curso, visando enriquecer o conteúdo e promover a atualização constante dos estudantes. Por meio de uma análise criteriosa das necessidades do programa de estudos, o coordenador identifica quais recursos são indispensáveis para a formação dos alunos e passa para a instituição de ensino, que avalia e decide o que vai ser comprado. Essa responsabilidade inclui em pesquisar, avaliar e selecionar cuidadosamente os materiais que melhor atendam às demandas do currículo, levando em consideração a relevância acadêmica, a aderência dos temas abordados e a qualidade das publicações. Além disso, o coordenador deve buscar parcerias com editoras, bibliotecas e outras instituições afins para viabilizar o acesso a recursos adicionais, como bases de dados online e acervos especializados, ampliando assim as possibilidades de pesquisa e estudo dos estudantes.

Além de precisar estimular e controlar a frequência dos docentes e discentes, e pela indicação da contratação de docentes e, logicamente, pela indicação da demissão dos mesmos. Cabe ao coordenador, portanto, acompanhar o desempenho dos docentes, observando sua atuação em sala de aula, o cumprimento das atividades previstas no plano de ensino, a pontualidade e assiduidade, bem como sua interação com os alunos e colegas de trabalho. A partir dessas avaliações, o coordenador pode emitir relatórios e pareceres que apontem os pontos fortes e fracos dos professores, contribuindo para aprimorar o trabalho dos docentes e promover a qualidade do ensino oferecido pelo curso.

“Tanto no passado como no presente, ainda não se chegou a um denominador comum quanto às funções, às responsabilidades, às atribuições e aos encargos do Coordenador de Curso. Diz-se ser ele o —gerente|| do Curso. Chega-se mesmo a afirmar que é o —don|| do Curso. Na realidade, predominam na figura do Coordenador de Curso e, de certa forma na concepção geral, apenas os encargos acadêmicos. São relegadas por ele as responsabilidades não-acadêmicas, ou seja, as responsabilidades e funções gerenciais, políticas e institucionais, no estrito sentido dessas expressões”. (FRANCO, E.2002)”

2.3 A Formação continuada do professor de Ensino Superior

Formação continuada, também conhecida como educação continuada ou educação permanente, refere-se ao processo de aprendizagem contínua e atualização de conhecimentos ao longo da vida profissional de uma pessoa. É uma abordagem na qual os profissionais buscam oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional após concluírem sua educação formal. A formação continuada é especialmente importante em campos que estão em constante evolução, como tecnologia, medicina, educação e negócios. Permite que os profissionais se mantenham atualizados com as novas descobertas, técnicas, metodologias, regulamentações e tendências em suas áreas de

atuação, garantindo assim que ofereçam serviços de alta qualidade e se mantenham competitivos no mercado de trabalho.

Além disso, a formação continuada também promove o desenvolvimento pessoal, o crescimento profissional e a satisfação no trabalho, pois os profissionais se sentem mais confiantes e preparados para enfrentar os desafios do ambiente profissional em constante mudança.

A formação continuada é essencial para o desenvolvimento profissional dos educadores. Diversos autores contribuíram com reflexões e teorias sobre esse tema. Aqui estão alguns deles:

A formação inicial e a formação permanente do professorado são duas etapas cruciais de um mesmo processo de desenvolvimento profissional docente, como aponta Francisco Imbernón. No contexto da formação contínua de professores do ensino superior, essa dualidade adquire uma relevância ainda maior. A formação inicial fornece os fundamentos teóricos e metodológicos necessários para exercer a docência neste nível educacional, enquanto a formação permanente se torna um pilar fundamental para manter-se atualizado diante das constantes mudanças nas dinâmicas educacionais, demandas dos alunos e avanços tecnológicos. A interação entre ambas as etapas permite aos professores do ensino superior cultivar um processo de melhoria contínua, promovendo assim a qualidade do ensino e a excelência acadêmica nas instituições educativas. (Francisc Imbernón Muñoz (1989) La formacion inicial y la formacion permanente del professorado) Nóvoa (1991): O autor oferece uma visão abrangente e profunda sobre os desafios e as possibilidades da formação de professores, destacando a importância de uma abordagem reflexiva, contextualizada e colaborativa para o desenvolvimento profissional dos educadores. também destaca a importância da formação contínua para a adaptação às mudanças sociais e educacionais. Ele enfatiza a necessidade de considerar as experiências vivenciadas na prática docente. (Libâneo, José Carlos in "Formação de Professores e Didática para a Escola de hoje", 1991)

Candau (2010): Candau ressalta que a formação continuada deve levar em conta as transformações na escola e na sala de aula. Ela enfoca a reflexão sobre a prática e a qualidade do ensino-aprendizagem, oferece uma análise abrangente e atualizada sobre a educação intercultural no contexto brasileiro. Ao destacar a importância da diversidade cultural e da formação de professores interculturalmente sensíveis, contribui para o desenvolvimento de práticas educativas mais inclusivas, equitativas e socialmente justas. (Candau, Inês M. F. In "Formação Continuada de Professores: tendências atuais", 2010)

Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010): Esses autores afirmam que a escola deve proporcionar recursos e tempo para que os professores compreendam sua própria realidade institucional e possam transformá-la por meio da formação continuada. (Alvaro-Prada, Margarida, M.M. "Formação continuada de professores: políticas, perspectivas e desafios" 2010)

Hengemuhle, Ferreira, Paulo Freire, Christov e Romanowski: Esses autores também contribuíram com concepções sobre formação continuada. Suas experiências e estudos enriquecem o debate sobre a prática pedagógica e a capacitação profissional

A formação continuada dos professores de ensino superior é um aspecto crucial na busca pela excelência educacional. Além de transmitir conhecimentos atualizados, essa formação desempenha um papel fundamental no aprimoramento das práticas pedagógicas e na adaptação às demandas em constante evolução da sociedade. Neste capítulo, é explorado a importância e os benefícios da formação continuada, destacando seu impacto na qualidade do ensino e no desenvolvimento profissional dos educadores.

Atualização e Inovação Pedagógica: Em um mundo em rápida transformação, os professores de ensino superior precisam estar constantemente atualizados em relação às novas teorias, tecnologias e metodologias de ensino. A formação continuada oferece a oportunidade de adquirir novos conhecimentos e habilidades, garantindo que os educadores estejam preparados para oferecer uma educação de qualidade aos seus alunos. A participação em eventos acadêmicos, cursos de atualização e especialização, e o acompanhamento de mudanças na legislação educacional são algumas das estratégias utilizadas pelos professores para se manterem atualizados.

Desenvolvimento Profissional e Colaboração: Além da atualização de conhecimentos, a formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional dos professores, promovendo a reflexão sobre sua prática docente e incentivando a busca por melhorias constantes. Os programas de formação oferecem espaços para discussões, trocas de experiências e aprendizado colaborativo entre os docentes, fortalecendo a comunidade acadêmica como um todo. A integração em grupos de pesquisa e o intercâmbio de experiências com pares são exemplos de práticas que estimulam o desenvolvimento profissional dos professores.

Multiculturalidade e Inclusão: Outro aspecto relevante é a necessidade de adaptação às mudanças no perfil dos estudantes e à diversidade cultural. Os professores de ensino superior devem estar preparados para lidar com uma gama diversificada de alunos, reconhecendo e valorizando suas diferenças culturais. A formação continuada pode fornecer estratégias e ferramentas para abordar essa diversidade de forma inclusiva, garantindo que todos os alunos tenham oportunidades iguais de aprendizado. É importante reconhecer e combater as desigualdades e injustiças sociais que afetam determinados grupos culturais, promovendo a igualdade de direitos e oportunidades para todos.

O multiculturalismo conservador insiste na assimilação da diferença às tradições e costumes da maioria. O liberal busca integrar os diferentes grupos culturais à sociedade majoritária, “baseado em uma cidadania individual universal, tolerando certas práticas culturais particularistas apenas no domínio privado” (Hall, 2003)

Inovação e Pesquisa: Além de impactar diretamente a qualidade do ensino, a formação continuada dos professores contribui para o desenvolvimento de pesquisas e projetos inovadores, aumentando a produção científica e o impacto da instituição de ensino

superior. Professores atualizados e engajados são capazes de motivar seus alunos a buscar o conhecimento de forma crítica e criativa, estimulando o pensamento independente e a produção de conhecimento.

Estratégias e Atividades de Formação Continuada: O processo de formação continuada pode envolver uma série de estratégias e atividades, tais como participação em eventos acadêmicos, cursos de atualização, integração em grupos de pesquisa, desenvolvimento de projetos pedagógicos, acompanhamento de mudanças na legislação educacional, intercâmbio de experiências com pares, utilização de tecnologias educacionais, feedback e avaliação de desempenho, e programas de mentoria e aconselhamento.

A formação continuada no ensino superior é um processo fundamental para garantir a qualidade do ensino e a atualização constante dos profissionais da educação. Através da atualização de conhecimentos, desenvolvimento profissional, promoção da inclusão e estímulo à pesquisa e inovação, os professores estão capacitados para enfrentar os desafios da educação contemporânea e contribuir para o desenvolvimento acadêmico e social.

Além disso, a formação continuada dos professores pode contribuir para o desenvolvimento de pesquisas e projetos inovadores, aumentando a produção científica e o impacto da instituição de ensino superior. A formação continuada de professores no ensino superior é um processo fundamental para garantir a qualidade do ensino e a atualização constante dos profissionais da educação, professores atualizados e engajados são capazes de motivar seus alunos a buscar o conhecimento de forma crítica e criativa, estimulando o pensamento independente e a produção de conhecimento, Este processo pode envolver uma série de estratégias e atividades, incluindo:

1. **Participação em Eventos Acadêmicos-** Professores frequentemente participam de conferências, simpósios, workshops e seminários acadêmicos para se manterem atualizados sobre as últimas pesquisas e tendências em suas áreas de atuação.
2. **Cursos de Atualização e Especialização-** Os professores podem buscar cursos de atualização, especialização ou extensão universitária para aprimorar seus conhecimentos em determinadas áreas. Esses cursos podem ser oferecidos pela própria instituição ou por outras organizações educacionais.
3. **Participação em Grupos de Pesquisa-** Integrar grupos de pesquisa proporciona aos professores a oportunidade de se envolverem em atividades de pesquisa acadêmica, colaborando com colegas e mantendo-se atualizados em relação às últimas descobertas e metodologias.
4. **Desenvolvimento de Projetos Pedagógicos-** A criação e implementação de projetos pedagógicos inovadores podem ser uma forma eficaz de formação continuada. Isso inclui a introdução de novas tecnologias educacionais, métodos de ensino ativos e abordagens pedagógicas diferenciadas.

5. Acompanhamento de Mudanças na Legislação Educacional- Professores precisam estar cientes das mudanças nas políticas e regulamentações educacionais, garantindo a conformidade com as diretrizes institucionais e governamentais.
6. Intercâmbio de Experiências com Pares- Estimular a troca de experiências entre professores, seja por meio de reuniões informais, grupos de discussão ou colaborações em projetos, é uma forma valiosa de aprendizado contínuo.
7. Utilização de Tecnologias Educacionais- A formação continuada pode incluir o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao uso de tecnologias educacionais. Isso abrange desde a incorporação de plataformas online até a aplicação de recursos digitais inovadores em sala de aula.
8. Feedback e Avaliação de Desempenho- A análise de feedback dos alunos, avaliações institucionais e autoavaliação do desempenho docente são aspectos importantes para identificar áreas de melhoria e focar em desenvolvimento profissional específico.
9. Mentoria e Aconselhamento- Programas de mentoria, nos quais professores mais experientes orientam colegas menos experientes, podem ser valiosos para o compartilhamento de conhecimentos e experiências.

A formação continuada no ensino superior é um processo contínuo e personalizado, adaptado às necessidades individuais dos professores e às demandas em constante evolução da educação superior. Instituições de ensino geralmente incentivam e oferecem suporte a essas iniciativas para promover um ambiente acadêmico dinâmico e atualizado. Procurando avançar além da concepção de complementação, estudos diversos sobre a formação continuada do professor a têm enfatizado como sendo uma necessidade inerente à própria natureza dinâmica e contraditória do fazer pedagógico (FORMOSINHO, 2009).

3. Metodologia

Este estudo, conduzido pelo coordenador acadêmico da Universidade Ibirapuera, baseia-se na Comissão Própria de Avaliação (CPA) como fonte de pesquisa devido à seriedade e relevância desta avaliação institucional. A metodologia adotada é de natureza descritiva, utilizando dados da CPA referentes ao segundo semestre de 2023, que contava com 130 professores na época da pesquisa.

A CPA tem como objetivo coordenar a avaliação determinada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), abrangendo os níveis de graduação, pós-graduação, pesquisa, extensão e administração. A autoavaliação é incentivada, envolvendo discentes, docentes e funcionários, e os resultados das questões sobre carreira e condições de trabalho dos docentes são parte integrante desta pesquisa.

A escolha dos dados da CPA é respaldada pela legislação do SINAES, que visa promover a melhoria da qualidade da educação superior e aprofundar os compromissos sociais das instituições. O SINAES convoca a participação plural dos envolvidos no processo de qualificação do ensino de graduação, sendo as CPAs instaladas em cada IES responsáveis por conduzir a avaliação.

A avaliação dos professores abrange diversos aspectos, incluindo políticas de pessoal, planos de carreira, programas de qualificação profissional, condições de trabalho e clima institucional. A pesquisa é realizada em quatro etapas, baseando-se nas orientações do SINAES/MEC. Os questionários são disponibilizados digitalmente, de forma voluntária e anônima, com convites realizados por diversos meios.

Mann e Stewart (2000) destacam as vantagens do questionário online, incluindo baixo custo, rapidez e facilidade de abordagem de questões sensíveis. As questões objetivas são adaptadas em cada pesquisa, oferecendo opções de resposta como "Atende Plenamente", "Atende Parcialmente", "Precisa Melhorar", "Não atende" e "Desconhece", com espaço para comentários adicionais. A última questão objetiva utilizada na pesquisa apresentou as opções de resposta "Sempre", "Muitas Vezes", "Ocasionalmente" e "Nunca".

4. Resultado do questionário aplicado ao corpo docente da Universidade Ibirapuera utilizado na pesquisa e gráficos

Apresentação:

Caro(a) professor(a),

De acordo com a Lei 10.861/04, toda Instituição de Ensino Superior deve participar do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Assim, além de participar das avaliações externas, a UNIB deve realizar internamente um processo de autoavaliação institucional, por meio do qual professores, alunos, técnicos e a sociedade em geral são chamados a se manifestar.

O questionário a seguir foi elaborado pela Comissão Própria de Avaliação da UNIB. A proposta da CPA é utilizar a autoavaliação institucional para uma melhoria constante da UNIB. Nesse sentido, nos comprometemos a divulgar amplamente os resultados deste questionário e de outras ações da CPA para toda a comunidade acadêmica.

Destacamos que a identidade de qualquer pessoa que participe do estudo não será revelada publicamente em nenhuma hipótese. Todos os dados coletados são anônimos.

Assim, solicitamos-lhe dispensar alguns minutos para emitir sua opinião sobre a universidade em que vive.

A participação nesta pesquisa é voluntária.

Ciente da sua disponibilidade em colaborar, desde já agradecemos.

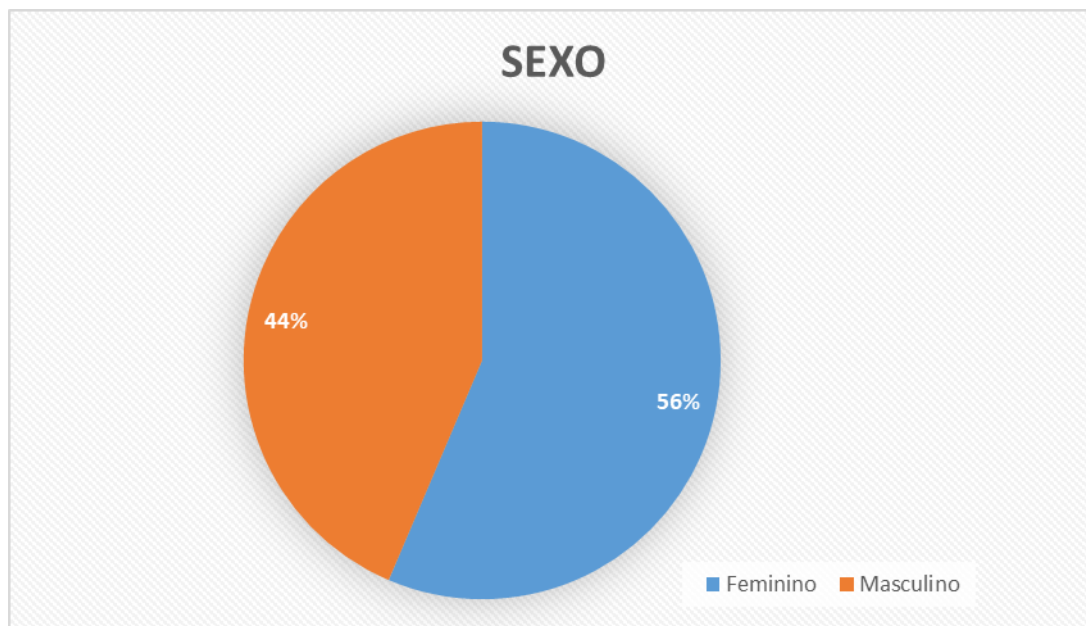
Cordialmente,

Comissão Própria de Avaliação - CPA / UNIB

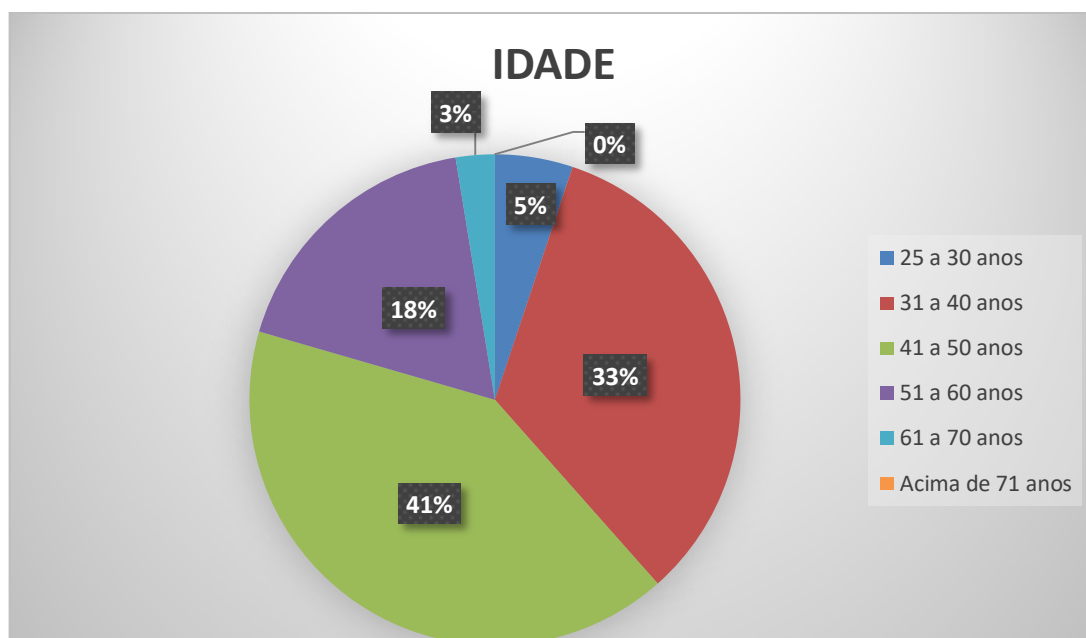
Questionário:

4.1. Quanto a você...

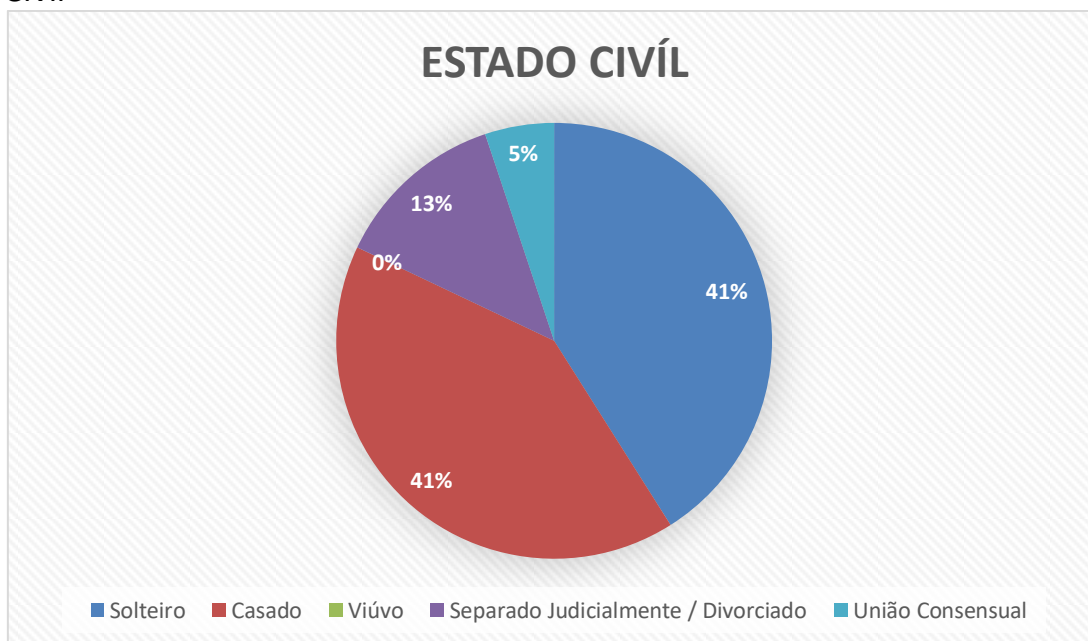
1. Sexo



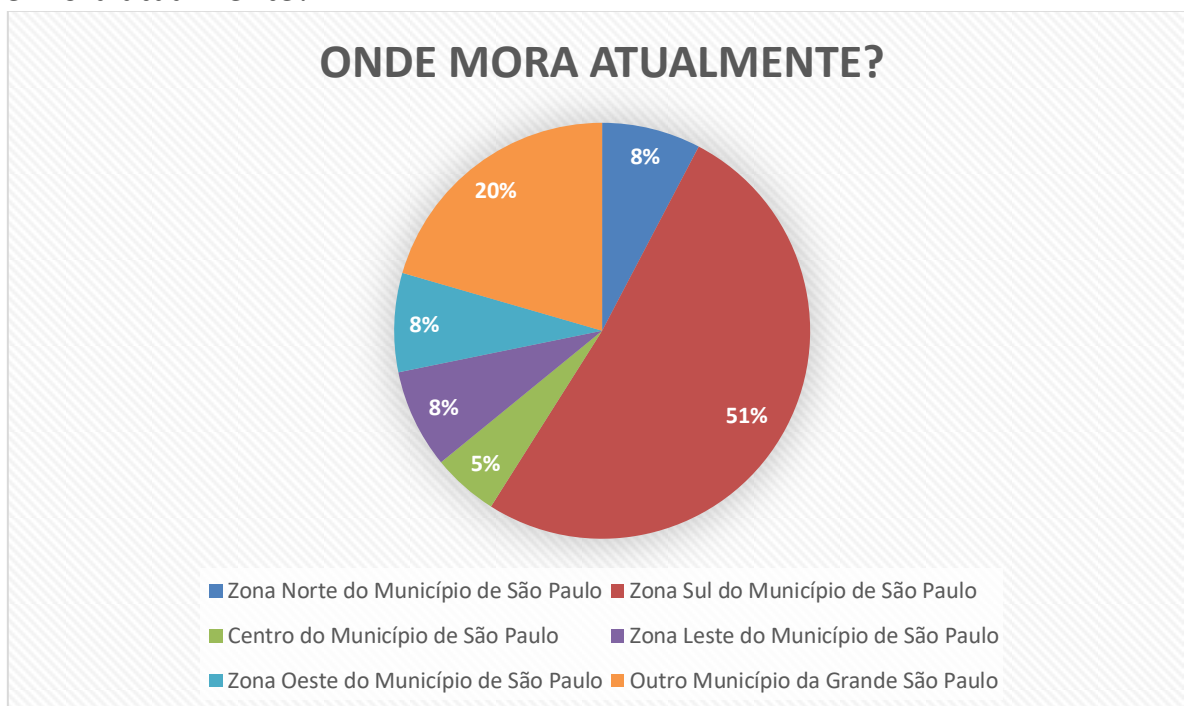
2. Idade:



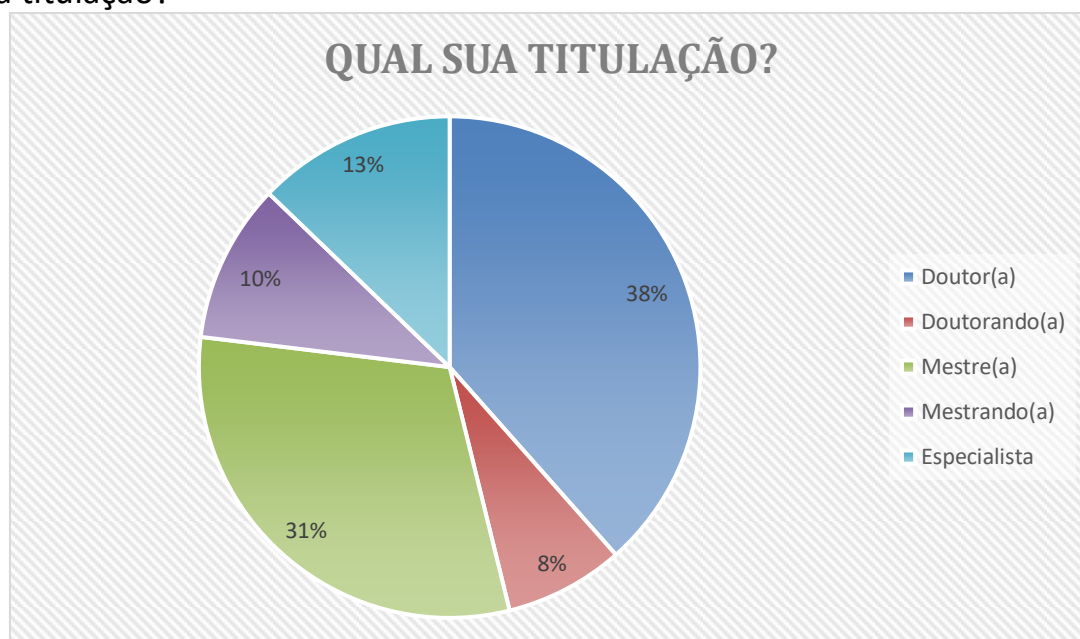
3. Estado Civil



4. Onde mora atualmente?



5. Qual sua titulação?



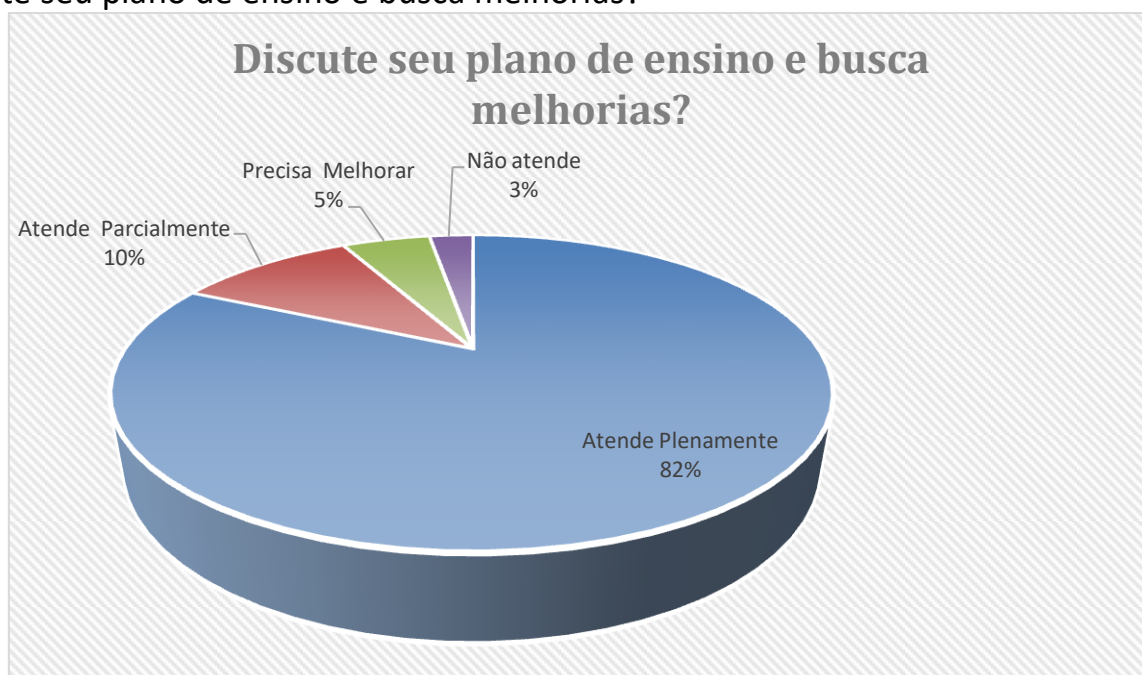
4.2. Avalie o coordenador do curso

Todas o questionário a seguir contém:(Atende Plenamente, Atende Parcialmente, Precisa Melhorar e Não atende)

1. Está a disposição para atendê-lo?



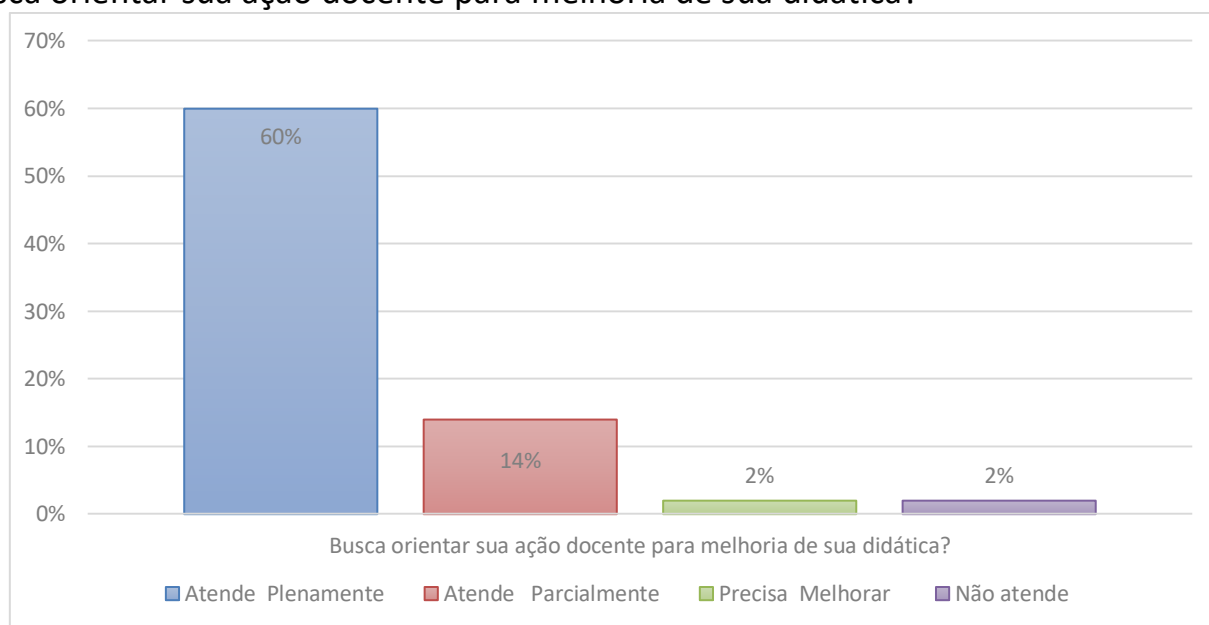
2. Discute seu plano de ensino e busca melhorias?



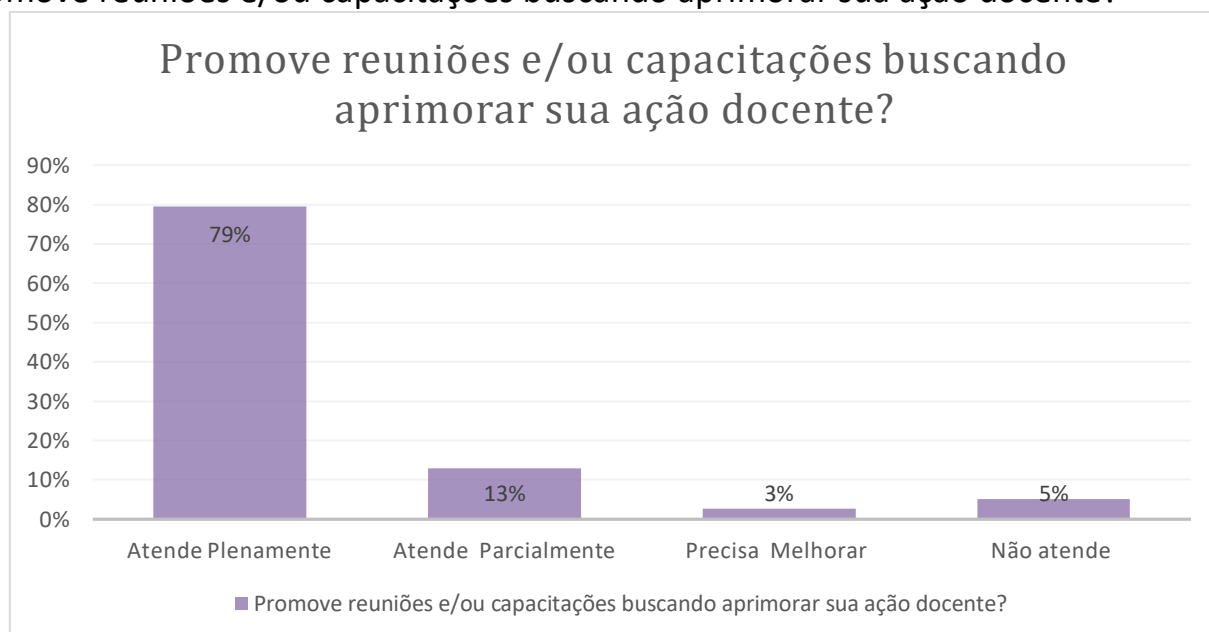
3. Está preocupado com sua formação continuada?



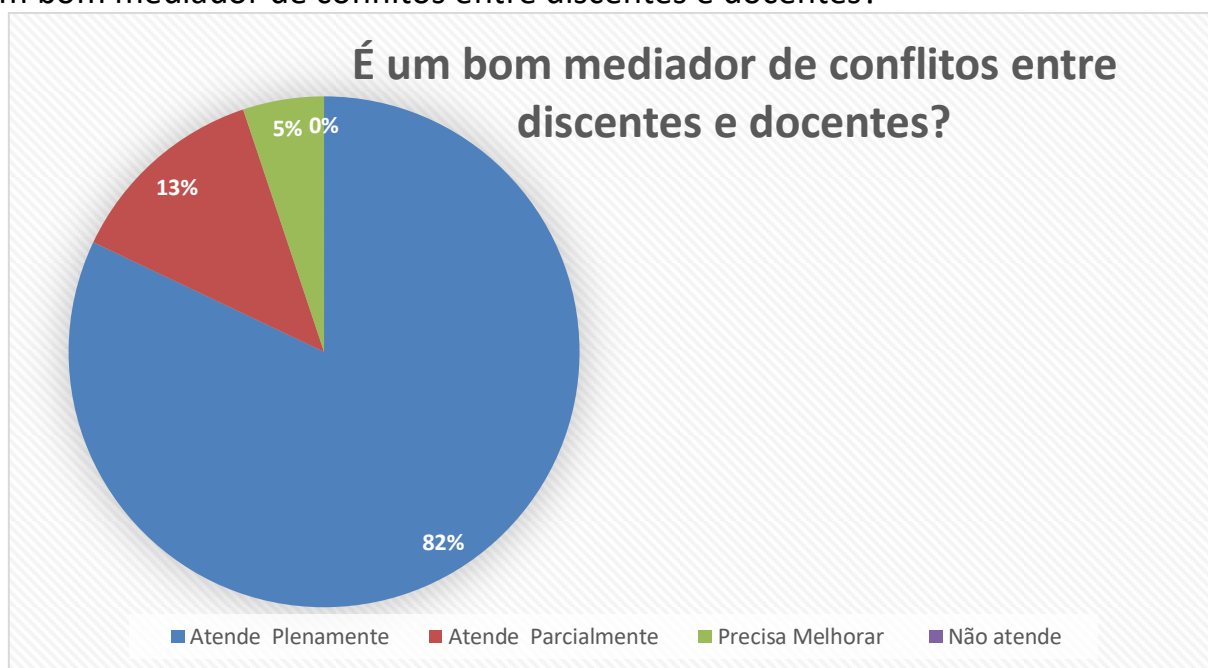
4. Busca orientar sua ação docente para melhoria de sua didática?



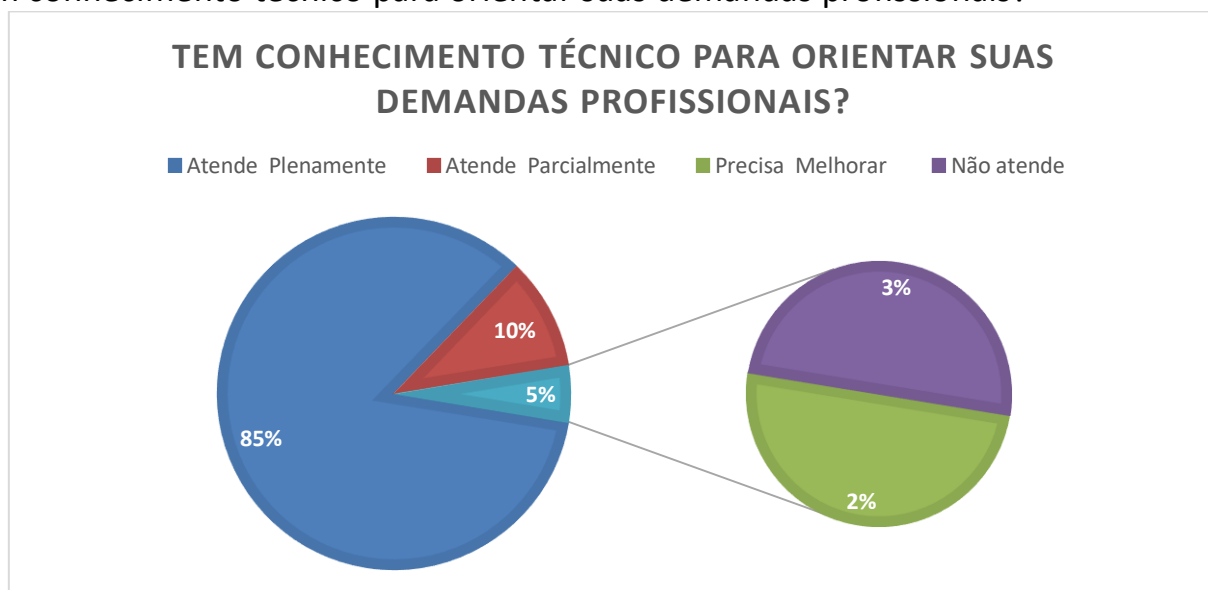
5. Promove reuniões e/ou capacitações buscando aprimorar sua ação docente?



6. É um bom mediador de conflitos entre discentes e docentes?

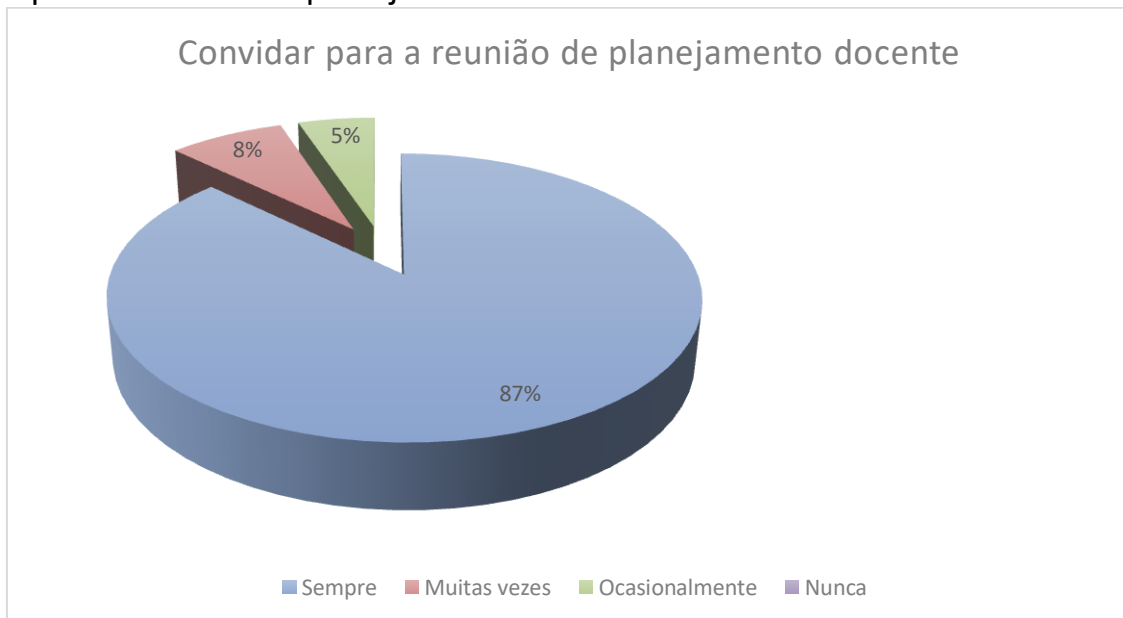


7. Tem conhecimento técnico para orientar suas demandas profissionais?

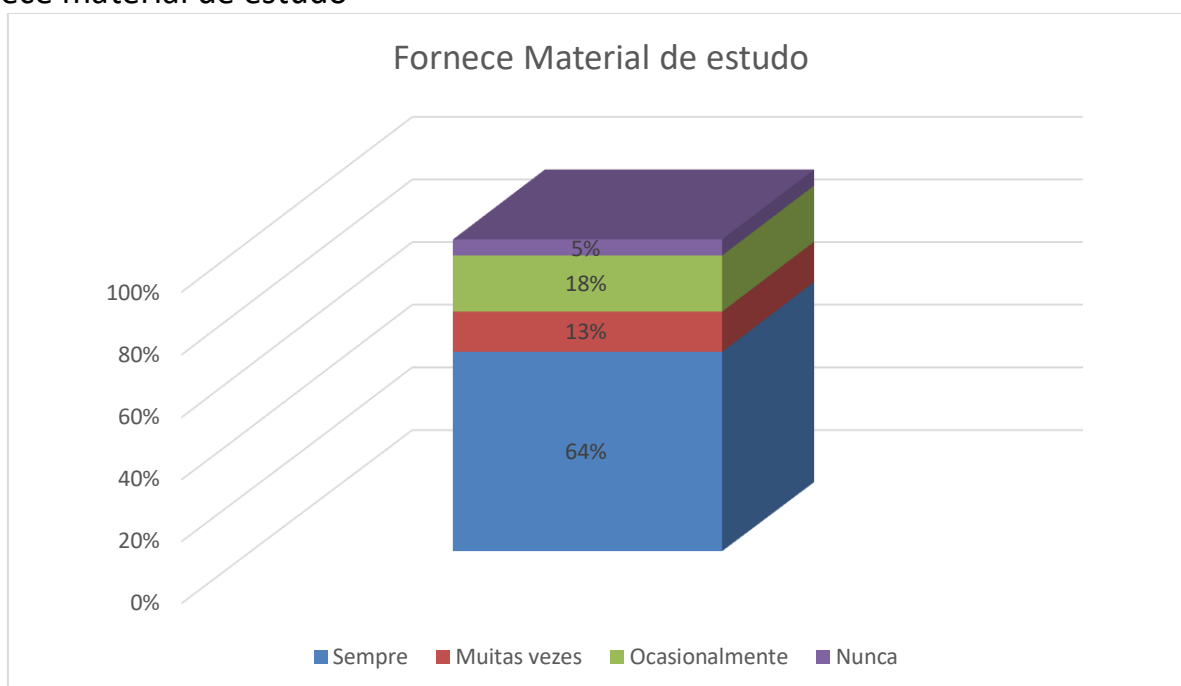


4.3. Buscando a Formação Continuada, quais ações o Coordenador costuma implementar?
Todas o questionário a seguir contém: (Sempre, Muitas Vezes, Ocasionalmente e Nunca)

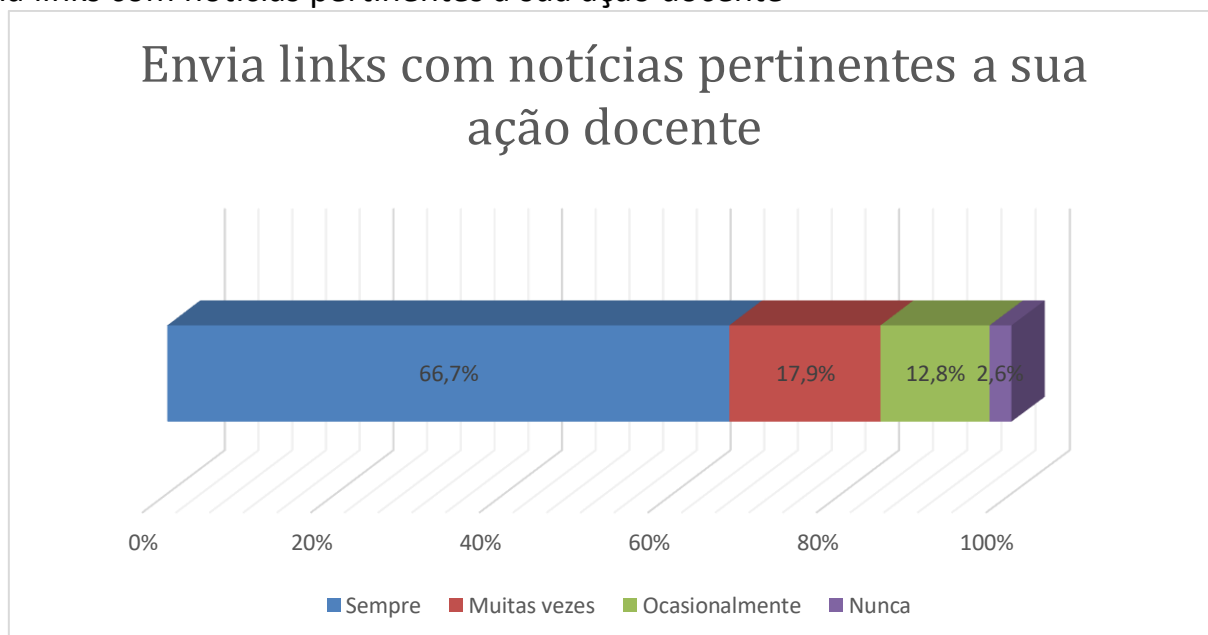
1. Convida para a reunião de planejamento docente



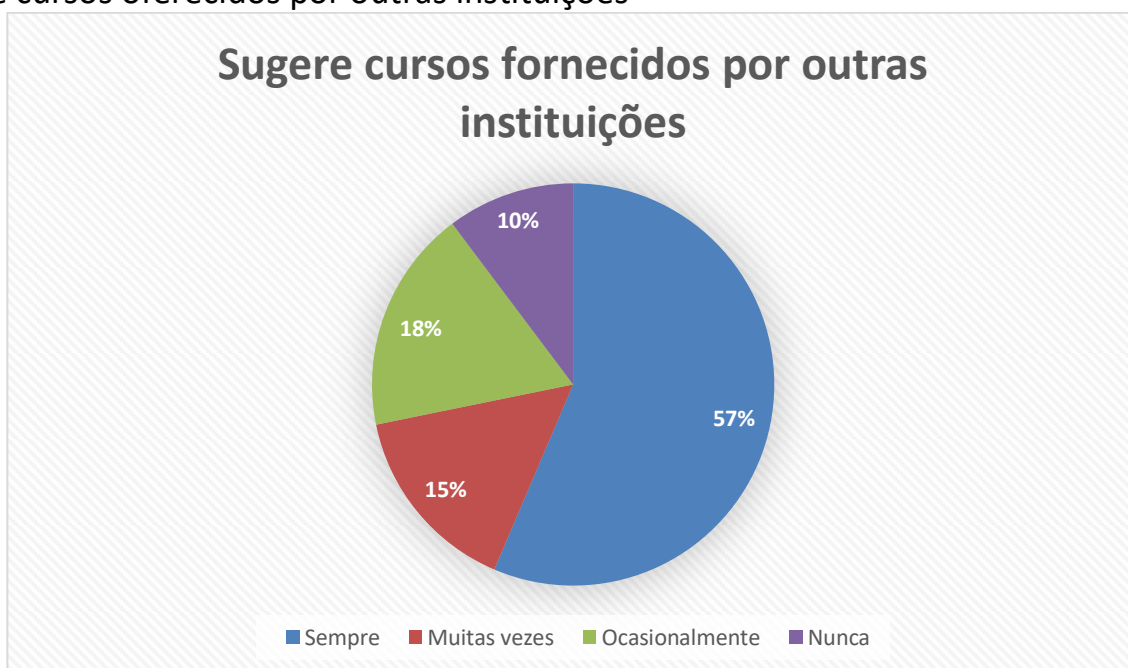
2. Fornece material de estudo



3. Envia links com notícias pertinentes a sua ação docente



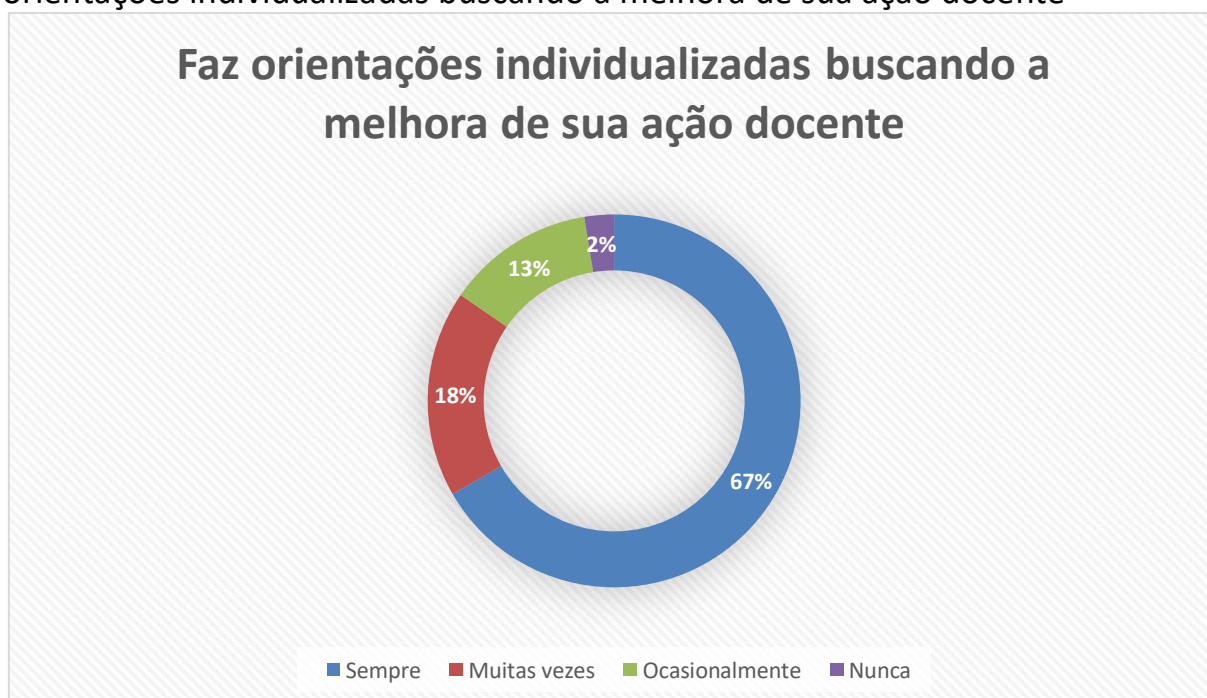
4. Sugere cursos oferecidos por outras instituições



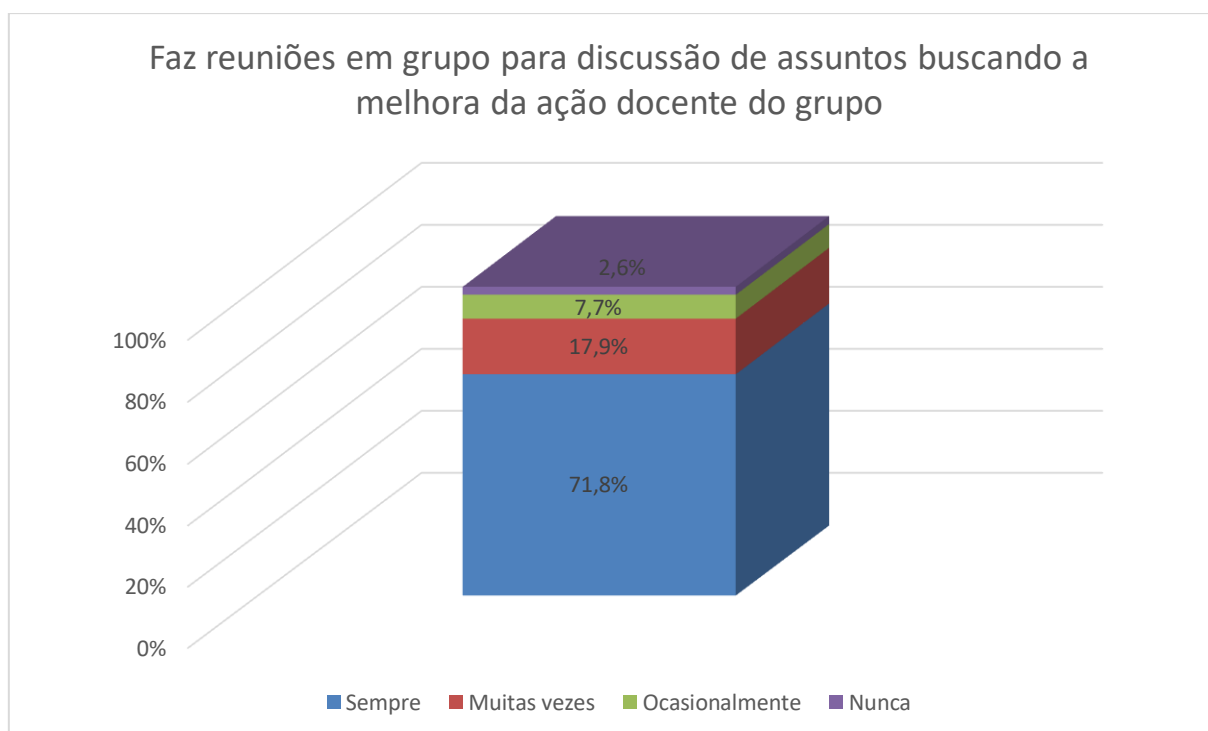
5. Desenvolve cursos internamente para capacitação dos docentes



6. Faz orientações individualizadas buscando a melhora de sua ação docente



7. Faz reuniões em grupo para discussão de assuntos buscando a melhora da ação docente do grupo



5. Considerações finais

Ao final deste trabalho, torna-se evidente não apenas a relevância da legislação educacional brasileira, que estimula a formação continuada dos docentes do ensino superior, mas também a importância crucial da figura do coordenador acadêmico nesse processo. A pesquisa realizada junto aos docentes corrobora essa afirmação, revelando a influência positiva do coordenador na capacitação e no desenvolvimento profissional dos professores.

A formação continuada é um processo essencial para os docentes do ensino superior. Ela permite que os professores se mantenham atualizados em suas áreas de conhecimento, acompanhem as mudanças nas metodologias de ensino e estejam preparados para os desafios da sala de aula. A legislação educacional brasileira, expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reconhece a formação continuada como um pilar fundamental para a qualidade do ensino superior.

Nesse contexto, o coordenador acadêmico é um profissional-chave na instituição de ensino superior. Suas atribuições incluem a orientação pedagógica, o estímulo à formação continuada, a mediação entre os professores e a gestão da instituição, e o apoio na avaliação e no planejamento acadêmico. A troca de experiências entre os docentes é enriquecedora. O coordenador acadêmico estimula essa interação, promovendo

discussões, grupos de estudo e compartilhamento de boas práticas. O suporte técnico oferecido pelo coordenador inclui desde questões operacionais até o uso de tecnologias educacionais. Ele auxilia os professores na resolução de desafios relacionados ao ensino e à aprendizagem.

A pesquisa realizada junto aos docentes corrobora essa afirmação. Os professores destacam a relevância da formação continuada e a presença ativa do coordenador acadêmico. A troca de experiências, o suporte técnico e a orientação pedagógica são fatores que contribuem para o desenvolvimento profissional dos docentes. Os resultados apresentados mostram que as ações e trabalhos desenvolvidos pelos coordenadores da Universidade Ibirapuera no fomento de subsídios para a formação continuada de seus docentes têm se mostrado positiva, tendo importância relevante para que sua equipe docente tenha a possibilidade e incentivo de se desenvolver, assim produzir melhores maneiras de garantir a qualidade de ensino aos seus alunos.

Em resumo, a legislação educacional e o papel do coordenador acadêmico são peças-chave para garantir a excelência no ensino superior, promovendo a formação continuada dos professores e o constante aprimoramento da educação. Investir no desenvolvimento dos professores é investir no futuro da educação, na formação dos estudantes e no progresso da sociedade como um todo.

Referências Bibliográficas

BRASIL. [MEC] – O Ministério da Educação - www.mec.gov.br

BRASIL. [INEP] – O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - www.inep.gov.br

BRASIL. [ABMES] – Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior – <https://abmes.org.br/legislacoes>

HALL, Stuart. (2003). A questão multicultural. In: Da diáspora. Belo Horizonte: Editora UFMG.

FORMOSINHO, J. (2009). Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto.

UNIB - UNIVERSIDADE IBIRAPUERA. Regimento do COIND – Comitê de Inclusão e Diversidade, 2014 Lei nº 5.540, promulgada em 28 de novembro de 1968, Diário Oficial da União - Seção 1 - 29/11/1968, Página 10369

UNIB - UNIVERSIDADE IBIRAPUERA. Relatório analítico da CPA – Comissão Própria de Avaliação, 2024

UNIB - UNIVERSIDADE IBIRAPUERA. Site institucional, www.ibirapuera.br, Acesso em 10/03/2024

Haddad, S. (2001). Educação Superior no Brasil: História e Perspectivas. Autores Associados.

Guimarães, A. S. (2000). A educação superior privada no Brasil: trajetórias e desafios. Edusc.

Cunha, L. A. (2008). A universidade reformada: cultura, política e ensino superior no Brasil (1931-1945). Editora da Unicamp.

Ferreira, N. L. (2010). Ensino superior privado no Brasil: Regulação, expansão e avaliação (1996-2004). Editora Appris.

Libâneo, José Carlos (1991). Formação de Professores e Didática para a Escola de hoje

Candau, Inês M. F. In "Formação Continuada de Professores: tendências atuais", 2010

Alvaro-Prada, Margarida, M.M. (2010) "Formação continuada de professores: políticas, perspectivas e desafios"

Franco, Edmir Perrotti (2002) "A prática dos coordenadores de cursos superiores"

Francesc Imbernón Muñoz (1989) La formacion inicial y la formacion permanente del professorado

<https://www.caubr.gov.br/formacao/o-que-e-formacao-continuada/#:~:text=A%20forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada%20estimula%20o,todos%20os%20n%C3%ADveis%20de%20escolaridade.>

Revista da Universidade Ibirapuera

Volume 30 – Julho/Dezembro de 2025
Páginas 33 a 45

Jaqueline Aparecida Castro Severino
Universidade Ibirapuera
jaquecastro242@gmail.com

Adriana Cássia Garcia
Universidade Ibirapuera
adriana.garcia@ibirapuera.edu.br

Alan Almario
Universidade Ibirapuera
alan.almario@ibirapuera.edu.br

Camila Soares
Universidade Ibirapuera
camila.soares@ibirapuera.edu.br

Saúde mental docente, precarização das condições do trabalho e intervenções criativas

Resumo:

Esse artigo tem como objetivo apresentar, por meio da metodologia da pesquisa bibliográfica, o tema saúde mental, adoecimento docente e fatores que impactam a saúde mental de professores. Serão abordados aspectos preventivos e minimizadores com a implementação de políticas preventivas com ênfase em fontes acadêmicas e especializadas. O presente estudo apresenta um recorte do momento pandêmico e histórico vivido recentemente: o Covid-19, fato que alertou especialistas em saúde mental. Os resultados apontam que fatores como a sobrecarga de trabalho e a falta de valorização foram prejudiciais. Ações como apoio institucional e políticas preventivas são fundamentais para minimizar os impactos sobre a saúde mental dos docentes. A adoção de práticas de autocuidado, a criação de ambientes de trabalho mais saudáveis e o acesso a suporte psicológico podem contribuir significativamente para a promoção do bem-estar mental dos profissionais da educação.

Palavras-chave: Saúde mental. Docentes. Prevenção. Pandemia.

Abstract

This article aims to present, through the methodology of bibliographical research, the topic of mental health, teacher illness and factors that impact the mental health of teachers. Preventive and minimizing aspects will be addressed with the implementation of preventive policies with an emphasis on academic and specialized sources. The present study presents an overview of the pandemic and historical moment recently experienced: Covid-19, a fact that alerted mental health experts. The results indicate that factors such as work overload and lack of appreciation were harmful. Actions such as institutional support and preventive policies are essential to minimize impacts on teachers' mental health. Adopting self-care practices, creating healthier work environments and access to psychological support can significantly contribute to promoting the mental well-being of education professionals

Keywords: Mental health. Teachers. Prevention. Pandemic

Introdução

A saúde mental dos docentes é um tema de crescente preocupação no campo educacional, especialmente devido ao aumento de casos de transtornos psicológicos, como ansiedade, depressão e burnout, entre os profissionais da educação. Este trabalho tem como objetivo esclarecer o que é saúde mental e investigar os fatores que contribuem para o surgimento de quadros de doenças mentais entre os docentes e apresentar situações sugeridas por especialista como forma de prevenção e o tratamento dessas condições. A pesquisa se delimita à análise das principais causas do adoecimento mental dos professores e à identificação de abordagens preventivas e terapêuticas que podem ser aplicadas no ambiente escolar.

A investigação será desenvolvida por meio de uma pesquisa bibliográfica, utilizando fontes acadêmicas e especializadas que abordam o tema da saúde mental docente. O estudo busca responder às seguintes questões: quais são os fatores que mais afetam a saúde mental dos professores? Quais as melhores estratégias para prevenir esses quadros? Como as instituições de ensino podem contribuir para o tratamento dos profissionais afetados?

Ao final, espera-se que os resultados forneçam uma base sólida para a compreensão dos desafios enfrentados pelos docentes em relação à saúde mental e indiquem soluções eficazes para a criação de um ambiente de trabalho mais saudável e acolhedor.

Saúde mental e adoecimento

A saúde mental envolve um conjunto de expressões do corpo e da mente, que pode incluir estresse, ansiedade, depressão e exaustão (Tostes et al., 2018). Refletir sobre saúde mental implica entender o significado deste termo. Frequentemente, as pessoas confundem saúde

mental com doenças mentais, e compartilhar medos, angústias e inseguranças pode ser visto por alguns como um sinal de fraqueza. Assim, é importante compreender o que estas terminologias significam e como são interpretadas na literatura.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define saúde mental como um estado de bem-estar em que o indivíduo é capaz de utilizar suas habilidades, recuperar-se de estresses cotidianos, ser produtivo e contribuir para sua comunidade (Brasil, 2017). Assim, a saúde mental é um fenômeno psicológico que se desenvolve ao longo da vida. Portanto, é possível afirmar que a saúde mental está intimamente ligada à condição de saúde, especificamente ao sofrimento relacionado às funções psíquicas e à organização mental do indivíduo.

Para entender adequadamente a saúde mental, é necessário compreender o conceito em si, bem como a função cognitiva do indivíduo. Muitas vezes, o conceito de saúde mental é mal interpretado, levando à ideia errônea de que se trata apenas de uma “doença mental”. No entanto, na perspectiva científica, a saúde mental, segundo Bleger (1989), enfatiza o desenvolvimento integral das pessoas e das comunidades e não se restringe à ausência de doenças.

Assim, indivíduos que gozam de boa saúde mental apresentam características marcantes em seus comportamentos, como: satisfação consigo mesmos e com os que os rodeiam; aceitação e compreensão dos problemas que podem surgir no dia a dia; reconhecimento de seus limites emocionais, buscando ajuda sempre que necessário. A saúde mental de um indivíduo está fundamentalmente relacionada à maneira como ele enfrenta as adversidades da vida, levando em consideração seus sentimentos, emoções e necessidades. Diante desse breve panorama, surge um paradoxo em relação à saúde mental dos educadores. Ao longo dos anos, muitos professores têm buscado aumentar seus ganhos salariais, o que frequentemente os leva a se dedicarem em excesso ao trabalho. Isso resulta na troca de momentos de lazer por tarefas como elaboração de planos de aula, correção de provas e lançamento de conteúdos, que extrapolam o planejamento já estabelecido em sua rotina profissional. Mesmo diante desse esforço, os docentes muitas vezes enfrentam a desvalorização, não recebendo o reconhecimento devido por suas contribuições. Conforme aponta Nóvoa (2006, p. 33):

"Os professores nunca viram seu conhecimento específico devidamente reconhecido. Mesmo quando se insiste na importância da sua missão, a tendência é sempre para considerar que lhes basta dominarem bem a matéria que ensinam e possuem um certo jeito para comunicar e para lidar com os alunos. O resto é dispensável. Tais posições conduzem a, inevitavelmente, ao desprestígio da profissão, cujo saber não tem qualquer valor de troca de mercado." (Nóvoa, 2006, p. 33)

Seligmann-Silva (1987) identifica três abordagens principais relacionadas à saúde mental do trabalhador: a teoria do estresse, a psicopatologia do trabalho e o desgaste mental.

Voltolini (2023 p.1-10) destaca que é importante considerar dois tipos principais de fatores quando se analisa o adoecimento mental dos professores. O primeiro fator, que é quantitativo, está relacionado ao excesso de trabalho. Voltolini explica que os professores geralmente têm uma carga de trabalho grande, muitas vezes dividida entre várias escolas, o que exige que eles se desloquem bastante. Ele acredita que essa situação gera estresse, o que pode levar a problemas de saúde mental. O segundo fator, que é qualitativo, está ligado à falta de realização profissional. Voltolini argumenta que ser professor não deve ser visto apenas como uma forma de ganhar dinheiro, mas também como uma oportunidade de realização pessoal. No entanto, ele aponta que, devido às condições gerais de ensino, essa satisfação está cada vez mais difícil de alcançar. “A profissão não é apenas um meio de obter remuneração, mas também um espaço de realização pessoal. No entanto, devido às condições gerais de ensino, essa satisfação está cada vez mais difícil de ser alcançada” (Voltolini, 2023, p.1-10).

Saúde Mental Docente no Brasil

Os profissionais da Educação Básica exercem um papel importante no processo educacional. Os educadores são responsáveis pela formação cognitiva, emocional e social de crianças e adolescentes, destacando a relevância da educação na fase de desenvolvimento do caráter e da personalidade. Segundo Nascimento (2020), o docente é uma figura essencial na formação psicológica do indivíduo, atuando como mediador e guia no contexto da educação formal. Neste sentido, outros autores reforçam essa importância: O educador cria conexões entre os diversos saberes sobre o mundo e tem a capacidade de entender as diferentes interpretações que esses saberes podem ter. Ao conhecer bem seus alunos, o professor é capaz de contextualizá-los em seu ambiente sociohistórico. Para isso, ele decodifica, interpreta e explica textos, situações, intenções e emoções (Lüdke e Boing apud Assunção, 2019, p. 362).

Diante de sua importância, Ferreira (2021) discute as implicações do adoecimento dos docentes, que afetam diretamente a qualidade do exercício de suas funções e do papel que desempenham, sendo os educadores protagonistas indispensáveis em qualquer sociedade. Entre os diversos aspectos que devem ser considerados na preservação da saúde mental, tanto o bem-estar físico quanto o emocional dos docentes demandam atenção especial.

Um fator significativo que afeta negativamente a saúde dos professores e que pode gerar consequências a longo prazo, é o esgotamento profissional. Esse fenômeno impacta um número expressivo de educadores em diferentes níveis de ensino (Costa et al., 2014). Um estudo realizado em Piracicaba - SP, em 2018, com 160 professores, utilizando o questionário CESQT - Questionário para a Avaliação da Síndrome de Burnout (versão brasileira), trouxe à tona dados alarmantes sobre a saúde desses profissionais. Os participantes apresentaram sintomas de declínio cognitivo, como a perda de motivação e a diminuição da satisfação no trabalho, além de desgaste emocional e físico. Essas condições levaram a comportamentos de distanciamento e atitudes negativas frente aos alunos e à

instituição, caracterizando um quadro preocupante de apatia e desinteresse (Costa et al., 2014).

Além disso, há a pressão externa que recai sobre o professor, transformando-se em uma carga constante que afeta seu desempenho. O esforço contínuo para melhorar a educação muitas vezes acaba prejudicando o próprio docente, uma vez que as pressões se acumulam e são direcionadas a ele. Muitos professores, diante dessas dificuldades, sentem-se impedidos de questionar ou discutir as condições de seu trabalho diário, devido à falta de acesso adequado a recursos teóricos que os auxiliem. Esse cenário se agrava diante da realidade de desvalorização histórica da profissão, colocando o professor na linha de frente dos desafios educacionais (González e Domínguez, 2009).

Segundo as pesquisas teóricas de Souza (2018), os professores reconhecem o risco de desenvolver transtornos mentais no exercício de suas atividades profissionais, devido ao elevado desgaste emocional e ao intenso esforço cognitivo que enfrentam.

A saúde mental dos professores tem sido um ponto de preocupação crescente, especialmente com o aumento significativo de afastamentos relacionados a problemas emocionais. De acordo com dados recentes, cerca de 112 professores são afastados por dia no estado de São Paulo devido a questões de saúde mental, o que representa um aumento de 15% em 2023. Isso destaca a urgência de se implementar políticas que promovam a valorização e o bem-estar dos profissionais da educação, garantindo um ambiente de trabalho que cuide de sua saúde integral (G1, 2023).

Além das demandas cotidianas em sala de aula, os professores também enfrentam a pressão de realizar atividades relacionadas ao trabalho fora do horário escolar, muitas vezes prejudicando seu tempo de descanso. Essa sobrecarga pode gerar não apenas problemas de saúde mental, mas também questões físicas, que, acumuladas ao longo do tempo, afetam diretamente o desempenho e a qualidade de vida desses profissionais (UFMG, 2023).

Com a promulgação da Lei nº 14.681, de 18 de setembro de 2023, que estabelece a Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho, há um marco importante para garantir ações voltadas à prevenção do adoecimento dos profissionais da educação. A lei promove a criação de condições ambientais e relacionais que contribuem para a realização profissional e o aprimoramento das relações socioprofissionais, reforçando a importância de políticas de valorização e reconhecimento institucional para os docentes (Planalto, 2023).

As pesquisas sobre a saúde dos docentes apontam para a necessidade de uma abordagem preventiva, que envolva tanto a oferta de suporte psicológico especializado quanto a criação de um ambiente de trabalho saudável. A presença de psicólogos nas escolas, que possam oferecer atendimento individualizado e promover discussões sobre saúde mental, é vista como uma estratégia para minimizar o impacto do desgaste emocional e físico nos professores (González e Domínguez, 2009).

COVID-19 A pandemia e os impactos na saúde mental

A pandemia causada pela COVID-19 “não apenas provocou, mas também intensificou problemas de saúde mental, resultantes de uma crise generalizada que já se manifestava em várias áreas, como a política, a economia, a sociedade e a cultura” (Menezes et al., 2020, p. 53). A crise trouxe à tona o aumento dos casos de problemas de saúde mental, exacerbados pelas medidas de contenção, como o isolamento social e o crescimento das demandas de trabalho em home office, que se entrelaçaram com as rotinas familiares.

Essa situação gerou uma experiência compartilhada de insegurança e medo entre a população. Segundo Cruz et al. (2020, p. 328),

“Pesquisas recentes apontam a necessidade de monitorar os efeitos da pandemia da COVID-19 na saúde mental, assim como implementar programas de controle e prevenção de crises e de transtornos mentais e comportamentais, considerando a duração do confinamento social, o temor de contaminação, as pressões por estabilidade econômica e a necessidade de retorno ao trabalho.” (Cruz et al. 2020, p. 328),

Os professores, que representam os profissionais da educação mais impactados, enfrentaram mudanças significativas em suas rotinas de trabalho e em suas vidas familiares devido ao isolamento social, fatores que contribuíram para o aumento do sofrimento mental. Com a suspensão das aulas presenciais, os docentes precisaram buscar alternativas para continuar atendendo seus alunos, realizando aulas online e gerenciando plataformas de educação à distância, muitas vezes sem familiaridade com as ferramentas digitais, o que levou a um aumento de estresse, insatisfação e ansiedade, causando prejuízos à saúde mental desses profissionais. Cruz et al. (2020, p. 328) afirmam que

“Do ponto de vista da saúde mental, nota-se a intensificação dos sintomas de transtornos de humor, como ansiedade e depressão, além de episódios de pânico, estresse agudo e pós-traumático, afetando não apenas os educadores, mas a população em geral.”

No início da pandemia, esperava-se que o retorno às aulas e à normalidade na vida escolar acontecesse em breve, mas esse retorno se prolongou por mais de um ano, gerando pressão de pais, sociedade e governos (federal, estadual e municipal) para que as aulas presenciais fossem retomadas. O retorno às atividades presenciais era inevitável, mas necessitava ser feito em condições mínimas de segurança, para que a comunidade escolar pudesse sentir-se segura.

Esse e outros fatores caracterizaram um período angustiante, especialmente para os professores, que continuaram realizando atividades remotas e atendendo alunos por outras ferramentas. Os modelos de ensino híbrido que surgiram mesclavam aulas presenciais, em turmas divididas ou reduzidas (devido ao número de alunos e ao distanciamento exigido por legislações locais), com atividades online em plataformas

digitais, além de demandar cuidados para preservar a saúde e evitar a propagação do vírus no ambiente escolar e na casa do docente (Saviani & Galvão, 2021).

A jornada de trabalho dos professores em home office levou a um acúmulo de atividades, misturando sua vida profissional com a vida pessoal. A necessidade de planejar, preparar atividades e utilizar mídias digitais, muitas vezes sem o devido treinamento e utilizando seus próprios dispositivos (computador, internet e celular), resultou em sobrecarga e tensão na saúde mental desses profissionais. Souza et al. (2020, p. 24) esclarecem que a abordagem de retomar as aulas remotamente, sem treinamento adequado e planejamento adequado para garantir a continuidade pedagógica, pode resultar em uma sobrecarga de informações, desafios na adaptação e capacitação dos professores. Esses novos desafios tendem a desencadear desconforto físico e mental, gerando sintomas como estresse, fadiga, ansiedade e depressão, prejudicando a saúde desses profissionais.

A saúde mental dos educadores já enfrentava dificuldades antes da pandemia, mas com a chegada da crise sanitária, esses problemas se agravaram, resultando em restrições e imposições que provocaram mudanças comportamentais e o isolamento de um profissional cuja rotina normalmente envolve interações com alunos, colegas, pais, gestores e a comunidade escolar. Nesse contexto, a saúde mental dos professores precisa de atenção especial. Pereira et al. (2020, p. 31) ressaltam:

“É fundamental considerar o cuidado com a saúde mental dos educadores como um aspecto essencial na formulação de estratégias tanto para as atuais condições de trabalho em home office quanto para os planos de ação para o retorno às aulas presenciais.” (Pereira et al. 2020, p. 31).

Refletir sobre a carga de trabalho dos professores durante a pandemia é fundamental para abordar sua saúde mental. Proporcionar qualidade de vida aos educadores se reflete na qualidade da educação oferecida. Portanto, planejar, desenvolver estratégias e cuidar do bem-estar do professor são ações necessárias, intrínsecas ao momento atual.

Conceito de transtorno mental e a produção de fracasso de professores

Para que um indivíduo seja diagnosticado com um transtorno mental, é necessário que apresente uma série de sintomas que, em conjunto, podem levar à identificação de uma patologia. Entre esses sintomas, destaca-se a perturbação significativa da cognição, pois pode resultar em dificuldades nas interações sociais, ocasionando disfunções nos processos biológicos e psicológicos. Conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico – DSM-5:

"Um transtorno mental é uma síndrome caracterizada por perturbação clinicamente significativa na cognição, na regulação emocional ou no comportamento de um indivíduo que reflete uma disfunção nos processos psicológicos, biológicos ou de desenvolvimento subjacentes ao funcionamento mental. Transtornos mentais estão frequentemente

associados a sofrimento ou incapacidade significativos que afetam atividades sociais, profissionais ou outras atividades importantes. Uma resposta esperada ou aprovada culturalmente a um estressor ou perda comum, como a morte de um ente querido, não constitui um transtorno mental. Desvios sociais de comportamentos (p.ex., na natureza política, religiosa ou social) e conflitos que são basicamente referentes ao indivíduo e à sociedade não são transtornos mentais a menos que o desvio ou conflito seja resultado de uma disfunção no indivíduo, conforme descrito." (DSM 5, 2014, p. 20).

É essencial ressaltar que, para que o diagnóstico de um transtorno mental seja validado, o indivíduo deve passar por uma avaliação clínica, que segue alguns passos fundamentais: a elaboração do prognóstico, os planos de tratamento e os possíveis resultados que podem ser alcançados para o paciente. Sobre a importância do tratamento, o Manual Diagnóstico e Estatístico – 5ª edição, DSM-5, afirma:

"O diagnóstico de transtorno mental deve ter utilidade clínica: deve ajudar os clínicos a determinarem o prognóstico, os planos de tratamento e os possíveis resultados do tratamento para seus pacientes. Contudo, o diagnóstico de um transtorno mental não é equivalente à necessidade de um tratamento. A necessidade de tratamento é uma decisão clínica complexa, que leva em consideração a gravidade dos sintomas, a importância dos sintomas (p.ex., presença de ideação suicida), o sofrimento do paciente (dor mental) associado aos(s) sintoma(s), deficiência ou incapacidade relacionada aos sintomas do paciente, riscos e benefícios dos tratamentos disponíveis e outros fatores (p.ex., sintomas psiquiátricos complicadores de outras doenças)." (DSM, 2006, p. 20).

O que as instituições podem fazer para a saúde mental dos professores?

Diante do que foi discutido até agora, percebe-se a urgência em tratar o problema da saúde mental dos professores, promovendo iniciativas que envolvam tanto a equipe pedagógica quanto os docentes. Atividades que estimulem o diálogo sobre os desafios enfrentados em sala de aula são fundamentais para buscar soluções conjuntas. Isso pode ajudar os professores a entenderem que não estão sozinhos nesse processo. Além disso, é válido que a instituição se mostre aberta para ouvir e oferecer suporte, deixando claro que está comprometida com o bem-estar dos educadores.

Um dos pontos mais importantes nesse cuidado é garantir o acesso ao apoio psicológico, uma vez que, apesar da escuta ativa ser relevante, em muitos casos, somente um profissional especializado poderá oferecer a ajuda adequada. Assim, conforme ressaltam González e Domínguez (2009), é essencial contar com a presença de um psicólogo na escola, capaz de oferecer atendimento individual aos professores. Outra estratégia relevante é a promoção de palestras regulares com especialistas em saúde mental, trazendo o tema para o debate no ambiente educacional.

É evidente a necessidade de abordar a saúde mental dos docentes de forma mais integrada, promovendo atividades que envolvam tanto a equipe pedagógica quanto os professores. A criação de espaços de discussão sobre os desafios enfrentados em sala de aula pode fomentar soluções colaborativas, auxiliando os educadores a perceberem que não estão sozinhos no processo de ensino. Além disso, é essencial que as instituições educacionais estejam abertas para ouvir os docentes, demonstrando disposição para fornecer suporte, o que contribui para o fortalecimento do ambiente escolar e para o cuidado com a saúde mental dos profissionais (González e Domínguez, 2009).

Instituições que fornecem materiais adequados, condições de trabalho justas e oportunidades de formação continuada contribuem para o fortalecimento da confiança do docente. González e Domínguez (2009) destacam que tais medidas, como a oferta de cursos de capacitação e especialização, são essenciais para promover o aprimoramento profissional e resgatar a autoconfiança dos educadores.

As políticas públicas de valorização do professor são fundamentais para o desenvolvimento de uma educação de qualidade e para a formação de cidadãos críticos e participativos. Investir na valorização docente é uma estratégia que visa melhorar as condições de trabalho, proporcionar formação contínua e garantir remuneração adequada, elementos essenciais para a motivação e a eficácia do professor em sala de aula. Segundo Gatti (2009), a valorização profissional do professor deve ser entendida como um conjunto de ações que envolvem desde a formação inicial até a progressão na carreira, assegurando que ele esteja preparado para enfrentar os desafios educacionais contemporâneos.

A formação continuada é um dos pilares das políticas públicas voltadas para os professores. Para Nóvoa (1995), a formação deve ser vista como um processo contínuo que acompanha o docente ao longo de toda sua carreira, proporcionando atualização de conhecimentos e desenvolvimento de novas habilidades pedagógicas. Nesse contexto, as políticas públicas devem garantir que os professores tenham acesso a programas de capacitação e especialização, promovendo a qualificação e o aprimoramento profissional como um direito e uma necessidade constante.

Além da formação, é imprescindível que as políticas públicas ofereçam uma estrutura adequada para o trabalho dos docentes, com condições físicas e materiais que favoreçam o ensino de qualidade. Conforme apontado por Libâneo (2013), é importante que o ambiente escolar seja adequado, com recursos tecnológicos, espaços bem equipados e turmas com um número adequado de alunos, para que o professor possa realizar seu trabalho com eficiência e segurança. A infraestrutura escolar, portanto, é um aspecto essencial para que o professor consiga desenvolver sua prática pedagógica de forma plena e satisfatória.

Outro aspecto a ser considerado é a valorização salarial e o reconhecimento profissional do professor. Segundo Saviani (2010), a remuneração justa é um fator determinante para atrair e manter profissionais qualificados na docência, além de contribuir para a sua motivação e autoestima. Assim, políticas públicas que garantam salários compatíveis com a

responsabilidade e a importância do trabalho docente são fundamentais para promover a valorização do professor e, conseqüentemente, melhorar a qualidade do ensino.

Por fim, a valorização docente também passa pelo reconhecimento social e pelo fortalecimento da identidade profissional dos professores. Como destaca Tardif (2002), a construção de uma identidade docente forte e reconhecida socialmente está associada a políticas que promovam o respeito e a valorização do papel do professor na sociedade, reforçando sua importância como agente de transformação e desenvolvimento social. Portanto, é necessário que as políticas públicas estejam alinhadas a essa perspectiva, garantindo que os professores sejam reconhecidos e respeitados como profissionais essenciais para o progresso da nação.

Considerações Finais

A saúde mental dos docentes é um tema relevante, especialmente em um contexto educacional cada vez mais desafiador. Este artigo ressaltou a importância de compreender os fatores que levam ao adoecimento mental entre os professores, como a sobrecarga de trabalho, a falta de valorização profissional, a pressão por resultados e a complexidade do ambiente escolar. A partir da pesquisa bibliográfica, foi possível evidenciar que o bem-estar mental dos docentes não é apenas uma questão individual, mas também uma responsabilidade coletiva das instituições de ensino e de políticas públicas humanizadas.

As informações obtidas reforçam que o apoio institucional e a implementação de Políticas públicas preventivas são fundamentais para promover um ambiente de trabalho mais saudável. As escolas devem se comprometer a criar um espaço onde os docentes se sintam valorizados e reconhecidos, pois isso influencia diretamente sua motivação e desempenho. Estratégias como a criação de grupos de apoio, programas de capacitação em gestão do estresse e a promoção de práticas de autocuidado são eficazes na prevenção de doenças como a ansiedade, a depressão e o burnout.

Além disso, a necessidade de um suporte psicológico acessível para os professores se destaca como uma medida essencial para enfrentar os desafios da profissão. Muitas vezes, os educadores enfrentam situações de alta pressão, tanto em sala de aula quanto nas relações com alunos, pais e a administração escolar. Instituições que valorizam e cuidam da saúde mental de seus docentes não apenas contribuem para o bem-estar dos profissionais, mas também promovem um ambiente escolar mais produtivo e motivador para os alunos. Quando os professores estão bem, conseguem oferecer uma educação de qualidade, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Outro ponto a ser considerado é a importância da formação continuada dos docentes, que deve incluir discussões sobre saúde mental e estratégias para lidar com o estresse. Investir em formação que aborde a saúde mental não só melhora a capacidade de enfrentamento dos professores, mas também cria uma cultura escolar que prioriza o bem-estar.

Ademais, as políticas públicas voltadas para a educação devem considerar a saúde mental dos docentes como uma prioridade. É essencial que os gestores e formuladores de políticas

se conscientizem da relação direta entre a saúde mental dos professores e a qualidade da educação. Programas que promovam o bem-estar dos educadores devem ser implementados e mantidos, com avaliações constantes para garantir sua eficácia.

Em suma, a promoção da saúde mental docente deve ser uma prioridade nas agendas das instituições educacionais. A conscientização sobre a importância de cuidar da saúde mental não deve se restringir apenas a discursos, mas deve ser acompanhada de ações concretas que assegurem o suporte necessário aos professores.

Somente assim será possível garantir uma educação de qualidade e, conseqüentemente, um futuro mais promissor para as próximas gerações. A construção de um ambiente escolar que respeite e promova a saúde mental é um compromisso de todos os envolvidos no processo educativo, desde gestores e educadores até alunos e suas famílias. A união poderá propiciar uma cultura de apoio e solidariedade que favoreça o bem-estar de todos os membros da comunidade escolar.

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. Biblioteca virtual em saúde. “Saúde mental no trabalho” é tema do Dia Mundial da Saúde Mental 2017, comemorado em 10 de outubro. Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/saude-mental-no-trabalho-e-tema-do-dia-mundial-da-saude-mental-2017-comemorado-em-10-de-outubro/>. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.681, de 18 de setembro de 2023. Estabelece a Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho. Disponível em: [BLEGER, José. Temas de psicologia: entrevista e grupos. São Paulo: Martins Fontes, 1989.](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20232026/2023/lei/l14681.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.681%2C%20DE%2018,Art.Acesso em: 18 set. 2024.</p></div><div data-bbox=)

COSTA, Ludmila da Silva Tavares et al. Prevalência da Síndrome de Burnout em uma amostra de professores universitários brasileiros. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 26, p. 636-642, 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/prc/a/hNGtLkRL3MRBM9kSmzrBpCK/>. Acesso em: 22 set. 2024.

CRUZ, Roberto M.; ROCHA, Ricelli E. R. da.; ANDREONI, Solange; PESCA, Andrea D. Retorno ao trabalho? Indicadores de saúde mental em professores durante a pandemia da COVID-19. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/66964>. Acesso em: 22 set. 2024.

DSM-5. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: American Psychiatric Association. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FERREIRA, Leda Leal. Lições de professores sobre suas alegrias e dores no trabalho. *Cadernos de Saúde Pública*, [S.L.], v. 35, n. 1, p. 01-11, 15 abr. 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311x00049018>. Disponível em: www.scielo.br/j/csp/a/CdDxbQMP9Qw5KbWV8dmCSCg/?lang=pt#. Acesso em: 10 set. 2024.

G1. Cerca de 112 professores são afastados por dia em SP por problemas de saúde mental. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/09/05/112-professores-sao-afastados-por-dia-em-sp-por-problemas-de-saude-mental-aumento-de-15percent-em-2023.ghtml>. Acesso em: 20 set. 2024.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 335-354, 2009.

GONZÁLEZ, José; DOMÍNGUEZ, Francisco. Saúde Mental e Educação: A Importância do Suporte Psicológico para Docentes. 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/>. Acesso em: 18 set. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Campinas: Papyrus, 2013.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. In: *Revista Educação e Sociedade*. V.22, nº. 74, 2001.

MENEZES, Kelly M. G.; MARTILIS, Luiz F. de S.; MENDES, Virzangela P. S. Os impactos do ensino remoto para a saúde mental do trabalhador docente em tempos de pandemia. In: *Pandemia da COVID-19: trabalho e saúde docente*. UNIVERSIDADE E SOCIEDADE 67, ANDES-SN, janeiro de 2021. Disponível em: <file:///E:/Livro%20pandemia.pdf>. Acesso em: 03 set. 2024.

NASCIMENTO, Ana Rogélia Duarte do. Atuação do psicólogo escolar junto a professores da educação básica: Concepções e práticas [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba]. Repositório Institucional da UFPB. 2020. Disponível em <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18675> Acesso em: 22 set. 2024

NÓVOA, Antônio.; FINGER, M. (Org.). O método (auto) biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PEREIRA, Mara Dantas.; OLIVEIRA, Leonita. Chagas de; COSTA, Cleberson Franklin. Tavares.; BEZERRA, Claudia Mara de Oliveira; PEREIRA, Míria Dantas.; SANTOS, Cristian. Kelly Aquin. dos; DANTAS, Estélio Henrique Martins. The COVID-19 pandemic, social isolation, consequences on mental health and coping strategies: an integrative review. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 9, n. 7, p. e652974548, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i7.4548. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4548>. Acesso em: 23 oct. 2024.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. *Universidade e Sociedade*, ano XXXI, nº 67, 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em: 22 set. 2024.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SELIGMANN-SILVA, E. Apresentação. In: TITTONI, J. *Subjetividade e trabalho P.A.*: Ortiz, 1984.

SOUZA, Marcelo José de; ALBUQUERQUE, Guilherme Souza Cavalcanti de;

SILVA, Maiza Vaz Tostes Guilherme; PETTERLE, Ricardo Rasmussen. Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da Covid-19. *Saúde em Debate*, v. 44, n. 125, p. 24-36, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tes/a/fWjNP9QqhbGQ3GH3L6rjswv/?format=pdf>. Acesso em: 23 out. 2024

SOUZA, Marcelo José de; ALBUQUERQUE, Guilherme Souza Cavalcanti de; SILVA, Maiza Vaz Tostes Guilherme; PETTERLE, Ricardo Rasmussen. Sofrimento mental de professores do ensino público. *Saúde em Debate*, v. 42, n. 116, p. 87-99, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.org/article/sdeb/2018.v42n116/87-99/>. Acesso em: 23 out. 2024

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOSTES, Maria Vaz; ALBUQUERQUE, Guilherme S. C. de.; SILVA, Marcelo J. de S.; PETTERLE, Ricardo R. Sofrimento mental de professores do ensino público. *Saúde em Debate*, vol. 42, nº 116, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/sdeb/a/wjgHn3PzTfsT5mQ4K8JcPbd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2024.

UFMG. Fatores psicossociais e insatisfação com o trabalho provocam adoecimento de professores. 2023. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/fatores-psicossociais-e-insatisfacao-com-o-trabalho-provocam-adoecimento-de-professores>.

Acesso em: 18 set. 2024.

VOLTOLINI, Rinaldo e RIBEIRO, Marcelo Afonso. Condições de trabalho impactam a saúde mental de docentes. [Depoimento]. *Jornal da USP*. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/deadline-5-01-condicoes-de-trabalho-impactam-na-saude-mental-de-docentes>. Acesso em: 06 out. 2024.,

2024

Revista da Universidade Ibirapuera

Volume 30 – Julho/Dezembro de 2025
Páginas 47 a 58

José Eduardo Paraiso Razuk
Universidade Ibirapuera
eduardo.razuk@ibirapuera.edu.br

O acervo de Augusto Boal *Um exemplo do papel das mídias digitais na salvaguarda do patrimônio cultural brasileiro*

Resumo:

O artigo reporta as dificuldades enfrentadas na manutenção dos acervos pessoais, tão relevantes às investigações que envolvem a história de vida e a obra de personalidades da cultura brasileira. O estudo procurou ainda valorizar a importância dos acervos digitais na solução dessas dificuldades e como ferramenta essencial de apoio à pesquisa. Para tanto, será apresentado como ilustração, o episódio relacionado ao acervo pessoal do grande teatrólogo brasileiro, Augusto Boal.

Palavras-chave: Augusto Boal; Acervo Pessoal; Arquivos Digitais

Abstract

The article reports on the difficulties faced in maintaining personal collections, which are so relevant to research involving the life history and work of Brazilian cultural figures. The study also sought to highlight the importance of digital collections in solving these difficulties and as an essential tool to support research. To this end, an episode related to the personal collection of the great Brazilian playwright, Augusto Boal, will be presented as an illustration.

Keywords: Augusto Boal; Personal Collection; Digital Archives;

Introdução

As plataformas de acervos documentais na web, indiscutivelmente, se tornaram das mais relevantes fontes de pesquisa e representam instrumentos importantíssimos para preservação, memória e difusão do patrimônio histórico e artístico. Do ponto de vista do acesso, da praticidade, da economia de custos e da rapidez para a coleta de dados também são significativas as vantagens obtidas através da consulta aos acervos digitais, quando esses são produzidos com a devida qualidade na aplicação das técnicas arquivísticas nos processos de registro e organicidade documental e com a devida eficiência comunicacional na criação e publicação de conteúdos.

No entanto, apesar de todos os benefícios relacionados à democratização do acesso, no atual cenário brasileiro se tem observado uma grande dificuldade na obtenção de recursos para instituições ligadas à memória e à manutenção de acervos públicos e, mais gravemente, em relação aos acervos concebidos a partir de arquivos pessoais. Conceitualmente os arquivos pessoais podem ser definidos como

o conjunto de papéis e material audiovisual ou iconográfico resultante da vida e da obra/atividade de estadistas, políticos, administradores, líderes de categorias profissionais, cientistas, escritores, artistas etc. Enfim, pessoas cuja maneira de pensar, agir, atuar e viver possa ter algum interesse para as pesquisas nas respectivas áreas onde desenvolveram suas atividades; ou ainda, que as informações inéditas contidas nos seus documentos, se divulgadas na comunidade científica e na sociedade civil, tragam fatos novos às ciências, à arte e à sociedade

(BELLOTTO; 1991:179).

Assim, os arquivos pessoais representam valiosas e diferenciadas fontes de pesquisa, tanto pela especificidade dos documentos que podem conter, quanto pelas possibilidades geradas para análises sobre a obra, a natureza humana e a história de vida dos personagens pesquisados. Portanto, potencialmente, podem fornecer interpretações mais aprofundadas e complexas no entendimento das personalidades pesquisadas do que as informações impessoais disponíveis nos tradicionais arquivos de natureza pública.

Infelizmente, os problemas ligados à consulta aos arquivos pessoais de personagens da história do país são comuns entre os pesquisadores da área da cultura, cujo trabalho venha a envolver a pesquisa histórica documental, principalmente dada as grandes dificuldades na salvaguarda e manutenção desses acervos.

A curadoria dos acervos pessoais é extremamente complexa, conforme nos relata Liliana Giusti Serra, coordenadora de acervos pessoais de grande importância para a cultura nacional, como os de Lygia Fagundes Telles, Decio de Almeida Prado, Otto Lara Rezende,

Paulo Autran, Erico Verissimo, Clarice Lispector, Rachel de Queiroz entre outras personalidades

Essa experiência permitiu ter a completude do que é um acervo pessoal e os cuidados que merecem. Toda a transferência de guarda de um acervo pessoal – quer seja por compra ou doação – deve ser regida por um contrato, onde a instituição recebedora compromete-se a preservar, manter a integridade do conjunto e permitir a consulta pública, de acordo com o nível de confidencialidade estabelecido. Pode ocorrer do doador manifestar intenção de proteger parte do conjunto, agregando temporalidade para acesso público de documentos que julgar sigilosos. Essas prerrogativas devem ser garantidas pelo gestor do acervo.

A organização pessoal do intelectual deve ser preservada ao máximo, garantindo que o arranjo dado pelo proprietário seja mantido. Essa organização explica muito da formação do acervo, representando o pensamento e as conexões dos itens dentro do conjunto. A retirada de um acervo não é uma simples mudança ou transporte. Sempre que possível deve-se reproduzir a ordem original. Os cuidados para transferência de acervos vão desde sinalizações até formação de grupos dos itens, preservando a ordem e sequência do colecionador, além dos cuidados necessários para garantir a segurança física do transporte, muitas vezes realizados com apólices de seguro. (SERRA, 2014)

Além de toda a complexidade de manutenção, a preservação de documentos sofre também com o descaso da sociedade e do governo brasileiros. Uma síntese do desleixo com a preservação documental na atualidade pode ser observada na matéria intitulada Preservação de acervo é vital para memória e identidade de um povo, entrevista com a professora Marina Massimi (2018) do Instituto de Estudos Avançados da USP que enfatizou a deterioração dos acervos e a irresponsabilidade das diversas entidades ligadas à preservação e memória nacional. Destacou ainda a coordenadora do Grupo de Pesquisa Tempo, Memória e Pertencimento que a causa desse pouco cuidado está relacionada ao imediatismo e individualismo das instituições preocupadas prioritariamente com os resultados à curto prazo e com investimentos de interesses particulares, num caminho oposto ao necessário para a manutenção de acervos pessoais.

Assim, os convencionais acervos materiais muitas vezes se encontram inacessíveis ou têm o acesso dificultado por contratemplos de ordem geográfica, financeira e temporal. Também não se excluem das consultas e investigações as falhas nos registros de arquivamento, ou ainda a má conservação dos documentos e outras fontes e objetos de pesquisa.

Esses problemas ocorrem, mesmo quando a personalidade e a obra em observação têm um notório reconhecimento e relevância para a cultura nacional. Como no caso que aqui exemplificaremos: o acervo pessoal de Augusto Boal.

A trajetória artística e política de Boal

Augusto Boal reinventou o Teatro Político e é uma figura internacional tão importante quanto Brecht ou Stanislavsky.

The Guardian Journal.

Boal se destacou como um dos maiores teatrólogos da contemporaneidade. Consagrado mundialmente como um dos mais importantes artistas e ideólogos da história do teatro moderno, observado em qualquer uma das manifestações da arte teatral em que tenha se expressado: diretor teatral, pesquisador, teatrólogo e dramaturgo.

Como já apresentado em *Muito além do Teatro do Oprimido* – um panorama da obra dramaturgical de Augusto Boal (RAZUK, 2019), muitas são as razões do reconhecimento internacional obtido por esse dedicado artista brasileiro do fazer teatral, e que na sequência procuramos sintetizar.

Primeiramente, por ser o criador do Teatro do Oprimido, a concepção de trabalho estudada nas principais escolas de teatro do mundo. Fundamentado numa proposta de realização de experiências cênicas transformadoras, o Teatro do Oprimido, tem como objetivo instrumentalizar a cena teatral como um meio de libertação e de ação social, cujos resultados e abrangência valeu a Boal uma indicação ao prêmio Nobel da Paz (2008) e a conquista do título de Embaixador do Teatro, conferido pela UNESCO em 2009.

Em sua trajetória profissional Boal também se destacou por sua atuação como ator e, mais ainda, como o principal diretor do legendário Teatro de Arena, a revolucionária companhia teatral paulistana que, na segunda metade do século 20, representou o que de melhor se produziu para a renovação e modernização do pensamento, da estética e da prática teatral no Brasil.

A partir do encontro de Boal e de alguns outros artistas do grupo, se construiria a uma doutrina teatral típica, e essa ficaria mais evidenciada e influente a partir dos históricos Seminários de Dramaturgia, um paradigma de profunda renovação da dramaturgia brasileira, amálgama resultante da junção dos seguintes elementos: método Stanislavski de interpretação, posicionamento político e crítico marxista, emprego de linguagens cênicas contemporâneas, nacionalismo e temática com foco na realidade social brasileira.

O trabalho do Teatro de Arena, sob a direção de Boal, ainda marcaria a história de nosso teatro com a série de espetáculos intitulada 'Arena conta'. Peças sobre grandes personagens da história brasileira ou latino-americana que cujas vidas haviam sido dedicadas às lutas de ideais libertários, como Zumbi, Tiradentes e Simón Bolívar. Também é marca do Teatro de Arena o emprego da técnica de representação denominada Sistema Curinga, uma grande inovação na estética da atuação e direção de teatro, sistema criado e teorizado por Boal.

Para além dos palcos, Augusto Boal cumpriu um importante papel político como um dos principais intelectuais da esquerda, engajado nas lutas pela liberdade de expressão e pela

redemocratização do país, durante os anos da ditadura militar brasileira e, no pós-ditadura, no retorno do exílio, veremos Boal dedicado à construção de uma nova mentalidade política nacional.

Carioca, filho de imigrantes portugueses, Augusto Pinto Boal, nascido em 1931 se tornou, sem dúvida, o artista do teatro brasileiro de maior relevância e reconhecimento internacional, graças as proposições apresentadas sob a denominação de Teatro do Oprimido que se tornaram referências nos estudos e círculos teatrais realizados por todo o mundo e que foram desenvolvidas nos quinze anos em que Boal esteve submetido a um exílio político, após a prisão e torturas sofridas em 1971.

Augusto Boal foi covardemente perseguido, sequestrado, preso, torturado e exilado pelo truculento sistema de repressão implantado na Ditadura Militar a partir da promulgação do AI5 - Ato Institucional Número Cinco, em 13 de dezembro de 1968. O processo injusto e desumano sofrido por Boal foi provocado pelo seu engajamento contra o regime ditatorial que era manifestado, simplesmente e pacificamente, através da arte teatral. O teatro era a arma de luta de Boal. Sempre havia sido.

Sou um homem da paz. Mas a paz tem um inimigo: a passividade.

Augusto Boal

Sua obra autobiográfica, *Hamlet e o Filho do Padeiro: memórias imaginadas* (2014), nos mostra que o teatro esteve presente na vida de Augusto Boal desde as brincadeiras de infância e, embora profissionalmente tenha se formado como engenheiro químico, para cumprir a vontade paterna, paralelamente, mantinha uma atuação no meio teatral por meio da escritura de suas primeiras peças, que já revelavam o seu grande talento dramaturgic. Prova maior disso, é o fato de que já na época de suas primeiras escrituras, as peças de Boal mereceram o incentivo e o reconhecimento do grande Nelson Rodrigues, consagrado como o melhor dramaturgo brasileiro.

Concluída a formação como engenheiro, Boal dá um outro passo decisivo em sua carreira artística, se dedicando a novos e maiores estudos em teatro em universidade norte-americana, conforme sintetizado em trecho extraído do Instituto Augusto Boal:

Muito jovem, viaja para os Estados Unidos, onde estuda na Columbia University, com John Gassner, e assiste as montagens do Actor's Studio. Retorna ao Brasil em 1956, e, a convite de Sábato Magaldi e Zé Renato, dirige o Teatro de Arena de São Paulo.

A companhia, fundada em 1951, provocou uma verdadeira revolução estética no teatro brasileiro dos anos 1950 a 1970. Com a repressão pós-golpe de 1964 e, sobretudo a partir do AI-5 em dezembro de 1968, os militares passam a perseguir artistas e intelectuais. Boal é sequestrado, preso, torturado e, em fevereiro de 1971, exila-se em Buenos Aires, (1971-1976).

Pouco tempo antes de sua prisão, em 1970, em trabalho no Núcleo Dois do Teatro de Arena, Boal iniciaria alguns experimentos cênicos do chamado Teatro-Jornal, que se

tornariam embriões do Teatro do Oprimido. Durante seu exílio na Argentina, Boal atuou novamente como diretor teatral no grupo El Machete de Buenos Aires onde encenou diversos espetáculos de sua autoria: O Grande Acordo Internacional do Tio Patinhas, Torquemada e Revolução na América do Sul. Nesses tempos de expatriação realizou diversas viagens pela América Latina e desenvolveu outras teorias, oficinas e métodos: o Teatro-Imagem, o Teatro-Invisível e o Teatro-Fórum. Esses, futuramente, seriam condensados no método Teatro do Oprimido.

Em 1976, Boal se mudou para a Europa. Num primeiro período se estabeleceu em Portugal, dirigindo o grupo A Barraca e, logo a seguir, foi convidado para lecionar na Université de la Sorbonne em Paris. Em 1979, ainda na capital francesa, criou o Centre du Théâtre de l'Opprimé, importante centro na difusão do método por todo o continente.

A partir daí, para além das fronteiras europeias, as teorias criadas por Boal avançaram universalmente e não somente como um conhecimento restrito ao no meio artístico ou às escolas de teatro. Muito além de um método para o desenvolvimento da arte teatral, o Teatro do Oprimido se tornou uma ação política para o despertar de consciências na busca de uma nova realidade social, ética, solidária e libertadora, como melhor (e brilhantemente!) nos apresenta Boal em *A Estética do Oprimido* (2008, p.18):

O Pensamento Sensível é arma de poder – quem o tem em suas mãos, domina. Por isso, os opressores lutam pela posse do espetáculo e dos meios de comunicação de massas, que é por onde circula e se impõe o pensamento único autoritário. Quando exercido pelos oprimidos, o Pensamento Sensível é censurado e proibido – eles não têm direito à sua própria criatividade: máquina não cria. Aperta-se um botão... e produz. Podem também ser usados como macaquinhos de realejo em programas de auditório.

A Invasão dos Cérebros explica a formação dos submissos rebanhos de passivos fiéis das igrejas eletrônicas dos milagres a granel, com dia e hora marcados pela TV; das enfurecidas multidões de torcedores dos esportes de massa, unanimificados pelo estéril fanatismo; da irritante e venenosa vacuidade intelectual dos programas de auditório; das tristes decisões eleitorais das massas corrompidas pelo próprio sistema ao qual estão integradas, que os explora, reprime e deprime, e atrai.

Como cidadãos, antes de tudo, como artistas por vocação ou profissão, temos que entender que só através da contracomunicação, da contracultura-de-massas, do contradogmatismo; só a favor do diálogo, da criatividade e da liberdade de produção e transmissão da arte, do pleno e livre exercício das duas formas humanas de pensar, só assim será possível a liberação consciente e solidária dos oprimidos e a criação de uma sociedade democrática – no seu sentido etimológico, pois, historicamente, a democracia jamais existiu. Dela, pedaços sim.

Palavra, imagem e som, que hoje são canais de opressão, devem ser usados pelos oprimidos como formas de rebeldia e ação, não passiva contemplação absorta. Não basta consumir cultura: é necessário produzi-la. Não basta gozar arte: necessário é ser artista! Não basta produzir ideias: necessário é transformá-las em atos sociais, concretos e

continuados. Em algum momento escrevi que ser humano é ser teatro. Devo ampliar o conceito: ser humano é ser artista! Arte e Estética são instrumentos de libertação.

Com o final da ditadura militar e consequente abertura política, em 1986, Boal retornou ao Brasil e a convite de Darcy Ribeiro, o então Secretário de Educação do Estado do Rio de Janeiro, Boal passou a comandar e dirigir a Fábrica de Teatro Popular, um projeto que pretendia tornar a linguagem teatral acessível a qualquer cidadão.

Ainda nesse mesmo ano fundou o Centro do Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro, difundindo de forma mais contundente no Brasil o seu método, nesse momento já mundialmente reconhecido e consagrado.

Na continuidade de seu engajamento político, nas eleições municipais de 1992, Boal se candidatou e se elegeu vereador na cidade do Rio de Janeiro. Dessa atuação no meio político surgiu uma nova proposta cênica, o Teatro Legislativo. O Centro do Teatro do Oprimido assim descreve esse período:

“No CTO-Rio, desenvolve projetos com ONGs, sindicatos, universidades e prefeituras. Em 1992, candidata-se e é eleito vereador da cidade do Rio de Janeiro pelo PT (Partido dos Trabalhadores), para fazer Teatro-Fórum e, a partir da intervenção dos espectadores, criar projetos de lei: é o Teatro Legislativo. Após transformar o espectador em ator com o Teatro do Oprimido, Boal transforma o eleitor em legislador.

Utilizando o Teatro como Política, em Sessões Solenes Simbólicas, encaminha à Câmara de Vereadores 33 projetos de lei, dos quais 14 tornam-se leis municipais, entre 1993 a 1996. A partir de 1996, fora da Câmara dos Vereadores, Boal e o CTO seguem na consolidação do Teatro Legislativo. Em 1998, conseguem o apoio da Fundação Ford, para a criação de grupos comunitários de Teatro do Oprimido. Boal também realizou diversas Sessões Solenes Simbólicas, de Teatro Legislativo.”

Augusto Boal faleceu em maio de 2009 e nos deixou suas teorias e experimentos teatrais em obras lançadas nos mais diversos idiomas. Seus consagrados métodos se tornaram práticas comuns nas escolas de teatro e têm sido amplamente estudados e discutidos nos meios acadêmicos.

Muito além do Teatro do Oprimido

Mais do que as práticas e discussões provocadas pelo Teatro do Oprimido ou acima da genialidade como diretor teatral, a relevância intelectual de Augusto Boal é inquestionável, tanto para o teatro brasileiro como também para a propagação de ideais libertários. O dramaturgo e historiador Romário José Borelli (2009) sintetiza essa trajetória política da seguinte maneira:

Augusto Boal foi um agitador cultural como ninguém, que via em tudo uma possibilidade de expressão e a implementava com celeridade e precisão. Sua fala sempre ligeira quase não dava conta de seu raciocínio ainda mais rápido. Ele era sempre guiado pelo visionarismo, no bom sentido da palavra, e sempre dirigia seu foco para onde outros ainda não tinham percebido que havia alguma coisa.

Foi assim com o show Opinião (1964), onde brilharam Nara Leão, Maria Bethânia, Zé Keti e João do Vale (com texto de Paulo Pontes, Oduvaldo Vianna Filho e Jaime Costa), que se tornou um marco na cultura brasileira e abriu caminho para os musicais; Foi assim com Arena conta Bahia, onde lançou Gilberto Gil, Caetano Veloso e Gal Costa. Foi assim com o “sistema curinga”, em que adaptava a estrutura do “corifeu” e do próprio “coro” do teatro grego a uma busca de expressão do teatro brasileiro. Lançou toda uma teoria a respeito, que estruturava a dramaturgia de Arena conta Tiradentes, escrito com Gianfrancesco Guarnieri, seu grande parceiro. [...]

Boal seguiu sua trajetória brilhante pelo mundo, abrindo caminhos, iluminando cantos escuros de nossas mentes. Visionário, não podia deixar de ser socialista, sempre comprometido com a libertação do homem. Sabendo que o sistema, este sim, é invisível, quando não é uma ditadura escancarada, criou formas e técnicas para denunciá-lo. Criou um método para que o homem usasse os elementos básicos dessa arte milenar que é o teatro para libertar-se do sistema econômico, dos tabus do sexo, da opressão da convivência com os demais, da religião, da burocracia e de qualquer humilhação. Ao contrário do que muitos pensam, sua vida não foi dedicada ao teatro. Usou o teatro para dedicar-se aos direitos humanos.

Sua atuação como teatrólogo, político e intelectual de pensamento marxista dividem o protagonismo em sua biografia. Provavelmente, em função de todas essas destacadas atuações, seu papel como escritor de peças teatrais pouco espaço tem recebido nas investigações do qual tem sido um merecido alvo.

Em Muito além do Teatro do Oprimido – um panorama da obra dramaturgica de Augusto Boal (RAZUK, 2019), realizamos um estudo histórico-crítico sobre as peças teatrais de Augusto Boal. Um dos principais objetivos desse ensaio, consistia na reunião de informações fundamentais sobre esse patrimônio da dramaturgia nacional.

Trata-se de uma vasta obra que é composta por mais de 30 peças teatrais. Entretanto, muitas outras peças se perderam no tempo, segundo as palavras do próprio artista que estão publicadas na apresentação do primeiro volume da coletânea de sua obra: Teatro de Augusto Boal (1990). Ainda, segundo outras informações do autor, há uma outra dezena de títulos do chamado Teatro-Foro, escrituras em francês realizadas em Paris na época de seu exílio na capital francesa.

Durante as pesquisas que resultaram nesse ensaio foi constatado que além das peças citadas no capítulo Introdução da referida coletânea, algumas outras devem ser somadas àquela relação de títulos fornecida pelo autor. Algum título não citado por um simples esquecimento de Boal no momento de realização da listagem, ou ainda, alguma peça escrita posteriormente àquela informação de fevereiro de 1985.

Variadas declarações de Augusto Boal, como a reproduzida abaixo, se reportam ao fato de que parte de sua obra dramaturgica acabou se perdendo:

Quantas peças escrevi e quais? Já nem me lembro. Comecei cedo. Comecei faz muito tempo. Tentei reunir alguns papéis, mas foi difícil: estão espalhados em tantos países onde morei e onde fui ficando um pouco, misturado com livros e trapos. (BOAL, 1990, vol.1)

Durante a pesquisa encontramos indícios e registros que, infelizmente, vieram a confirmar a perda de tais obras. Este é o caso da peça intitulada Whisky e da peça intitulada Plantai Coqueiros sob a Janela de Vossas Amantes.

Em sentido oposto, a boa notícia gerada durante nossa investigação, foi o encontro de fotocópias datilografadas das peças Laio se Matou, Filha Moça e O Cavalo e o Santo, presentes no banco de textos teatrais da biblioteca da ECA - Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, já em estado avançado de deterioração.

Com o objetivo de preservação e difusão dessas importantes obras, pois nenhuma dessas peças haviam sido impressas nas edições de O Teatro de Augusto Boal ou em qualquer outra forma de publicação no formato livro, julgamos relevante, portanto, proceder a digitalização do referido material, bem como disponibilizar o mesmo como um anexo do referido ensaio.

Hoje, essas três peças também estão disponíveis para consulta online em plataformas digitais dedicadas à publicação de trabalhos acadêmicos e, de forma melhor segmentada, em página intitulada Banco de Teses do sítio eletrônico do Instituto Augusto Boal.

Os arquivos pessoais de Boal: um patrimônio do teatro nacional

Para que melhor se entendesse o meu teatro, seria útil que eu desvelasse minha vida do meu jeito, não tintim por mais tim, pingos nos is, mas histórias, fatos e feitos.

Augusto Boal

Na busca desse acervo de peças teatrais e outras informações para a realização da referida pesquisa foram empregadas técnicas comuns das análises histórica e da análise de discurso, como o a consulta às escrituras originais, cópias impressas, levantamento dos produtos culturais decorrentes das montagens das referidas peças como livros, discos, programas e cartazes teatrais e outros materiais de divulgação, verificação de reportagens e críticas sobre a repercussão da montagem das peças no âmbito do jornalismo cultural da época de suas estreias etc.

Nesse levantamento do registro de materiais potencialmente relevantes para a pesquisa, revelou-se a informação de que Augusto Boal sempre foi extremamente organizado e cuidadoso com sua história pessoal e profissional e, portanto, que seus documentos, escritos e outros materiais faziam parte de um grande acervo pessoal. Só que esse acervo, infelizmente se encontrava indisponível.

O acervo documental de Augusto Boal é riquíssimo para os pesquisadores da cultura brasileira, em especial, para os pesquisadores de nosso teatro. Composto dos originais de suas peças, de programas e cartazes de espetáculos, traduções realizadas por Boal, prêmios conquistados além de cadernos, roteiros, fotos, desenhos, produtos audiovisuais,

documentos bibliográficos e alguns objetos museológicos como medalhas, placas, troféus etc.

Outro aspecto de destaque é a quantidade de recortes de jornais e revistas com textos de sua autoria, artigos, declarações, entrevistas, crônicas ainda recortes com notícias e reportagens referentes a ele ou seu trabalho teatral. São aproximadamente de doze metros lineares de documentos que compreende registros desde 1956 até 2009, o ano de sua morte.

Um verdadeiro tesouro para a memória de teatro brasileiro, mas o mesmo, infelizmente, ainda não se encontrava disponível para o acesso ou consulta pública, por problemas típicos relacionados aos custos de manutenção e a falta de políticas públicas de incentivo à preservação da memória cultural, como veremos a seguir.

Um grande acervo, uma difícil jornada e uma longa espera

Conforme nos apresentou Patrícia Machado Goulart França (2015) uma das primeiras ações de salvaguarda e preservação do acervo foi realizada numa parceria entre a família de Boal e a UNIRIO - Universidade Federal do Estado de Rio de Janeiro.

Para entender os diversos caminhos de percurso do acervo, em O arquivo pessoal do teatrólogo Augusto Boal: o espetáculo continua, é descrito um processo que revela várias tentativas de acomodação desses arquivos. Essa jornada envolveu negociações com algumas universidades e fundações de apoio à cultura, sempre enfrentando as mesmas dificuldades em relação aos custos de implantação e manutenção do acervo em espaço e condições climáticas adequados, bem como, dificuldades em relação à capacidade operacional dentro das boas normas e técnicas da arquivologia.

Um percurso que desde 2008, portanto, desde antes da morte de Augusto Boal, compreendeu um conjunto de experiências repletas de adversidades e contratemplos, uma via-crúcis que de forma resumida compreendeu as seguintes etapas de negociação para custódia e curadoria do acervo: na já citada UNIRIO, na FUNDAR – Fundação Darcy Ribeiro, na SBAT – Sociedade Brasileira de Autores Teatrais e, ainda, no IMS - Instituto Moreira Salles. No entanto, sempre em função de problemas relativos aos custos de manutenção do acervo e ao espaço adequado para a conservação do mesmo as negociações resultaram em insucessos para a realização completa do projeto.

Como a família de Boal sempre esteve preocupada com a questão do acesso à pesquisa, quando não encontravam, além do apoio e boa vontade das instituições citadas, as condições corretas para instalação do acervo, procuravam interferir para buscar o caminho das mudanças necessárias.

Assim, em determinado momento, os familiares de Boal decidiram pela locação pessoal de um espaço para que eles próprios cuidassem do acervo. Embora se tenha investido na climatização do ambiente o espaço disponível, não comportava todos os arquivos e, portanto, uma parte desses materiais foi deslocada para a residência familiar. Essa etapa

também não obteve um bom resultado pois se desencadeou o início de um processo de deterioração dos documentos.

Cecília Thumim Boal, esposa do artista, procurou então o apoio de outras instituições, inclusive abriu negociação com instituições estrangeiras. O pedido acabou por interessar a universidade norte americana em que Boal atuou, a NYU - New York University, e que mantém uma cátedra sobre Boal e o Teatro do Oprimido. Um de seus diretores esteve no Brasil e apresentou a proposta de manter o acervo sem nenhum custo.

A possibilidade de saída desse acervo do nosso país, obviamente, causou controvérsia e uma reação negativa por parte da imprensa, um justo inconformismo com o descaso a que está submetida uma parte de nosso patrimônio cultural.

Despertado então um maior interesse público pelo acervo de Augusto Boal, fato que aliado à intenção da família Boal em manter o acervo no Brasil, preferencialmente no Rio de Janeiro, iniciaram-se então as negociações com a UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde esse importante acervo foi hospedado, mas onde também não teve seu acesso disponibilizado à consulta pública:

A aquisição do acervo de Augusto Boal foi formalizada através do termo de cessão em comodato, no dia 2 de dezembro de 2011, por meio do qual a UFRJ passou a assegurar a preservação do acervo. Segundo Cecília Boal, o acervo não será vendido, nem doado, justamente para preservá-lo, pois para ela é essencial que a obra de Boal seja amplamente divulgada e difundida, de forma a revitalizar o seu legado. [...]

Após longas negociações e deslocamentos do arquivo pessoal de Augusto Boal pela cidade do Rio de Janeiro, Cecília Boal encontrou um lugar para o acervo. Atualmente, o arquivo do teatrólogo se encontra sob a custódia da UFRJ, sendo organizado e tratado, para ser disponibilizado. A viúva de Augusto Boal disse estar satisfeita e que faz sentido o acervo estar na UFRJ, onde ele estudou, ressaltando a importância do avanço no tratamento dos documentos. (FRANÇA, 2015 p. 40 e 42)

Recentemente, em 2019, foi divulgada uma nova mudança do acervo, que agora está na capital paulista, após a doação do arquivo físico ao acervo da biblioteca do Museu Lasar Segall e que, segundo informações publicadas em 4 de abril de 2020 pelo Instituto Augusto Boal, o acervo já foi catalogado em quase sua totalidade e se encontra hoje sob salvaguarda em excelentes instalações técnicas.

Finalmente, parece ter-se encontrado um desenlace positivo para a preservação desse acervo importantíssimo para a memória do teatro nacional. Nas negociações realizadas entre o Museu Lasar Segall e a Família Boal, a gestão do banco de dados eletrônicos, ou seja, a manutenção e publicação do acervo digital, permanecem sob a responsabilidade do Instituto Augusto Boal.

Instituto Augusto Boal: um bom exemplo de acervo digital

Paralelamente aos esforços de manutenção e local de destino do acervo físico, em março de 2011, Cecília e Fabian Boal, esposa e filho do teatrólogo, criaram o Instituto Augusto Boal, com a missão de preservar o legado do teatrólogo, mas sem condições financeiras para a preservação e divulgação do acervo.

Desde então, o site do instituto vem cumprindo um papel relevante na digitalização, manutenção e publicação de alguma parte do grande acervo. Também se encontram publicadas outras informações relevantes à pesquisa como um banco de teses e outros trabalhos acadêmicos, conteúdos diversos sobre a vida e obra de Boal, atualidades, artigos e matérias de interesse, enfim, uma plataforma online de grande interesse e utilidade aos que se dispõem à pesquisa histórica sobre o teatro e a cultura nacional.

Referências:

BOAL, Augusto. A estética do oprimido. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

_____. Hamlet e o Filho do Padeiro: memórias imaginadas. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

_____. Teatro de Augusto Boal. Vols. 1 e 2. São Paulo: Hucitec, 1990.

_____. Teatro do oprimido. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. Arquivos permanentes: tratamento documental. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991. 198 p.

BORELLI, Romário José. O Oprimido Insolente. In: O Estado de São Paulo. Caderno Aliás. 10 de maio de 2009.

CENTRO DO TEATRO DO OPRIMIDO. In: <http://www.ctorio.org.br>;

Acesso: 02/03/2022.

FRANÇA, Patrícia Machado Goulart. O arquivo pessoal do teatrólogo Augusto Boal: o espetáculo continua. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais, FGV _ CPDOC, 2015.

IAB - INSTITUTO AUGUSTO BOAL. In: <http://www.institutoaugustoboal.com.br>.

Acesso: 02/03/2022.

MASSIMI, Marina. Preservação de acervo é vital para memória e identidade de um povo. Entrevista. In: Jornal da USP. 5 de setembro de 2018. Disponível em: <https://jornal.usp.br>.

Acesso: 10/06/2022.

RAZUK, Eduardo. Muito além do Teatro do Oprimido – um panorama da obra dramaturgical de Augusto Boal. Ensaio de pós-doutoramento. EACH - Escola de Artes Ciências e Humanidades; USP - Universidade de São Paulo, 2019.

SERRA, Liliana Giusti. A importância dos acervos pessoais. Biblioteconomia Digital. 2014.

In: <http://www.ofaj.com.br>. Acesso: 10/06/2022.

Revista da Universidade Ibirapuera

Volume 30 – Julho/Dezembro de 2025
Páginas 59 a 72

Adriana Nogueira dos Santos
Universidade Ibirapuera
adriananogueiranogueira5@gmail.com

Liete Ernesto
Universidade Ibirapuera
liete.ernesto1@gmail.com

Camila Soares
Universidade Ibirapuera
camila.soares@ibirapuera.edu.br

Carmen Lúcia Garcia
Universidade Ibirapuera
carmem.garcia@ibirapuera.edu.br

Evasão escolar no Ensino Médio no Estado de São Paulo

Resumo:

O presente projeto pretende apresentar uma pesquisa bibliográfica sobre evasão escolar no ensino médio nas escolas públicas de São Paulo, abordando as causas, consequências e sugerindo possíveis soluções. O objetivo é analisar os fatores que levam os estudantes a evadirem da escola antes de concluírem seus estudos, refletindo sobre as implicações significativas na vida de estudantes, nas comunidades e na sociedade como um todo. Este trabalho defende que todos os envolvidos se motivem a buscar soluções que garantam que cada aluno tenha a oportunidade de atingir seu potencial máximo através da permanência deste na escola até a conclusão do ensino médio. É um desafio importante, mas também uma causa digna, que impacta positivamente a sociedade como um todo, uma vez que a superação da evasão escolar requer o envolvimento de pais, educadores, administradores escolares, governos e comunidades. É uma responsabilidade coletiva garantir que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades educacionais.

Palavras-chave: evasão escolar. aluno. escola. aprendizagem. sociedade.

Abstract

This project aims to present a bibliographical research on high school dropout in public schools in São Paulo, addressing the causes, consequences and suggesting possible solutions. The objective is to analyze the factors that lead students to drop out of school before completing their studies, reflecting on the significant implications for the lives of students, communities and society as a whole. This work advocates that everyone involved is motivated to seek solutions that ensure that each student has the opportunity to reach their maximum potential by remaining in school until completing high school. It is an important challenge, but also a worthy cause, which positively impacts society as a whole, since overcoming school dropout rates requires the involvement of parents, educators, school administrators, governments and communities. It is a collective responsibility to ensure that all students have equal educational opportunities.

Keywords: school dropout. student. school. Learning. Society

1. Introdução

A evasão escolar é caracterizada como um problema diversificado que impacta os sistemas de ensino em todo o mundo. Trata-se da interrupção precoce e involuntária da trajetória escolar por parte dos alunos antes de concluir os seus estudos obrigatórios ou almejados, fazendo com que os seus conhecimentos não sejam construídos adequadamente. Este problema tem consequências significativas não apenas para os indivíduos, mais também para a comunidade e sociedade em geral, de acordo com Lima (2002, p. 71) “[...] a educação escolar para a cidadania só é possível através de práticas educativas democráticas, desta forma, promove valores, organiza e regula um contexto social em que se socializa e se é socializado.” Já Candau (1999, p. 112) diz que:

[...] educar para a cidadania exige educar para a ação político-social e esta, para ser eficaz, não pode ser reduzida ao âmbito individual. Educar para a cidadania é educar para a democracia que dê provas de sua credibilidade de intervenção na questão social e cultural. É incorporar a preocupação ética em todas as dimensões da vida pessoal e social.

(Candau,1999, p. 112).

Portanto, para que os estudantes se tornem cidadãos críticos reflexivos e construtores das suas próprias histórias, é essencial que essa cidadania seja praticada no dia das salas de aula. Isso envolve não apenas um conhecimento abrangente dos componentes do curriculares pedagógicos, mas também o suporte dos sistemas educacionais no sentido de garantir que esses estudantes continuem seus estudos até a conclusão, pois as instituições

de ensino desenvolvem um papel importantíssimo não só na formação intelectual como também na formação social dos cidadãos.

São várias as razões pelas quais os estudantes do ensino médio não concluem os seus estudos, tais como desigualdade social, onde muitas vezes os jovens veem-se obrigados a abandonar seus estudos para trabalhar, em razão da exiguidade em contribuir com as despesas familiares, a falta de motivação, gravidez na adolescência, transtornos de aprendizagem entre outros.

Além disso, os problemas se manifestam de forma mais intensa na adolescência, razão pela qual as taxas de abandono no ensino médio são muito maiores que as do ensino fundamental. Em 2019, 7% da população entre 15 e 17 anos estava fora da escola, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD – 2019), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Faz-se necessário compreender que a evasão escolar é um problema grave e gera várias consequências negativas para o aluno e para a sociedade. Assim, entender e intervir no processo de evasão escolar, é um grande desafio que exige uma desconstrução das verdades previamente construídas para assumir uma ação reflexiva sobre o assunto.

2. Direito à Educação

A garantia à educação integra um conjunto de direitos assegurados a todos os cidadãos, estabelecido pela Constituição Federal de 1988. Antes disso o governo não era responsabilizado formalmente por assegurar uma educação de qualidade para todos os cidadãos brasileiros, a educação pública era considerada uma forma de assistência, destinada àqueles que não possuíam condições financeiras para arcar com os custos. A garantia à educação significa não apenas o ingresso à escola, mas também a garantia de que essa educação seja de qualidade, sem discriminação e adequada para o desenvolvimento pleno das capacidades dos indivíduos. Além disso, inclui o direito à liberdade de ensino e aprendizagem, bem como o direito dos pais de escolherem a educação adequada para seus filhos.

Para alcançar os objetivos aqui propostos foi realizada uma fundamentação teórica através de pesquisas bibliográficas. Portanto, considerações aqui descritas se deram por meio do aporte de vários teóricos a saber os citados ao logo da pesquisa.

No que se refere à educação, a Constituição Federal, diz que é um direito social garantido por lei (Brasil, 1988). Mas a realidade é que muitos fatores, como condições socioeconômicas e falhas no sistema educacional, podem dificultar o acesso e a permanência dos alunos na escola. A evasão escolar é um problema complexo que requer políticas públicas eficazes e apoio às famílias, além de melhorias na infraestrutura e na qualidade do ensino. É essencial abordar essas questões para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de completar sua educação de forma satisfatória.

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 diz que: “A educação é um direito de todos e é dever do Estado e da família”. Portanto, a educação deve ser estimulada e promovida

com a cooperação de todos, escola, família, e toda a sociedade, com o intuito de desenvolver e habilitar os indivíduos tanto para a qualificação profissional e pessoal, tanto para exercer a cidadania.

O ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) é uma legislação de fundamental importância no Brasil. Ele garante que crianças e adolescentes têm prioridade absoluta em relação a direitos essenciais, como saúde, educação e dignidade. Essa prioridade é importante para assegurar que eles tenham um desenvolvimento pleno e saudável, e que suas necessidades sejam atendidas de maneira adequada. O ECA também enfatiza a importância da convivência familiar e comunitária, promovendo um ambiente seguro e saudável para o crescimento dessas crianças e adolescentes. É um marco importante na proteção dos direitos infantojuvenis no país. No artigo 53 da Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece o direito a educação (Brasil,1990).

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando sê-lhes I igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II -direito de ser respeitado por seus educadores; III -direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV -direito de organização e participação em entidades estudantes -acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 1990).

Além da constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) ressalta no Art. 2º: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil,1996). Cabe aqui salientar também que historicamente a escola não foi pensada para estar disponível às camadas populares, mas sim para servir como mais um aparelho ideológico do Estado. (Althusser, 1985). Logo, a ampliação do acesso à escola, bem como o prolongamento da escolaridade, deve ser visto como o resultado de uma série de pressões da classe trabalhadora pelo direito de ter um acesso digno a ela. Arroyo (1980) chegou a afirmar que:

“O mais grave na relação entre escola e a formação da classe trabalhadora no Brasil é que se fez tudo para que o trabalhador não fosse educado, não dominasse a língua, não conhecesse sua história, não tivesse ao seu alcance instrumentos para elaborar e explicitar o seu saber, sua ciência e sua consciência” (Arroyo, 1980, p. 162).

No entanto, apesar de todo o processo de popularização do ensino brasileiro, ou seja, o acesso mais facilitado, e do aumento de alunos matriculados, isso não garante que o aluno irá concluir todas as etapas da escolarização. Para Fornari (2010) “A evasão e reprovação escolar aparecem no cenário educacional como um problema significativo, pois suas consequências levam os indivíduos a exclusão social”.

2.1 Evasão escolar no Ensino Médio

O tema “evasão escolar” foi escolhido por sua relevância e pelo impacto angustiante que causa em todos os envolvidos no desenvolvimento da educação, é uma das deficiências do sistema de ensino brasileiro e está distante de uma solução, é sabido que o contexto educacional atual é caracterizado por questões desafiadoras, entre os quais a evasão escolar surge como um dilema de fundamental importância. A expressão "evasão escolar" indica um fato complicado e preocupante que impacta redes de educação em todo o mundo. Trata-se da situação em que o estudante, seja reprovado ou aprovado, não efetua a matrícula para dar continuidade aos estudos no ano seguinte. Este problema tem consequências significativas não apenas para os indivíduos, mais também para a comunidade e sociedade como um todo.

Embora as expressões "evasão escolar" e "abandono escolar" muitas vezes sejam usados de forma equivalente, eles têm significados ligeiramente diferentes: Evasão, segundo Riffel e Malacarne (2010), é o ato de evadir-se, fugir, abandonar; sair, desistir; não permanecer em algum lugar. Quando se trata de evasão escolar, entende-se a fuga ou abandono da escola em função da realização de outra atividade. Nesse caso, a diferença entre evasão e abandono escolar: “abandono” significa a situação em que o aluno desliga-se da escola, deixa de frequentar as aulas durante o ano letivo, mas retorna no ano seguinte, enquanto na “evasão” o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema escolar. São mais frequentes no Ensino Médio, e tem implicações relevantes para o crescimento educacional e socioeconômico dos indivíduos e da sociedade.

A evasão escolar é uma condição bem notória por milhões de brasileiros, uma pesquisa do IBGE realizada no ano de 2020 registrou que das 50 milhões de pessoas com idades entre 14 e 29 anos, dez milhões, ou seja, 20% delas, não tinham terminado alguma das etapas da educação básica. Ainda no referido índice, a grande maioria é de pretos e pardos. A situação é mais agravante na Região Nordeste onde três em cada cinco adultos não completaram o ensino básico, o que nos leva a refletir sobre as causas da evasão escolar.

2.2 Causas da evasão escolar no Ensino Médio

É sabido que os determinantes da evasão escolar no ensino médio são variados, são desfechos de uma relação complexa de fatores individuais, familiares, escolares e sociais. Isso pode abranger situações como dificuldades pedagógicas, problemas familiares, falta de motivação, pobreza, violência na comunidade, entre outros, o problema não se restringe a

estas variáveis somente, e sim a soma de várias circunstâncias. Conforme o pensamento de Digiácomo (2005):

“A evasão escolar é um problema crônico em todo o Brasil, sendo muitas vezes passivamente assimilada e tolerada por escolas e sistemas de ensino, que chegam ao exercício de expedientes maquiadores ao admitirem a matrícula de um número mais elevado de alunos por turma do que o adequado, já contando com a ‘desistência’ de muitos ao longo do período letivo. Que pese a propaganda oficial sempre alardear um número expressivo de matrículas a cada início de ano letivo, em alguns casos chegando próximo aos 100% (cem por cento) do total de crianças e adolescentes em idade escolar, de antemão já se sabe que destes, uma significativa parcela não irá concluir seus estudos naquele período, em prejuízo direto à sua formação e, é claro, à sua vida, na medida em que os coloca em posição de desvantagem face os demais que não apresentam defasagem idade-série

(Digiácomo, 2005, p. 1).

São diversos os motivos que levam os alunos do ensino médio abandonarem os seus estudos, as desigualdades socioeconômicas desempenham um papel significativo nesse problema. Alunos de famílias com baixo poder aquisitivo têm maior probabilidade de abandonar a escola devido a dificuldades financeiras, falta de suporte familiar ou necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família. Essa situação se agrava ainda mais na Região Nordeste, onde a maioria dos alunos do ensino médio precisam trabalhar durante o dia e estudar à noite. Essa desigualdade de classe social pode ser considerada um dos principais fatores para o fracasso escolar nas camadas populares, pois, segundo Arroyo (1993):

É essa escola das classes trabalhadoras que vem fracassando em todo lugar. Não são as diferenças de clima ou de região que marcam as grandes diferenças entre escola possível ou impossível, mas as diferenças de classe. As políticas oficiais tentam ocultar esse caráter de classe no fracasso escolar, apresentando os problemas e as soluções com políticas regionais e locais (Arroyo, 1993, p. 21).

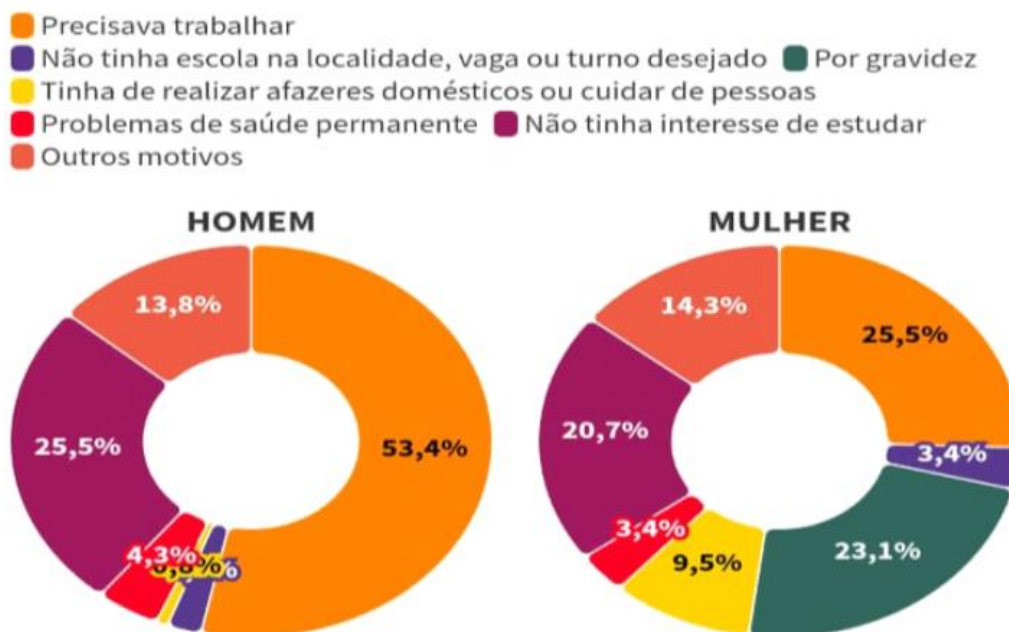
Segundo a pesquisa do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) citado pelo site G1, entre as mulheres, a gravidez e as tarefas domésticas estão entre as causas que mais provocam a incidência de evasão. Outro problema recorrente nas instituições de ensino é a gravidez na adolescência que pode levar as jovens mães a abandonarem a escola para cuidar dos filhos.

Ainda segundo o IBGE dos jovens que abandonaram a escola em 2023, 58,1% são homens e 71,6% são pretos ou pardos. Necessidade de trabalhar, falta de interesse, gravidez e afazeres domésticos são os principais motivos citados para abandonar a escola, a necessidade de trabalhar foi a razão mais citada (41,7%) —a justificativa é mencionada por

53,4% dos homens e 25,5% das mulheres que deixaram de estudar. No caso das mulheres, gravidez aparece como segundo principal motivo (23,1%). Na sequência, com 9,5%, elas citaram que "tinham que realizar afazeres domésticos ou cuidar de pessoas". Só 0,8% dos homens citaram essa razão.

A maioria dos jovens que deixam a escola toma essa decisão a partir dos 16 anos (74,5%). "O grupo que abandonou a escola com 18 anos [21,1%] registrou o principal aumento [5,4 pontos percentuais]", afirma o IBGE. Em relação aos jovens que largaram os estudos sem o ensino básico com 19 anos ou mais, o Norte e o Nordeste registraram maiores taxas, 24,5% e 21,6%. No Gráfico 1 é possível observar os principais motivos de evasão escolar entre jovens de 14 a 29 anos segundo o IBGE.

Motivo do abandono escolar entre jovens de 14 a 29 anos (%)



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2023.

Gráfico 1: principais motivos de evasão escolar entre jovens de 14 a 29 anos

É importante também que as instituições de ensino ofereçam um ensino qualidade, pois na opinião de Ferreira (2001 apud Silva, 2016), as causas da evasão são diversas. E ao analisarmos os fatores causados pela evasão, o autor enfatiza que: A escola que não atrai o aluno, assim como o despreparo dos professores, o autoritarismo, a não motivação do aluno, torna a escola insuficiente e o aluno desmotivado. Devido à essa falta de relevância

do currículo alguns alunos podem perder o interesse na escola, devido à falta de conexão com os professores ou à falta de contextualização do currículo à realidade vivida pelos alunos.

Ambientes escolares hostis, marcados por bullying, discriminação ou violência, podem fazer com que os alunos se sintam inseguros e relutantes em frequentar a escola. Assim como as dificuldades de aprendizagem não identificadas ou não tratadas podem levar alunos que não recebem apoio adequado a se sentir frustrado e desistir da escola. Outra problemática que requer muita atenção são os problemas familiares: situações familiares disfuncionais, como abuso doméstico, negligência, instabilidade familiar ou falta de apoio dos pais, são determinantes no insucesso escolar dos estudantes.

É importante abordar todas essas causas de forma holística e implementar estratégias para prevenir a evasão escolar, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade em um ambiente seguro e inclusivo. Isso pode envolver medidas como programas de apoio socioeconômico, intervenções para melhorar a qualidade da educação, campanhas de conscientização sobre a importância da educação, entre outras iniciativas.

2.3 Consequências da evasão escolar no Ensino Médio

A evasão escolar no ensino médio pode ter diversas consequências negativas, tanto para os indivíduos quanto para a sociedade e a consolidação da desigualdade social é a mais grave das consequências da evasão escolar, pois esses alunos passam a ficar desprotegidos e mais vulneráveis. Algumas das principais consequências incluem: o desenvolvimento pessoal limitado: Alunos que abandonam a escola no ensino médio podem enfrentar dificuldades para desenvolver habilidades acadêmicas, sociais e emocionais essenciais para o sucesso na vida adulta, o que poderá reduzir as oportunidades de emprego, pois a falta de um diploma do ensino médio pode limitar significativamente as oportunidades de emprego dos indivíduos, já que muitos empregadores exigem esse nível mínimo de educação.

Consequentemente, essa falta de escolaridade implicará em salários mais baixos, pois aqueles que não completam o ensino médio tem maior probabilidade de trabalhar em empregos informais, de menor qualificação e de baixa remuneração, são marginalizados na sociedade, os obstáculos que encontram para se dedicar aos estudos impedem que elas saiam dessa situação. A evasão escolar pode contribuir para a perpetuação do ciclo de pobreza, já que os indivíduos com baixa escolaridade têm maior probabilidade de enfrentar dificuldades financeiras ao longo de suas vidas.

A evasão pode também trazer prejuízo para a economia, incluindo perda de produtividade, aumento dos custos de assistência social e sistema de justiça criminal, e menor crescimento econômico a longo prazo. Estudos mostram uma correlação entre a falta de educação e o envolvimento em atividades criminosas. Os jovens que abandonam a escola têm maior probabilidade de se envolverem em comportamentos de risco e criminalidade.

Há impacto negativo na saúde: a falta de educação está associada a resultados de saúde piores, incluindo taxas mais altas de doenças crônicas, doenças mentais e comportamentos de risco para a saúde.

Em suma, a evasão escolar no ensino médio tem consequências profundas e duradouras, tanto para os indivíduos quanto para a sociedade em geral. É crucial implementar medidas eficazes para prevenir a evasão escolar e garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de concluir seus estudos e alcançar seu pleno potencial.

2.4 Possíveis intervenções para a problemática da evasão escolar no Ensino Médio

Para Fornari (2010, p.118), “A educação tem a resposta para seus próprios problemas; resposta, não solução, pois a solução dos problemas como evasão e reprovação escolar não necessariamente está na escola, mas na transformação social”. São variados os motivos que provocam a evasão, muitos condicionados ao contexto no qual cada aluno está inserido. Nesse sentido faz-se necessário a criação de políticas públicas que contemplem essa parcela da população, pois essas políticas públicas desempenham um papel fundamental no combate à evasão escolar, oferecendo diretrizes, recursos e estratégias para abordar esse problema. Nesse sentido levantamos a problemática: Intervenção Monetária é o suficiente para diminuir a evasão escolar? Diversas estratégias estão sendo implementadas para combater o abandono escolar e a evasão escolar no Brasil, como o Programa Pé-de-Meia, lançado pelo Governo Federal, instituído pela Lei nº 14.818 em 16 de fevereiro de 2024, visa oferecer suporte financeiro a estudantes de baixa renda matriculados no ensino médio público. O objetivo principal é combater a evasão escolar e promover a conclusão do ensino médio, especialmente entre os jovens de famílias inscritas no CadÚnico.

Quem pode participar:

- Estudantes de 14 a 24 anos matriculados no ensino médio público regular ou na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) (ambos devem pertencer a famílias inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais - CadÚnico).
- As famílias dos estudantes devem estar inscritas no CadÚnico, com preferência para aqueles cuja renda familiar per capita seja de até R\$ 218.

Como funciona:

O programa oferece uma poupança em quatro categorias de benefícios:

- Matrícula: R\$ 200 por ano, ao comprovar a matrícula.
- Frequência: Até R\$ 1.800 por ano, divididos em 9 parcelas mensais, para quem atingir uma frequência escolar mínima de 80%.
- Conclusão: R\$ 1.000 por ano, que só podem ser sacados ao término do ensino médio.
- Participação em exames: R\$ 200 extras para quem fizer provas como o Enem ou Enceja.

Se todos esses requisitos forem cumpridos, ao final o estudante receberá R\$ 9.200. O estudante poderá sacar as parcelas pagas durante o ano letivo, mas só terá acesso aos valores pagos pela conclusão de cada série quando terminar o ensino médio. Em São Paulo, o programa atende cerca de 318 mil estudantes, e de acordo com o Ministério da Educação, desde que ele começou os estudantes apresentaram frequência média de 86 a 88%.

Mas de que maneira o programa Pé-de-Meia pode estimular a permanência dos alunos na escola, aumentar as taxas de conclusão, e mitigar desigualdades sociais? De acordo com a análise feita pelo “Todos Pela Educação” o Pé-de-Meia é uma ação de grande relevância para mitigar alguns dos principais desafios do Ensino Médio brasileiro, etapa da Educação Básica que apresenta os resultados mais críticos em relação aos indicadores de frequência, abandono, evasão e conclusão. E nesse cenário, considerando o objetivo de melhorar tais índices, o Programa Pé-de-Meia aponta na direção correta e apresenta um desenho alinhado ao que as evidências indicam como fatores críticos de sucesso de políticas dessa natureza e se baseia nas experiências exitosas já implementadas em outros países e também em municípios e estados brasileiros.

Pontos positivos do programa

- Combinação de pagamentos recorrentes mensais com pagamentos anuais atrelados à conclusão de série/etapa.
- As evidências sugerem que combinar pagamentos mensais com pagamento maiores ao final dos anos, atrelados a aprovação na série, por exemplo, pode ser a abordagem mais eficaz.
- O incentivo financeiro será depositado diretamente para o seu público-alvo, sem a necessária intermediação dos seus responsáveis.
- Para receber o Incentivo Frequência, o estudante deverá ter frequência mínima de 80% e, para receber o Incentivo Conclusão, deverá ser aprovado na respectiva série.
- Além disso, outra condicionalidade do Incentivo Conclusão é que o estudante participe de avaliações externas de aprendizagem, sejam nacionais (como o Saeb, realizado a cada 2 anos para os estudantes do 3º ano do Ensino Médio) ou avaliações próprias das redes estaduais. Esse mecanismo é importante para ampliar as taxas de participação de estudantes nessas avaliações, que ainda são muito baixas em diversos estados.
- Pontos de Atenção
- Não há metas claras e nem a definição de quais indicadores serão acompanhados. Por exemplo: em termos de redução do abandono escolar, que é um dos objetivos do Programa, o que se espera como resultado daqui a 3 anos? E em termos da diminuição das desigualdades sociais? Outras políticas lançadas recentemente pelo

Governo Federal preveem metas claras. Por exemplo, no caso do Programa Escolas em Tempo Integral a expectativa é alcançar 3,2 milhões de matrículas até 2026.

- Definir com clareza as metas do Pé-de-Meia é essencial para que seja feita uma robusta avaliação dos méritos do programa. Dado que é uma política de alto custo, será importante que ela seja constantemente reavaliada.
- A Lei que institui o Programa prevê, no § 3º do Art.1, que poderão ser considerados outros critérios de elegibilidade à política, incluindo a matrícula em escola em tempo integral. No entanto, esse tópico não aparece no Decreto que regulamenta o Programa. As escolas em tempo integral podem ser vistas como uma política com grande potencial de melhorar o Ensino Médio de forma sistêmica, visto que é capaz de impactar em diversas variáveis da escola.
- Para o estudante que deseja ou precisa trabalhar, estudar em uma escola integral segue muito desafiador, mesmo com o auxílio do Pé-de-Meia. O enfrentamento deste desafio é crucial para evitar que a expansão do tempo integral aumente as já imensas desigualdades entre estudantes mais pobres e ricos.

Ainda segundo o Todos Pela educação:

O Pé-de-Meia é uma política com alto potencial de impacto, mas é importante destacar que um programa de incentivos financeiros para estudantes não deve ser visto como a grande solução para os problemas do Ensino Médio brasileiro, que são complexos e multifacetados. De modo geral, a literatura 15 aponta para efeitos benéficos de políticas de incentivo financeiros para os jovens, a depender do desenho da medida. Mas apesar de significativos, a magnitude dos efeitos não é suficiente para resolver, como um todo, o grave problema educacional dessa etapa. Por exemplo, no Brasil, a taxa líquida de matrícula no ensino médio é de apenas 75% para jovens entre 15 e 17 anos 16. Os maiores efeitos encontrados na literatura de programas de auxílio financeiro em taxa de matrícula giram em torno de 3 a 5 pontos percentuais (Todos Pela educação, 2024).

Avançar em um projeto sistêmico de Ensino Médio exige a estruturação de um conjunto de medidas, se a escola não for atrativa, acolhedora e o jovem não perceber o papel da escola como um elemento central para a concretização do seu projeto de vida, a infrequência, o abandono e a evasão seguirão sendo grandes desafios da etapa, ainda que possam ser reduzidos por programas da natureza do Pé-de-Meia.

Portanto, uma política de suporte financeiro direcionada aos estudantes em situação de vulnerabilidade pode se revelar um elemento crucial para o reforço do funcionamento dessa etapa, embora não seja a única solução para os desafios existentes. Além disso, deve-se levar em consideração o custo da política, que geram despesas que têm o potencial de esgotar recursos que poderiam ser empregados em outras iniciativas com um impacto mais

significativo em relação ao mesmo objetivo. O Programa Pé-de-Meia terá um valor anual em torno de R\$7 bilhões, bastante superior ao de políticas nacionais robustas e estratégicas recém-lançadas pelo atual governo, como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - que terá um investimento total de R\$2 bilhões ao longo de quatro anos - e a Política de Escolas em Tempo Integral - com investimento total de R\$4 bilhões ao longo de 4 anos. Nesse sentido, é importante que sejam previstas avaliações frequentes da política, de forma a compreender seus impactos e realizar eventuais melhorias e ajustes no desenho.

Ainda sobre as políticas de intervenção da evasão existem as Intervenções preventivas: Identificar precocemente os alunos em risco de evasão escolar e fornecer intervenções preventivas, como programas de mentoria e monitoramento do progresso acadêmico, pode ajudar a evitar o abandono antes que ocorra.

Buscar parcerias com a comunidade: Estabelecer parcerias com organizações comunitárias, empresas locais e outros grupos interessados pode ampliar os recursos disponíveis para apoiar os alunos em risco de evasão escolar.

Melhoria do ambiente escolar: Implementar políticas e práticas que promovam um ambiente escolar seguro, acolhedor e inclusivo pode ajudar a melhorar o engajamento dos alunos e reduzir a evasão.

Engajamento dos pais e responsáveis: Envolver os pais e responsáveis no processo educacional de seus filhos pode ajudar a apoiar o sucesso acadêmico e reduzir a evasão escolar.

Desenvolvimento de currículos relevantes e inclusivos que sejam, interessantes e culturalmente sensíveis, que converse com a realidade vivida pelos estudantes e que tenham relevância para ele. Fazer a busca ativa dos estudantes evadidos oferecendo oportunidades para que os educandos possam voltar para a escola, recuperar o tempo perdido e concluir seus estudos.

Essas e outras políticas públicas podem ser implementadas de forma integrada e adaptadas às necessidades específicas de cada comunidade, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de concluir seus estudos e alcançar seu pleno potencial

3. Considerações finais

A evasão escolar tem sido uma constante no contexto educacional e continua a ser uma preocupação relevante nos dias atuais. É pertinente destacar que algumas ações poderiam ser implementadas para diminuir os problemas relacionados ao abandono escolar e, assim, combater a evasão. É fundamental prestar atenção ao aluno, incentivando-o, oferecendo suporte e proporcionando as condições básicas necessárias para que ele desenvolva o interesse e a consciência de que a educação é fundamental para seu presente e futuro.

A educação é fundamental para a formação de cidadãos críticos e habilitados a participar ativamente da sociedade. A evasão compromete não apenas o futuro dos alunos, mas também o progresso coletivo de comunidades e nações. A adoção de políticas públicas que

incluam apoio financeiro, acompanhamento pedagógico e ações de engajamento familiar é essencial. Medidas preventivas que considerem a realidade dos alunos e suas famílias podem ser eficazes na redução da evasão.

Também é importante monitorar e avaliar constantemente os programas e iniciativas implementados, ajustando estratégias conforme necessário para garantir a eficácia na redução da evasão.

Portanto, entende-se que combater a evasão escolar é um passo vital para promover a igualdade de oportunidades e construir uma sociedade mais justa. Investir na educação é investir no futuro, garantindo que todos os jovens tenham acesso às mesmas oportunidades de crescimento e desenvolvimento.

Em suma, a luta contra a evasão escolar exige um compromisso conjunto e contínuo, com foco na construção de um sistema educacional que acolha e valorize todos os estudantes.

4. Referências

ALTHUSSER, L. Aparelhos Ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ARROYO, Miguel. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a Educação brasileira? Educação e Sociedade, São Paulo, 1980.

ARROYO, M. G. Educação e exclusão da cidadania In: BUFFA, Ester. Educação e cidadania: quem educa o cidadão. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

BIMBATI, A.P. e DURÃES, U. Desinteresse e gravidez tiram 9 milhões de jovens da escola disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2024/03/22/jovens-fora-da-escola-ibge.htm> Acesso: 26 mar 2024.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 mar 2024.

BRASIL, O Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº. 8069, de 13 de julho de 1990 Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/noticias/busca?q=Art.+53+do+Estatuto+da+Crian%C3%A7a+e+do+Adolescente> Acesso em: 19 de mar 2024.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 16 de mar. 2024.

CANDAU, Vera Maria et al. Oficinas pedagógicas de direitos humanos. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

DIGIÁCOMO, M. J. Evasão escolar: Evasão Escolar: não basta comunicar e as mãos lavar. 2011. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/criancaadolescente/educacao/doutrinas_e_artigos/evasao_escolar_murilo.pdf acesso em: 17 mar 2024.

- FORNARI, L. Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 17, n. 1, 27 jan. 2010. disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/2027/1260>>. Acesso em 17 mar. 2024.
- G1.ibge-mede-o-problema-nacional-da-evasao-escolar.ghtml. disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/07/15/> acesso: 16 mar 2024.
- LIMA, Licínio C.. Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Guia da ; v. 4)
- RIFFEL, S. M.; MALACARNE, V. Evasão escolar no ensino médio: o caso do Colégio Estadual Santo Agostinho no município de Palotina, PR, 2010
- SILVA, M. J. D. As causas da Evasão Escolar: estudo de caso de uma escola pública de Ensino Fundamental no município de Acará/PA. *INTERESPAÇO: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade*, v. 2, n. 6, p. 367 – 378 maio/ ago. 2016. (ISSN 2446 – 6549). Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/interespaco/article/view/6502> acesso: 15 mar 2024.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2024/04/analise-pe-de-meia-todos-pela-educacao-abr-2024.pdf>. Acesso em 19 de setembro de 2024.

Revista da Universidade Ibirapuera

Volume 30 – Julho/Dezembro de 2025
Páginas 73 a 80

Marco Paulo Andrade de Oliveira
Universidade Ibirapuera
marco.oliveira@ibirapuera.edu.br

Camila Soares
Universidade Ibirapuera
camila.soares@ibirapuera.edu.br

Alan Almario
Universidade Ibirapuera
alan.almario@ibirapuera.edu.br

A inclusão de todos na escola: um olhar crítico sobre a educação inclusiva e o sistema educativo

Resumo:

Este artigo tem como objetivo discutir o conceito de educação inclusiva, que vai além dos limites da educação especial e da educação integracionista. A educação inclusiva é uma proposta pedagógica que visa garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os alunos, respeitando e valorizando as suas diferenças e diversidades. Nesse sentido, a educação inclusiva se coloca como um desafio para os educadores, que devem refletir sobre as seguintes questões: Como incluir o diferente na escola? Quem são os alunos diferentes e quais são as suas necessidades educacionais? A educação inclusiva se restringe aos alunos com deficiência ou abrange outros grupos que também sofrem exclusão e discriminação? Muitas vezes, quando se fala em educação inclusiva, os educadores associam esse termo apenas à inclusão dos alunos com deficiência nas classes comuns, sem considerar que existem outros públicos que também demandam uma educação inclusiva.

É preciso, portanto, provocar os educadores para que ampliem os seus horizontes e reconheçam que a educação inclusiva envolve também a inclusão de pessoas em situação de vulnerabilidade social, em conflito com a lei, ciganos, circenses, “tribos” da moda (emos, nerds etc), além de pessoas de diferentes culturas, etnias, religiões, gêneros, orientações sexuais, etc. Essas pessoas também necessitam do apoio do educador para que possam se integrar à turma em que estudam e desenvolver o seu potencial. Palavras-chaves: Inclusão, Legislação Educacional, Educação Especial, Educação Inclusiva

Abstract

This article aims to discuss the concept of inclusive education, which goes beyond the limits of special education and integrationist education. Inclusive education is a pedagogical proposal that seeks to ensure the access, permanence, participation and learning of all students, respecting and valuing their differences and diversities. In this sense, inclusive education poses a challenge for educators, who must reflect on the following questions: How to include the different in school? Who are the different students and what are their educational needs? Does inclusive education only apply to students with disabilities or does it also cover other groups that also suffer from exclusion and discrimination? Often, when talking about inclusive education, educators associate this term only with the inclusion of students with disabilities in regular classes, without considering that there are other audiences that also require an inclusive education.

It is necessary, therefore, to provoke educators to broaden their horizons and recognize that inclusive education also involves the inclusion of people in situations of social vulnerability, in conflict with the law, gypsies, circus performers, “fashion tribes” (emos, nerds etc), as well as people of different cultures, ethnicities, religions, genders, sexual orientations, etc. These people also need the support of the educator to integrate into the class they study and develop their potential. Keywords: Inclusion, Education Law, Special Education, Inclusive Education

1. Educação Especial

No contexto histórico brasileiro, a educação inicialmente se configurava como um privilégio de uma elite restrita, composta predominantemente por proprietários rurais e senhores de engenho. Romaneli (2010) esclarece que o acesso à educação era concedido a um número limitado de indivíduos, excluindo-se deste grupo as mulheres e os filhos primogênitos, que eram predestinados a suceder os empreendimentos familiares. Assim, apenas os filhos homens não primogênitos frequentavam a escola, onde recebiam uma formação educacional básica e preparação para futuramente liderar os negócios e a família. A

educação formal, portanto, era destinada exclusivamente a um grupo seletivo pertencente à classe dominante.

Com o advento do século XVII e, mais notavelmente, após a promulgação da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão em 1789, o conceito de cidadania ganhou maior visibilidade e aceitação entre os brasileiros, especialmente pelo princípio proclamado em seu primeiro artigo que afirmava a liberdade e igualdade de direitos entre os homens.

Essa Declaração foi fundamental para a formulação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela ONU em 1948. Em 1854, o Brasil testemunhou a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, marcando o início da Educação Especial no país, com o objetivo de prover uma educação adaptada para indivíduos cegos, em contrapartida ao ensino regular. Posteriormente, em 1926, foi estabelecido o Instituto Pestalozzi para o atendimento de pessoas com deficiência mental, e em 1954, surgiu a primeira Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE).

Estas instituições pioneiras compartilhavam a característica comum de promover um ensino especializado e diferenciado, removendo o aluno do ambiente de ensino convencional para atender às suas necessidades específicas. Um livro da época, “Pais e Mestres – Ensaio de Pedagogia Familiar” de 1962 (uma tradução do original francês de 1945 publicado com o nome de “Aux Parents”) faz uma classificação do que seriam crianças “anormais”: Leão (1962) discorre sobre a segregação educacional de indivíduos com deficiências, como cegos e surdos, que eram excluídos do convívio familiar e da educação regular.

A autora questiona o destino das crianças que, embora não se enquadrem nos extremos do espectro psíquico, são consideradas anormais devido a diferenças intelectuais ou comportamentais. Essa perspectiva reflete uma época em que a expansão de instituições especializadas ditava os padrões de atendimento para públicos diversos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 assegurou o direito à educação dos indivíduos “excepcionais”, preferencialmente integrados ao sistema geral de ensino, conforme estabelecido em seu artigo 88. A legislação subsequente, LDB de 1971, manteve o artigo 80 da lei anterior e, em seu artigo 9º, determinou um tratamento especial para alunos com deficiências físicas ou mentais, atraso significativo em relação à idade de matrícula regular e superdotados, de acordo com as normas dos Conselhos de Educação competentes.

No entanto, apesar desses avanços legais e da criação de várias instituições especializadas, o número de crianças matriculadas na Educação Especial permanecia baixo. Bueno (2004) ilustra essa situação com dados do Estado de São Paulo, onde, em 1974, de uma população estimada em 270 mil crianças excepcionais em idade escolar, apenas 12.904 eram atendidas pela rede pública e 15.763 pela rede privada.

Baseado nestes dados percebemos que apenas cerca de 10% do total de crianças com necessidades especiais eram atendidas na chamada Educação Especial e que deste pequeno percentual, mais da metade estavam em instituições privadas. Os pontos negativos destas classes especiais estão principalmente na questão da privação da

convivência da criança com necessidades especiais dos demais e porque convivendo apenas com crianças que apresentam as mesmas dificuldades que ela, perde-se em diversidade de experiências e conseqüentemente em qualidade de aprendizado.

Por estas razões hoje quando falamos em Educação Especial não estamos nos referindo a este modelo ultrapassado, mas de uma política dentro da perspectiva da educação inclusiva, conforme descrito na Política Nacional de Educação Especial: (...) “passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Nesses casos e noutros que implicam transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.” (MEC/SEESP, 2007).

2. Educação Inclusiva

No final dos anos 80 e início dos anos 90, documentos fundamentais como a Constituição Federal do Brasil de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, a Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990 e a Declaração de Salamanca de 1994 exerceram influência significativa na elaboração de políticas públicas voltadas para a educação inclusiva. Essas disposições legais e declaratórias refletem um compromisso com a inclusão e a garantia de direitos educacionais para todos, independentemente de suas capacidades físicas ou mentais, consolidando o princípio de que a educação é um direito universal. Esses documentos estabeleceram diretrizes claras para a integração de indivíduos com deficiências no sistema educacional regular:

Artigo 208 da Constituição Federal: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

”Artigo 54 do ECA: “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.”

Artigo 3 da Declaração Mundial de Educação para Todos: “Universalizar o acesso à Educação e promover a equidade, assegurando que as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências recebam atenção especial e medidas que garantam a igualdade de acesso à educação como parte integrante do sistema educativo.”

“Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em

que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados.

Acreditamos e Proclamamos que:

- Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designado se programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.”

Neste caminho evolutivo em busca da educação, é possível deparar-se com outra concepção, só que voltada à integração, muitas vezes confundida com inclusão. Nela, há uma visão individualizada de cada tipo de aluno dentro do modelo médico de deficiência que se encontra mais focado no diagnóstico.

Os programas desenvolvidos dentro desta perspectiva atendem apenas alunos com necessidades especiais e propõem condições mínimas para que este aluno com deficiência possa estudar em uma sala regular. Acredita ainda que a própria pessoa com deficiência deve procurar se integrar à escola.

O conceito de inclusão questiona tanto o modelo de educação especial como o modelo de educação integradora, já que acredita que todos os alunos, sem exceção devem frequentar as salas de aula regulares. É preciso lembrar que incluir não é apenas matricula-lo na escola e coloca-lo na mesma sala dos demais.

“A inclusão é uma inovação que implica em um esforço de modernização e reestruturação da maioria de nossas escolas – especialmente as de nível básico – ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (MANTOAN, 2006)”.

Baseado nisso há a percepção de que é necessário mudar a escola, torná-la receptiva a este aluno que precisa ser incluído e para isso há a necessidade da adaptação não só da estrutura física e dos equipamentos como também da conscientização de toda a comunidade escolar.

Percebe-se que além dos portadores de necessidades especiais outros grupos também sofrem esta segregação quando chegam à nossa sala de aula. Circenses e povos nômades

como os ciganos, sofrem o estigma de estarem a cada época em um lugar diferente e passarem pelo processo de inclusão diversas vezes, é natural a sua dificuldade em acompanhar alguns conteúdos por não ter tido o embasamento na escola anterior ou de concluírem suas atividades muito rapidamente por já terem estudado aquela matéria anteriormente.

De toda forma acabam sendo diferenciados da maioria e excluídos. Cabe ao professor o trabalho de adaptação desta população, reforçando pontos não aprendidos e aproveitando as experiências que adquiriram nas atividades da aula.

Pessoas em situação de vulnerabilidade social e que estão ou estiveram em conflito com a lei também acabam sendo excluídas por questões de preconceito social. Cabe ao professor tratar este assunto de forma esclarecedora para seus alunos e ir inserido estes alunos nas atividades em grupo, buscando quebrar estas barreiras e mostrando que elas estão em condições passageiras.

Já os alunos de culturas diferentes ou adeptos de grupos diversos (nerds, emos, etc), acabam sendo excluídos pela diferenciação de seus costumes, gostos e cultura.

O professor deve aproveitar destas experiências que estes alunos vivem ou já vivenciaram para suas aulas, fazendo com que todos conheçam melhor estas diferenças e se interessem por sua cultura.

3. Considerações Finais

A evolução da sociedade no tocante ao processo de inclusão de alunos no sistema educacional tem sido notável, partindo da educação especial e avançando para o paradigma integrador, culminando na atual discussão aprimorada sobre educação inclusiva. É imperativo reconhecer e incorporar os aspectos positivos de cada fase anterior para desenvolver um modelo de atendimento educacional mais eficaz para os estudantes.

A nova filosofia de educação inclusiva não deve negligenciar as valiosas contribuições dos métodos pregressos, pois há um reconhecimento da relevância dos serviços especializados oferecidos por escolas especiais, que dispõem de infraestrutura e profissionais qualificados para proporcionar um ensino significativo, respeitando as particularidades de cada grupo.

Não se pode também abandonar completamente o conceito de educação integradora, que estabelece critérios para a inclusão de certos alunos com base em diagnósticos clínicos, visando a inclusão de todos sem comprometer a qualidade do processo educativo para os demais alunos.

Para assegurar a efetiva implementação da educação inclusiva conforme concebida, é essencial capacitar os profissionais da educação, tanto do setor público quanto privado, para essa nova realidade educacional. Além disso, é necessário equipar e adaptar fisicamente as escolas para facilitar o acesso de todos de maneira apropriada e reestruturar o conteúdo pedagógico para promover o diálogo, estimular a criatividade, incentivar a cooperação, fomentar a solidariedade, e assegurar que os alunos tenham o tempo e a liberdade para aprender de acordo com suas características individuais, avaliando-os

dentro de suas capacidades e reconhecendo seus progressos. Ao aprender a ensinar para todos, é possível efetuar uma mudança significativa.

4. Referências Bibliográficas

ALMARIO, Alan. Educação Inclusiva: Fazendo a Diferença. Revista da Universidade Ibirapuera Jul/Dez 2011. n.2: 33-37

BUENO, José Geraldo Silveira Bueno. Educação Especial Brasileira. Editora Educ; São Paulo, 2004.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4024, de 20 de Dezembro de 1961.

Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990.

Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca, 1994.

Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8069, de 13 de julho de 1990.

LEÃO, Irmão. Pais e Mestres – Ensaio de Pedagogia Familiar. Editora FTD; São Paulo, 1962.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como Fazer?. Editora Moderna; São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, Marco Paulo Andrade de, ALMARIO, Alan. Avanços e reflexões sobre a educação inclusiva no sistema educativo. Revista da Universidade Ibirapuera Jan/Jun 2023 n.25: 07-11
MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2007.

*Hermes de Oliveira Machado Filho
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia da Paraíba
hermes@ifpb.edu.br*

*Pedro Roberto Pontes Santos
Universidade Federal da Paraíba
pedropontes@dbm.ufpb.br*

Transições epistemológicas do Naturalismo do final do século XVIII à educação em ciências naturais nos dias atuais

Resumo:

Este trabalho apresenta formas de reaproximar o ensino da história e da filosofia nas aulas de ciências da natureza, a partir da problematização da transição da abordagem fixista para a abordagem transformista no naturalismo europeu da fronteira dos séculos XVIII e XIX. São apresentadas cinco técnicas didáticas que podem ser implementadas em sala de aula no ensino médio ou no ensino superior, haja vista que o processo de alfabetização científica é contínuo e deve atravessar todos os níveis de ensino. Ao final do trabalho, se discute o contexto atual se realmente devemos ensinar história e filosofia da ciência no contexto escolar.

Palavras-chave: biologia. currículo. ensino. filosofia da ciência. história da ciência

Abstract

This work presents ways of bringing together the teaching of history and philosophy in natural science classes, by problematizing the transition from the fixist approach to the transformist approach in European naturalism at the border of the 18th and 19th centuries. Five teaching techniques are presented that can be implemented in the

classroom in high school or higher education, given that the process of scientific literacy is continuous and must cross all levels of education. At the end of the work, the current context is discussed and whether we should really teach history and philosophy of science in the school context.

Keywords: biology. curriculum. learning. philosophy of science. history of Science.

1. Contextualização prévia

A abordagem da História e Filosofia da Ciência (HFC) propõe que o aprendizado das ciências venha acompanhado com o aprendizado sobre as ciências, ou seja, sobre a sua própria natureza histórica e epistemológica. Nessa abordagem, o ensino das Ciências da Natureza, por exemplo, passaria a unificar o integralismo científico (fatos, teorias e conceitos próprios) à exterioridade cultural (mentalidade, valores, sociedade), conforme Severino (2015). Nessa perspectiva, além de minimizar os possíveis reducionismos que tendem estar presentes na construção de um saber científico (BICUDO; TEIXEIRA, 2022), possibilita que estudantes em formação na área das ciências naturais aprendam conteúdos científicos, e reflitam sobre as próprias ciências produzidas e suas consequências para a sociedade ao longo do tempo (HANSEN, 2002).

Para tanto, é preciso identificar elementos desses reducionismos, que contribuem para a deficiência em se pensar e entender Ciência de forma global (MEDEIROS; BORGES, 2007; HIDALGO; LORENCINI-JÚNIOR, 2016), tais como: a) a descontextualização ontológica (qual o significado e o valor de um conhecimento); b) o marco epistemológico (como determinado conceito foi construído e se destacou diante de outros); e c) o referencial humano (citação das fontes e nomeação daqueles que contribuíram numa construção teórica).

A partir desse entendimento, é possível que o ensino e a aprendizagem da Ciência partam de uma prática tradicional (memorização e repetição) para uma alfabetização científica (aplicada, crítica e humanizada) propriamente dita. Logo, o ensino das ciências naturais sairia de um arcabouço teórico distante, reforçado por cientistas quase míticos e estereotipados, para um cenário de democratização do saber e de rede de interação entre cientistas reais e que estão em um mesmo nível de importância e igualdade (DELIZOICOV, 2007).

Essa prática de inserção de HFC é uma recomendação internacional, a partir do debate de diversas sociedades científicas pelo mundo, como, por exemplo, a Associação Americana para o Avanço da Ciência (1990, 1993), que reverberou em práticas governamentais de reforma curricular, como presente nos textos do National Curriculum Council (NCC, 1988), do National Research Council (1996), citados por Ritchie (1996), e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) e da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) no Brasil. Apesar de parecer uma decisão internacional aparentemente recente, desde o final da segunda grande guerra mundial, tem sido debatida a necessidade de que o labor científico caminhe ao lado das questões históricas e filosóficas (principalmente das

questões éticas), para formar cientistas conscientes de valores, como forma de evitar abusos do conhecimento científico e de sua própria prática (HANSEN, 2002).

Um outro destaque importante é que ensinar HFC não é consolidar uma disciplina de HFC dentro das aulas de ciências naturais, mas formar um educador com aptidão a trabalhar os recortes históricos e o enredo filosófico presente nos temas trabalhados em sala de aula. É o mesmo em se pensar se seria coerente um professor de artes desconhecer a mentalidade que permeava os períodos artísticos de cada época; logo, porque é “natural” um professor de ciências que conhece bem suas próprias teorias, leis, modelos, fatos, causas, explicações, hipóteses, objetivos, métodos, técnicas, mas nenhum conhecimento sobre cultura, história e filosofia por trás de sua disciplina para, principalmente, questionar suas verdades?

O professor de ciências naturais precisa ser capaz de integrar diferentes conhecimentos, ainda que estejam dispersos pela onda de fragmentação que constitui a formação universitária nas instituições de ensino superior (MORIN, 2003). Logo, está na formação inicial do professor de ciências naturais, a possibilidade de se desenvolver essa aptidão do contexto de HFC nos indivíduos que estão em um momento de transição entre o ser aluno e o ser professor (HIDALGO; LORENCINI-JÚNIOR, 2016).

Neste sentido, vamos explorar alguns conceitos de HFC a seguir, relacionando ao tema principal deste manuscrito, que é retratar um contexto histórico de fronteira no Naturismo dos séculos XVIII e XIX. Neste enfoque, nossa preocupação é retratar a mentalidade e os dilemas epistemológicos que permeavam esse cenário do embate entre fixismo versus transformismo (pré-darwiniano) e sugerir alguns apontamentos para contextualizar esses temas em sala de aula.

2. Um pouco de filosofia para se entender a ciência

Até a publicação da obra “A Estrutura das Revoluções Científicas” (Kuhn, 1962), se pensava que o desenvolvimento científico fosse, ao longo do tempo, uma simples soma de todos os trabalhos acadêmicos publicados e, conseqüentemente, dos conhecimentos produzidos e acumulados pelo homem, em uma nobre missão de desvendar a verdade sobre o mundo. Porém, Kuhn (1962) refuta essa visão positivista, linear e gradualista e propõe que o saber científico progride de maneira descontínua, ou seja, a partir de revoluções científicas ou quebra de paradigmas.

Um paradigma é um modelo ou uma solução que sustenta uma mentalidade científica em um dado tempo. No geral, é uma orientação que valida e unifica um conceito ou um conjunto de conceitos e que é aceito pela elite científica de sua época. Mesmo sendo objeto de crítica, esse paradigma acaba sendo continuamente sustentado pela adesão criada pela sua comunidade, demonstrando que um paradigma é um produto social e ente histórico. Logo, esses períodos que sustentam um paradigma são chamados por Kuhn (1962) de ciência normal e são marcados pela resolução de problemas, mas sempre à luz do paradigma vigente.

Quando esse paradigma acumula diversas críticas a ponto de não dar conta em explicá-las sobre seu setor de “credibilidade”, iniciam os períodos de ciência extraordinária, ou seja, o período que antecede uma revolução científica. Uma revolução científica estabelece um paradigma diferente do postulado anterior. Porém, não é impossível que um ou mais cientistas, agindo em sua razão, prefiram trabalhar no paradigma anterior, tentando melhorá-lo ou ampliá-lo, ao invés de investir energia em uma adaptação ao novo paradigma. Ou seja, a adesão de um ou de outro paradigma envolve subjetividades e relativizações sobre a razão do próprio cientista (VILLANI, 2001).

Por outro lado, Popper (1963) entende que o conhecimento científico se constrói de uma forma diferente da abordada por Kuhn. A ciência popperiana explica os paradigmas como conjecturas temporariamente aceitas até serem refutadas. As teorias científicas produzidas deveriam então ser passíveis de serem falseadas, ou seja, deveria haver maneiras de provar que estão erradas. Logo, essas teorias não são substituídas por processos tão caricatos como “revoluções”, mas sim por novas teorias que resistiram a testes empíricos de falseabilidade e se mostraram mais robustas.

Kuhn discorda de Popper sobre o processo de falseamento na ciência, ou seja, na construção de testes de hipóteses e sistemas de teorias baseados na experiência, na observação e na experimentação. Para Kuhn (1962), essa é a lógica de como a ciência normal avança e quando uma ciência de exceção surge, a unanimidade sobre os critérios de teste também muda e as comparações tornam-se mais difíceis. Popper (1979), por sua vez, julga as explicações de Kuhn como engessadas, e afirma que é a comunidade científica que julga se abandona ou se aceita provisoriamente uma teoria e arca com qualquer consequência de aceitação ou rejeição dela.

Lakatos (1976), por sua vez, apresenta uma proposta mais parecida com a kuhntiana. Para ele, a ciência estaria submetida a direcionamentos de programas de pesquisa, compostos por um núcleo rígido de ideias protegidas (mais conservador) e por um cinturão auxiliar mais flexível (mais progressista). O núcleo mais rígido tenta frear as teorias periféricas e salvaguardar seu núcleo. Porém, a experiência, a observação e o refinamento de análises podem provocar avaliações internas desses programas.

Por fim, Feyerabend (1975) propõe uma visão mais anárquica da ciência e de como ela se constrói. Este pensador afirma que as teorias propostas pela ciência não estão presas a paradigmas ou falseamentos ou programas, mas sim por uma pluralidade de métodos. E por não ser linear, não se deve haver regras rígidas ou impositivas para o progresso científico. Nem experiência, nem observação, nem refinamento de análises são suficientes, pois há múltiplas maneiras corretas para se conduzir a ciência.

Essas percepções diferentes (e mais bem aceitas na academia) fornecem um olhar sobre as diferentes abordagens da filosofia da ciência para se entender e trabalhar HFC em sala de aula. Cada um desses filósofos contribuiu de forma significativa para a compreensão da natureza da ciência em si, seu progresso e seus caminhos de investigação. É importante

ressaltar que essas diferentes visões não são mutuamente excludentes e, na maioria das vezes, são complementares para diferentes contextos e áreas de pesquisa científica.

3. Situar o eixo fixismo/transformismo no naturalismo europeu pode ser trabalhado de diversas formas em sala de aula

É nesse campo da ciência extraordinária (Kuhn), de conjecturas (Popper), do movimento periférico de um programa de pesquisa (Lakatos) ou de metodologias diferentes (Feyerabend), que podemos entender o movimento transformista (pré-darwinista) no cenário naturalista no final do século XVIII e que cresce, continuamente contra o paradigma fixista, até a unificação da Biologia sob o paradigma da evolução.

Por mais que as explicações essencialistas platônicas-aristotélicas ou as dogmáticas criacionistas de Santo Agostinho, e que tiveram uma tradição secular na história humana e continuassem reiteradamente validadas pelas obras fixistas de Linnæus, de Bauhin, de Grew, de Cuvier, de um dos Jussieu (Koerner, 2001; Lamendin, 2013; Dagg e Derry, 2024), entre outros; passaram pelo período de crise do paradigma da imutabilidade das espécies, frente as propostas publicadas nas obras de Goethe, Lamarck, Buffon, Saint Hillare, Wallace, entre outros (KURY, 2003; KUTSCHERA, 2003; DAVID; CARTON, 2007; CARMO et al., 2012; GILGE; PRESTES, 2014).

Esse período de “ciência extraordinária” dentro do naturalismo europeu de fronteira entre os séculos XVIII e XIX culminou com a publicação da obra “A Origem das Espécies” (1859) de Darwin, que foi naturalmente substituindo o paradigma do fixismo até a consolidação da ciência Biologia, com a estruturação de sua nova síntese evolutiva, incluindo os fatores de hereditariedade para explicar de forma coerente a variabilidade das espécies, suas mudanças no passar do tempo e as pressões seletivas do meio sobre as linhagens. Uma visão geral dessa ideia pode ser consultada na figura 1.

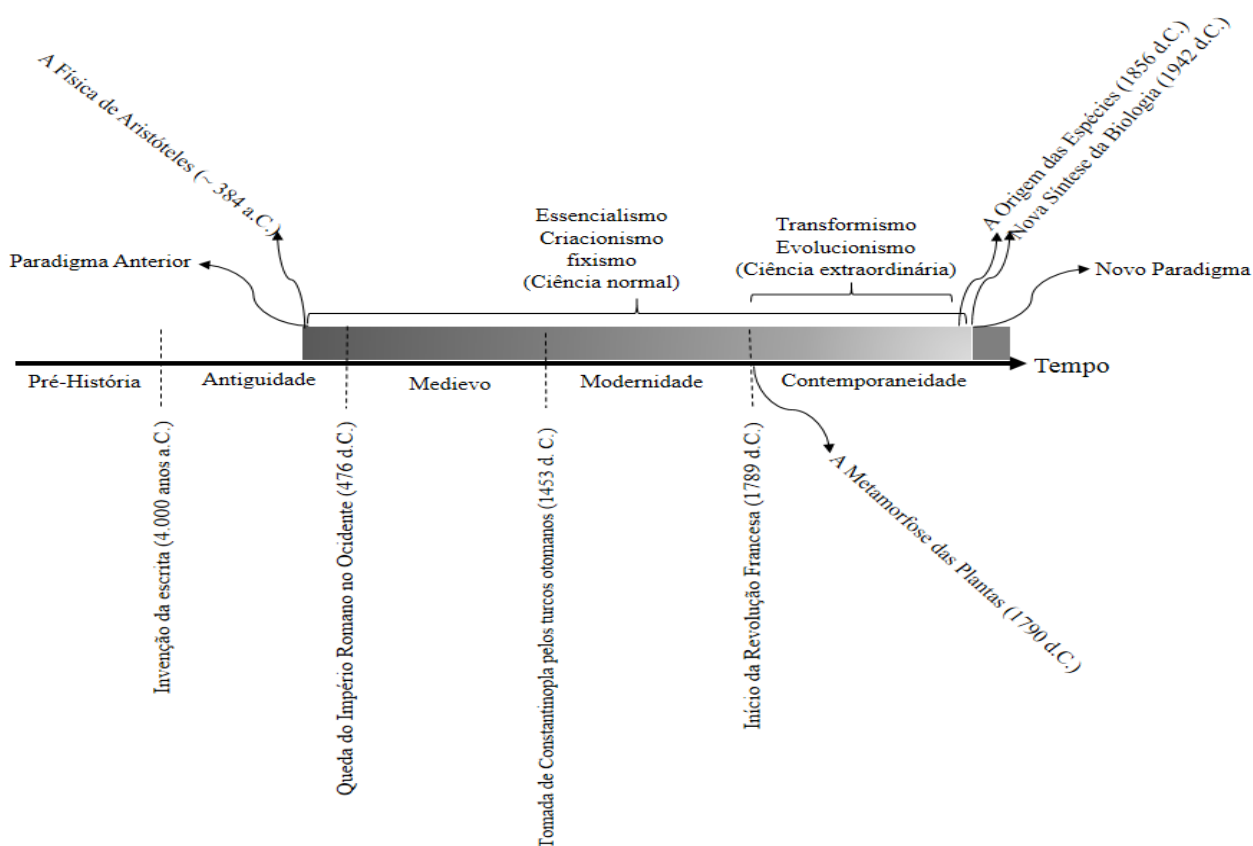
Este esquema foi inspirado nas propostas de Bachelard (1996), Foucault (1999) e Mateos (2000), buscando situar a ideia de pré-história e história propriamente dita da Biologia como ciência (Fig. 1). Para esses filósofos, antes do século XIX não se tinha uma ideia clara sobre o que era vida e não era incomum tratar os minerais como um reino de seres “imóveis”, paralelo aos seres anímicos (plantas e os animais) dotados de um “sopro vital” e que estavam subordinados ao campo da Química e da Física (LIMA et al., 2019). Para se ter uma ideia de como a Biologia ainda não estava diferenciada em uma disciplina específica, Karl Marx cita um pensamento vigente da sua época em sua obra, afirmando que existe apenas uma única ciência, a História, que era subdividida em História Natural e História da Humanidade (QUOC, 2018).

Até a Biologia se afirmar sobre quatro problemas básicos que enfrentaria, a ciência em si não se fundou. Mateos (2000) trata sobre esses “problemas” e explica que até a Biologia não chegar em uma uniformidade de pensamento e uma clareza em torno da maneira de como resolvê-los ou de como responder às perguntas sobre eles, a ciência em si não estava coesa. Os problemas, citados por Mateos (2000), que tornaram a Biologia coesa foram: a

noção sobre a vida com a teoria celular (Schwann e Shleiden); as mudanças na diversidade biológica no tempo com a teoria da evolução (Darwin); a geração e a perpetuação de características com a teoria dos fatores de herança (Mendel); e o conhecimento sobre o funcionamento dos corpos com o conceito de homeostase (Bernard). Antes dessa estruturação, o termo Biologia proposto por Lamarck e que foi utilizado por Treviranus, Budarch e Haeckel não fazia tanto sentido (LIMA et al., 2019). A pré-história da Biologia é o que se conhece como História Natural = Filosofia Natural = Física Natural = Naturalismo Científico, que vai de Aristóteles até a formulação da Nova Síntese.

Figura 1: Descontinuidade e surgimento de paradigmas envolvendo a origem e diversidade dos seres vivos, específico às plantas, sob uma visão kuhntiana de concepção dos fatos.

Obs.: os marcos que situam a escala de tempo histórico são aproximados.

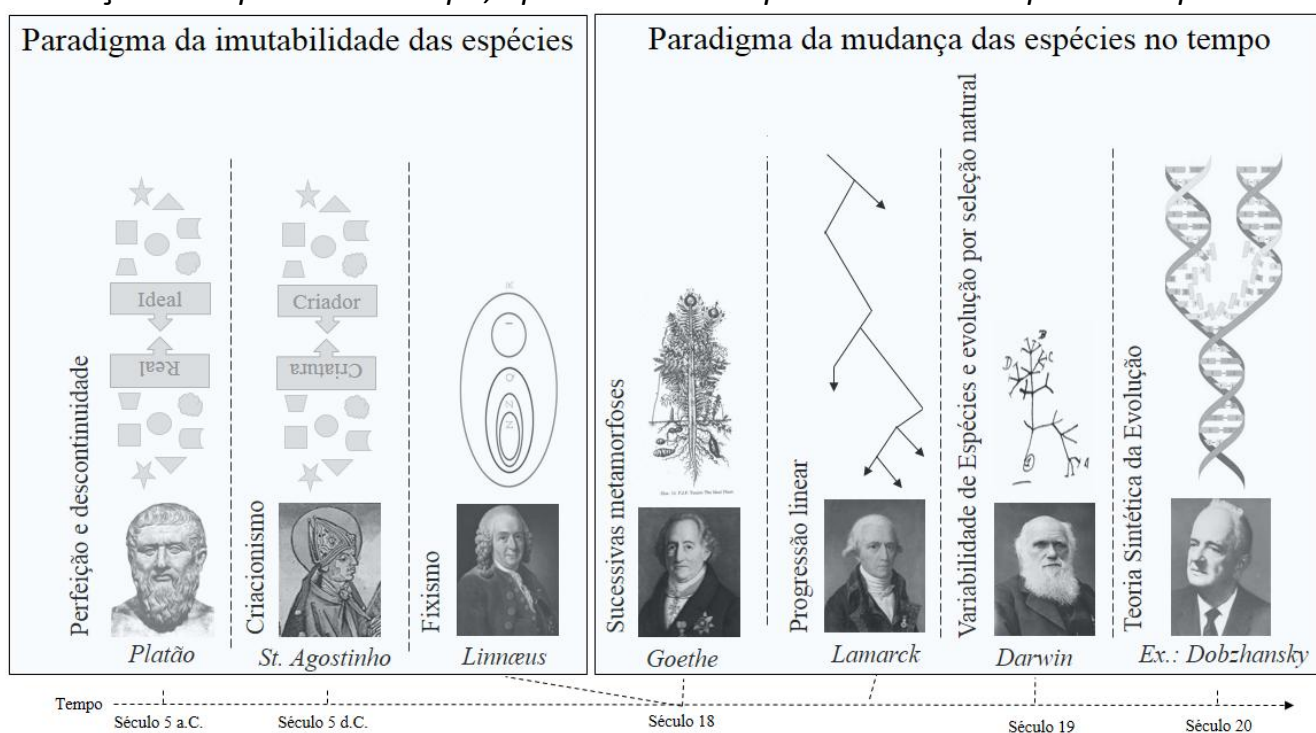


Fonte: Autores (2024)

De uma outra forma, na figura 2 pode-se representar uma exposição dos conteúdos de HFC a partir da ideia de Modelo de Mudança Conceitual (POSNER et al., 1982). Nessa perspectiva, trabalha-se o conhecimento científico construído historicamente por analogias entre mudanças na evolução do pensamento científico e mudanças sobre as concepções alternativas referentes à imutabilidade e à variabilidade das espécies, por meio de um conflito cognitivo de ideias.

Nesse Modelo de Mudança Conceitual (MMC), o estudante envolvido é levado a identificar uma insatisfação ou lacuna epistemológica em relação a “ideias concorrentes” de um contexto, seguindo nosso exemplo, entre as propostas que mantinham o paradigma da imutabilidade e o paradigma da mudança das espécies. Para isso, MMC precisa ser estruturado: (i) acompanhando representações coerentes na forma de proposições e/ou imagens, (ii) capaz de identificar as problemáticas e ser consistente com os outros conhecimentos e (iii) capaz de conduzir às novas descobertas.

Figura 2: Uma outra visão sobre os paradigmas que envolvem a imutabilidade ou a mudança das espécies no tempo, apresentando esquemas e seus respectivos apoiadores.



Fonte: Autores (2024)

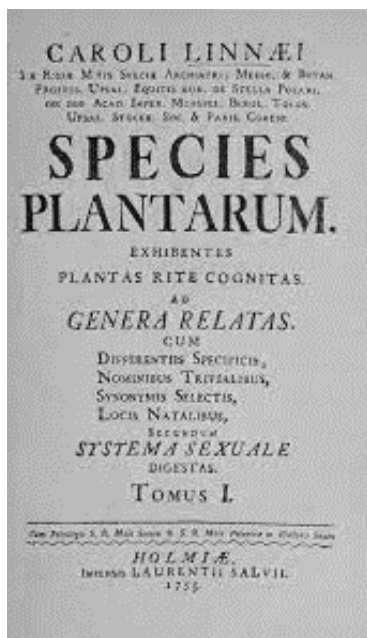
Uma questão importante, e que deve ser levada em conta pelo docente em sala de aula, é destacar para os estudantes que, muitas vezes, essas mentalidades coexistem em um mesmo período, indicando que o “progresso da ciência” é o resultado dessa interação entre teorias que tentam se estabelecer, mas que convivem com teorias já normatizadas. Uma concepção não acaba e termina a outra imediatamente. Essas diferentes concepções podem ser substituídas, “enterradas”, mas também podem ser trazidas de volta, “exumadas”, como no caso da onda pseudocientífica do recente, denominada “design inteligente” (BRABO, 2021), que é um tipo recente de criacionismo. Até mesmo a própria Biologia Molecular Contemporânea deu origem a um movimento que chamou de neolamarckismo (CAPONI, 2022), para explicar como a herança epigenética também explica a evolução adaptativa, trazendo de volta ideias transformistas diante do evolucionismo pós-genética, e que a Biologia estava tratando até então como não usual.

Uma outra forma para desenvolver esse tema de HFC em sala de aula é o Modelo da Nova Historiografia da Ciência (MNHC), também como uma alternativa de inserção da HFC em sala de aula (BELTRAN et al., 2014). Nesse modelo, os estudantes são incentivados a examinar e questionar fontes históricas primárias, considerando a originalidade da ideia, seu contexto social de produção, seus possíveis vieses e o propósito pelo qual foram concebidas. Esse modelo pode trabalhado a partir de estudos dirigidos.

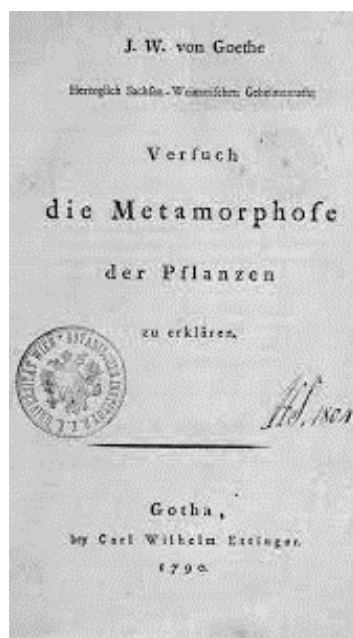
O estudo dirigido é uma técnica de ensino para gerar discussão em cima de fontes primárias (ou secundárias), e a partir da proposta do presente trabalho, poderia-se incluir textos de naturalistas de diferentes mentalidades epistêmicas para promover o debate em sala de aula sobre as diferentes mentalidade (fixista – transformista – evolucionista). A leitura dos textos originais é encorajada e pode ser apoiada por artigos de historiadores da ciência que discutem sobre temas dos textos originais, com o propósito de contextualizar historicamente essas fontes primárias e dar suporte na identificação e crítica de questões filosóficas relevantes e relacionadas aos episódios históricos propostos (EL-HANI, 2006). Cada grupo poderia compor um problema de cunho filosófico que, ao final, é montada uma linha do tempo para se avaliar como o tema foi tratado ao longo do tempo.

Por exemplo, poderia se tomar um capítulo do “Species Plantarum” de Linnæus (1753), em que ele apresenta a síntese de seu sistema sexual dividindo as plantas ao quantitativo de genitais; um outro grupo avaliaria o capítulo sobre flor de Goethe (1790), na sua obra “A Metamorfose das Plantas”, em que ele tenta explicar o que é uma flor e as forças da natureza para produzirem uma flor; e o terceiro grupo com um capítulo do livro “As Diferentes Formas de Flores em Plantas da Mesma Espécie” de Darwin (1877), em que ele explica que as flores são polinizadas por insetos que servem como veículo para a reprodução (figura 3).

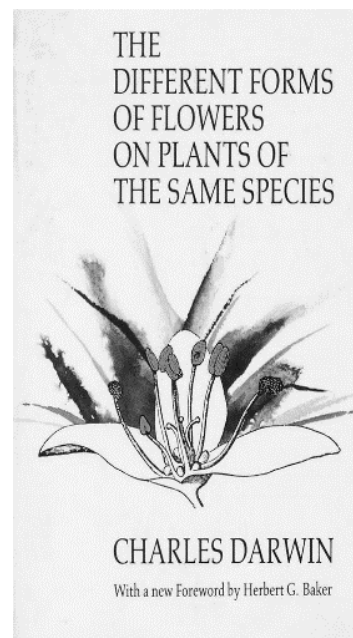
Figura 3: “Species Plantarum” publicado, em 1753, por Linnæus; (B) “Der Versuch die Metamorphose der Pflanzenzuerklären” publicado, em 1790, por Goethe; e (C) “The Different Shapes of Flowers in Plants of the Same Species” publicado, por Darwin, em 1877.



(A)



(B)



(C)

Fonte: HBL (2024)

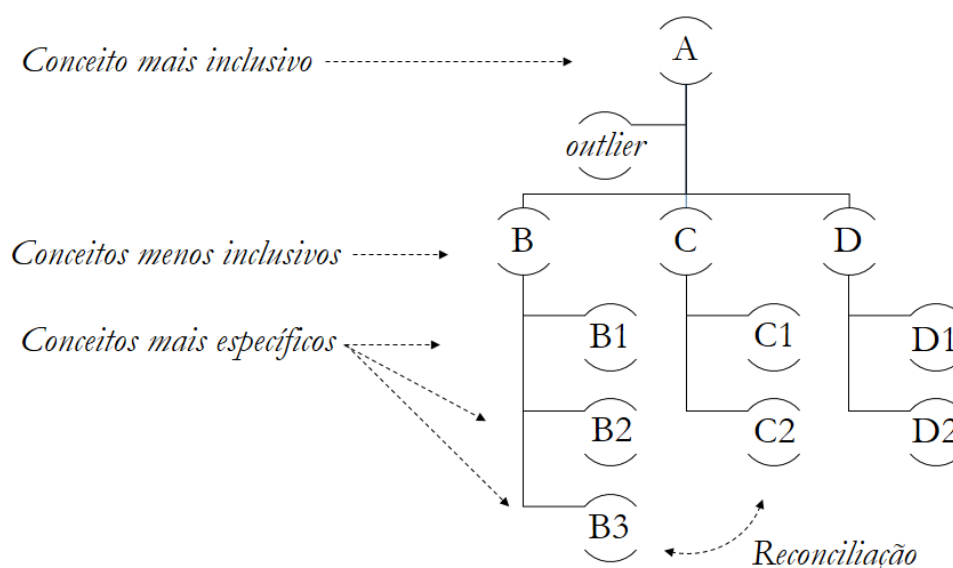
Essas três obras (Fig. 3), mesmo tendo objetivos diferentes, são produtos de épocas diferentes, de diferentes visões de como eram interpretadas as formas da natureza. Um texto vê a natureza como uma contagem de peças (mecanicista, estruturalista e descritivo), onde as plantas eram classificadas, “ganhavam uma gaveta num armário” e só eram revisitadas em uma possível revisão nomenclatural. No segundo texto, há toda uma experimentação cuidadosa, lenta, gradativa, fenológica, em que eram anotadas todas as progressões ou regressões, numa tentativa de se explicar que esse processo é tanto interno quanto externo à planta. E, por fim, o último texto, que também é investigativo, porém mais preocupado no sentido de como a evolução de uma estrutura levou a um comportamento de um polinizador específico, fugindo da abordagem da teleologia, gerando benefício mútuo e promovendo co-evolução. Dada a complexidade dos textos envolvidos, essa aplicação MNHC é mais indicada no nível superior tanto da formação inicial quanto para a pós-graduação.

Gilbert e Swift (1985) sugerem um outro método de se contextualizar HFC em sala de aula, através do Modelo de Movimento das Concepções Alternativas (MMCA). Nesse modelo de ensino, os educadores levantam as ideias prévias dos estudantes, sendo possível utilizar esse método em qualquer nível educacional. Dessa forma, esses autores supracitados confirmaram a hipótese de que as concepções prévias de um grupo são aparelhadas por

padrões de pensamento, mesmo considerando contextos educacionais, sociais e de gêneros diferentes. Em geral, a percepção sobre esses padrões influenciava na compreensão de conceitos científicos dos participantes.

Um modelo interessante desse foi adaptado na figura 4, que através das respostas dos estudantes são hierarquizadas a partir da resposta mais inclusiva, que vai subordinando categorias de respostas menos inclusivas, mas distintas e, estas últimas, com conceitos mais específicos. Alguns desses conceitos podem se complementar e estabelecer pontes epistêmicas (reconciliação). Esses levantamentos prévios de conhecimento implícito são formas para alavancar discussões e propor tomadas de decisões comparativas em um dado grupo (Gilbert e Swift, 1985). Esse MMCA pode ainda ser confeccionado com a ajuda de softwares que geram nuvens de palavras em tempo real (PIFFERO et al., 2020).

Figura 4: Exemplo de modelo de concepções prévias.



Fonte: adaptado de Ferreira e Estrela (2019).

Uma problemática gerada por essa técnica de MMCA, é que ela pode tornar o trabalho do professor mais custoso, pois demanda tempo e um amplo repertório do tema para trabalhar as todas as respostas alternativas dos estudantes em situações diversas e em favor das concepções científicas aceitas.

Por fim, também há o Modelo de Construtivismo a partir da Teatralização da Ciência (MCTC). Essa proposta prevê a inserção de conceitos de ciências a partir de jogos dramáticos (OLIVEIRA, 2012). Esse tipo de prática coloca os estudantes em uma posição de reflexão epistemológica para que, os mesmos, se envolvam em um tipo de raciocínio similar ao que foi utilizado pelos cientistas da época para alcançar os seus insights

(OLIVEIRA, 2012). A teatralização de um saber promove um estado de força criativa e que possibilita diversas formas em se trabalhar a criação artística como uma perspectiva de produção de conhecimento, explorando um conceito e questionando os paradigmas construídos socialmente (DELEUZE, 1968).

Nesse tipo de prática, os estudantes de uma sala de aula podem ser divididos em grupos e recebem um único tema focal, como por exemplo: flor. Cada grupo recebe também uma ficha com o perfil de mentalidade correspondente a algum naturalista de períodos distintos (fixismo, transformismo, evolucionismo, por exemplo), além de um resumo sobre o contexto histórico da ciência na época. Logo, a partir desse perfil histórico de mentalidade, os grupos se organizariam para montar uma dramatização, em que um personagem seria um naturalista, que explica a flor com base em seu modelo científico, dois personagens seriam pupilos, que concordam com seu modelo, inclusive dando exemplos que corroboram na manutenção de suas ideias, e um terceiro pupilo seria o mais transgressor e faria perguntas que o modelo não conseguiria resolver. Logo, os estudantes em grupos necessitariam pesquisar sobre o naturalista de uma época, argumentos plausíveis para a concordância sobre um tema e identificar as limitações do mesmo.

4. Ensinar ou não ensinar HFC em sala de aula? Pressupostos da questão

Apesar da importância desses métodos de ensinar HFC em sala de aula expostos no tópico anterior, também há um movimento de crítica em se ensinar HFC, e a mais contundente foi aquela destacada por Kuhn (1962), que afirma que o professor de ciências é um doutrinador da ciência normal dentro do seu paradigma convencional, desta forma, ele passa a ideia de que se vive uma tradição científica bem estabelecida e de confiança. Popper (1979), por sua vez, diz que essa percepção de ciência estável é fruto da formação do cientista que perpetua seu conhecimento sobre ciência ainda de forma dogmática, afirma ainda que o professor insere seus alunos em uma nova concepção de mundo em detrimento de sua bagagem conceitual própria.

Além dessa problemática da concepção do professor frente a ciência normal, é preciso falar sobre os obstáculos epistemológicos trazidos para a sala de aula. Os obstáculos epistemológicos ou dogmas são as acomodações ao que já se conhece, podendo ser entendidos como anti-rupturas (LECOURT, 1980). O senso comum (VANTROBA et al., 2022), o preconceito (MALDONADO-TORRES, 2016), o apego a determinadas verdades = “hipótese de pelúcia” (LIMA, 2013) e o conflito de ideologias proveniente de acordos sociais (políticos e religiosos principalmente) (LAKATOS, 1998), podem ser encarados como resistências de uma forma de pensamento direcionada especificamente ao pensamento científico.

Ao se trabalhar os conceitos de HFC é importante destacar que a ciência não é neutra. Ela sofre influências diversas do contexto, sejam ideológicas, sociais, políticas, econômicas, religiosas, etc. Kuhn (1962) e Popper (1979) concordavam que existe uma dificuldade na manutenção de uma neutralidade na ciência, sendo ela ideologicamente influenciável por

diversos fatores. Essa preocupação com a neutralidade na ciência vem desde o Renascimento Científico com Francis Bacon (considerado o primeiro dos modernos e o último dos antigos). Bacon (1620) defendia que o debate científico deveria emergir sobre quaisquer concepções teológicas e que deve manter uma distância segura das credências e de pressupostos metafísicos que não acrescentam nada à ciência e podem justamente estagnar o conhecimento, como aconteceu no eixo essencialista-criacionista-fixista (Antiguidade-Medieval-Modernidade) ao longo da idade média, durante toda a idade moderna e chegando na contemporaneidade.

Um exemplo de preconceito à inserção de HFS no currículo foi o relatado por Matthews (1995), quando se refere a um episódio ocorrido no Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), onde o ensino de HFC foi pautado, mas não foi um consenso pela coletividade. Foi alegado que esse tipo de abordagem levava uma vinculação romantizada dos cientistas e de eventos, com valorização de personalidade sem máculas, com omissão de detalhes que levem à criticidade dos fatos e simplificações e trataria descobertas como verdadeira monumentalização (MATTHEWS, 1995) ou uma ideia de consensualidade, em que não haveria espaço para o contraditório (CARNEIRO; GASTAL, 2005). Em outros termos, seria uma “pseudo-quasi-história” recortando precisamente os fatos em torno de um conceito específico a ser transposto em sala de aula.

Porém, considerando a formação docente (BIZZO, 2012) e a percepção de discentes sobre o que é ciência (NICOT; SOUZA, 2016), os estudos no geral apontaram que a concepção deturpada de ciência está relacionada à ausência dessas discussões históricas e filosóficas nos cursos de formação inicial de professores para o magistério das disciplinas de Ciências da Natureza. E essas percepções deturpadas não se encerram apenas em erros conceituais, mas também em criar vieses ideológicos, fomentados por erros de interpretação, como é o caso do whiggismo na Inglaterra, que designa um movimento pelo anacronismo em adaptar a História a interesses próprios (MAGALHÃES, 2018); ou o bolsonarismo no Brasil, que escamoteia os fatos para acomodar suas exigências narcísicas (e.g. que a ditadura militar brasileira não torturava; que ratanabá é uma civilização pré-histórica na Amazônia e que precisa ser exumada por conta de seu nióbio, para justificar a derrubada da floresta; ou que as queimadas recorrentes na província biogeográfica do Cerrado são provocadas pelos indígenas e não por outros meios – ex.: pelo agronegócio, etc.).

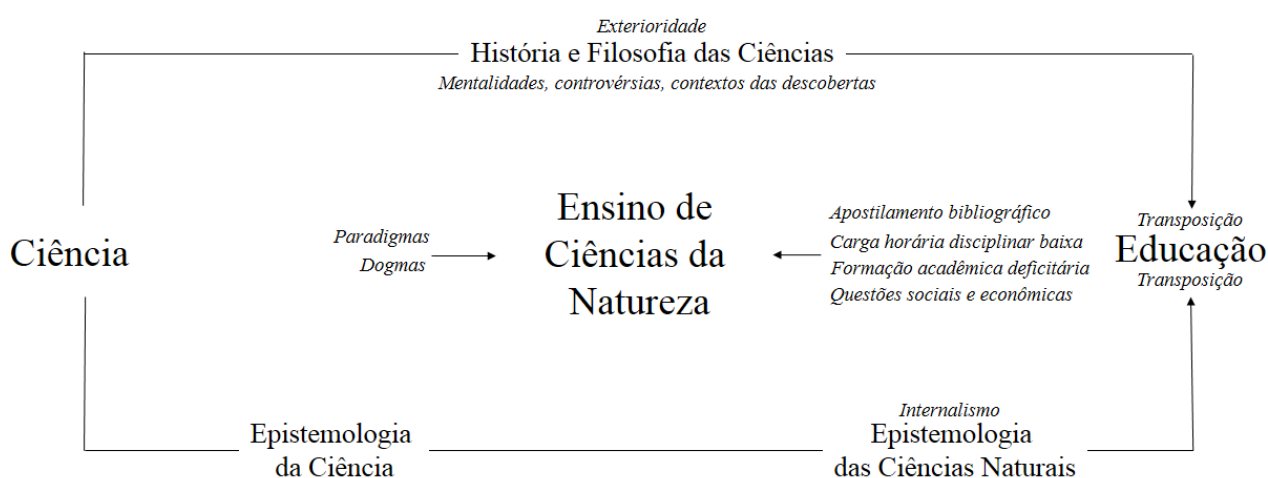
Diante do exposto, cabe um questionamento final pertinente feito na obra de Hidalgo e Lorencini-Júnior (2016) sobre: em que nível de ensino deveriam se inserir os conceitos de HFC? Para esses autores, todos os níveis podem receber adaptações, porém há algumas questões a serem discutidas, como, por exemplo, a construção de textos-guia apropriados, o problema dos livros didáticos extremamente resumidos da atualidade, a falta de carga horária suficiente para o trabalho em sala de aula e a falta de uma formação acadêmica adequada nos centros universitários, sem contar as questões socioeconômicas que estão por traz de tudo isso.

Todas essas problemáticas levantadas não são novidades para professores na prática e estudantes em formação inicial docente em ciências da natureza, porém o novo PNLD (SÜSSEKIND, 2019), atrelado à reforma do ensino médio de 2018 (SILVA; BOUTIN, 2018), trouxe um livro didático bastante resumido e estruturado com os conteúdos das disciplinas de Química, Física e Biologia concomitantemente. Agora essas três disciplinas são tratadas dentro de uma área comum chamada de área de ciências da natureza e suas tecnologias. Apesar dessa proposta ser uma promessa desde os PCNs (MEC, 2000), mostrou que, na prática, não conseguiram demonstrar uma transdisciplinaridade clara, mas apenas uma disposição aleatória desses conteúdos (BARROSO et al., 2020).

Na realidade, essa fusão disciplinar na reforma do novo ensino médio de 2018, apenas promoveu um apostilamento bibliográfico. Da forma com que o livro didático de ciências da natureza e suas tecnologias está montado, incorre em um currículo mínimo (LIMA, 2023), derivando uma espécie de escassez epistemológica para as ciências envolvidas, pois o conteúdo é precarizado ao extremo, seja pela síntese no integralismo científico, quanto no aporte à exterioridade para abordar história e filosofia das ciências da natureza no geral.

Por fim, a figura 5 apresenta uma síntese geral sobre os desafios para o ensino de História e Filosofia das Ciências no contexto do ensino das Ciências da Natureza, inspirado, mas modificado de Cachapuz et al. (2000). Pode-se perceber que, apesar dos desafios internalistas (conteúdos) e para promover a exterioridade (contextualização), o professor vai se deparar com inúmeros outros problemas para efetivar sua prática de inserção de HFC em sua prática docente, problemas esses que, muitas vezes, ultrapassam a sala de aula. Além disso, denota que o ensino das Ciências da Natureza depende de uma reflexão da educação em ciências (a transposição), mas sobretudo uma reflexão profunda sobre Ciência em si.

Figura 4: Questões envolvidas no ensino de História e Filosofia das Ciências, com enfoque para os principais desafios destacados no texto.



Fonte: adaptado de Cachapuz et al. (2000).

5. Conclusão

Procurou-se demonstrar neste trabalho que a melhoria do debate mais aprofundado sobre a alfabetização científica na atualidade perpassa por meio da inserção da História e Filosofia da Ciência (HFC) nas aulas de Ciências da Natureza. HFC é um tema que está atravessado pela teoria e prática em torno de momentos formativos diferentes: dos princípios de ciência para jovens no ensino médio à formação de licenciandos em ciências da natureza nas faculdades, na qual este trabalho também envolveu esforços para apresentar propostas de reflexão sobre o uso desse tema em sala de aula.

Mesmo diante de diversos obstáculos (estruturais, políticos, sociais, religiosos, etc.), o tópico HFC não deve substituir o integralismo científico que dá autonomia a uma disciplina, mas deve suplementá-lo de forma a permitir a elaboração de conexões intelectuais entre interesse, aplicação, ambição, criticidade e humanização da ciência.

Deste modo, haverá o estabelecimento de uma alfabetização científica, uma formação “em ciência e sobre ciência” e esta, por sua vez, demandando novas abordagens para o ensino das ciências aplicadas à natureza, tais como (re)conhecer os pressupostos teóricos, históricos e filosóficos por trás de uma disciplina em si.

6. Referências

- AMERICAN ASSOCIATION FOR THE ADVANCEMENT OF SCIENCE (AAAS). Benchmarks for Science Literacy: A Project 2061 Report. New York: Oxford University Press, 1993.
- AMERICAN ASSOCIATION FOR THE ADVANCEMENT OF SCIENCE (AAAS). Science for All Americans. New York: Oxford University Press, 1990.
- BACHELARD, Gaston. A formação do espírito científico. Rio de Janeiro: Contraponto, v. 1938, 1996.
- BACON, Francis. Novum organon. London, 2000.
- BARROSO, Maria Cleide da Silva; PEREIRA, Rafaela Fernandes, DOS SANTOS, Antônio De Pádua Arruda, DA SILVA, Emanuel Vinícius Araújo, DOS SANTOS, João Paulo Gomes; DE OLIVEIRA HOLANDA, Francisca Helena. (2020). Base Nacional Comum Curricular e as transformações na área das ciências da natureza e tecnologias. Research, Society and Development, 9(2), e164921985-e164921985. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i2.1985>
- BELTRAN, Maria Helena Roxo; SAITO, Fumikazu; TRINDADE, Lais dos Santos Pinto. História da Ciência para formação de professores. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.
- BICUDO, Rodrigo de Siqueira; TEIXEIRA, Ricardo Roberto Plaza. Reduccionismo, emergentismo e ensino de ciências. Ensino & Multidisciplinaridade, São Luís, v. 8, n. 1, p. e0722, 1-13, 2022. DOI: 10.18764/2447-5777v8n1.2022.7.
- BIZZO, Nélio. Pensamento científico: a natureza da ciência no ensino fundamental. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- BRABO, Jesus Cardoso. Falácias, pós-verdade e ensino-aprendizagem de Ciências. Ensino & Pesquisa, v. 19, n. 1, p. 25-38, 2021. <https://doi.org/10.33871/23594381.2021.19.1.25-38>

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: ME, 2018.
- CACHAPUZ, Antônio; JORGE, Manuela; PRAIA, João. Ciência, educação em ciência e ensino das ciências. Ministério da Educação, 2002.
- CAPONI, Gustavo. (2022). La teoría de la selección natural frente al neolamarckismo epigenético. Cuadernos Filosóficos, v. 19, n. 1, p. 1-23. <https://doi.org/10.35305/cf2.vi19.173>
- CARMO, Viviane Arruda; MARTINS, Lilian Al-Chueyr Pereira; BIZZO, Nelio Marco Vincenzo. As contribuições de Alfred Russel Wallace para a biogeografia. Filosofia e História da Biologia, v. 7, n. 1, p. 117-136, 2012.
- CARNEIRO, Maria Helena da Silva; GASTAL, Maria Luiza. História e filosofia das ciências no ensino de biologia. Ciência & Educação, v. 11, n. 01, p. 33-40, 2005. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132005000100003>
- DAGG, Joachim; DERRY, J. Patrick Matthew's synthesis of catastrophism and transformism. Notes and Records, v. 78, n. 1, p. 167-188, 2024. <https://doi.org/10.1098/rsnr.2022.0019>
- DARWIN, Charles. The Origin of Species by Means of Natural Selection, or the Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life. John Murray, Albermarle Street, London, 1859. <https://doi.org/10.5962/bhl.title.68064>
- DARWIN, Charles. The Different Shapes of Flowers in Plants of the Same Species. Disponível em: <https://darwin-online.org.uk/content/frameset?pageseq=1&itemID=F1277&viewtype=side>. Acesso em: 29/02/2024.
- DAVID, Jean; CARTON, Yves. Georges-Louis Leclerc, comte de Buffon (1707-1788)-Un homme d'influence au siècle des Lumières. Médecine/Sciences, v. 23, n. 11, p. 1057-1062, 2007. <https://doi.org/10.1051/medsci/200723111057>
- DELEUZE, Gilles. Différence et répétition. Paris: Puf, 1968.
- DELIZOICOV, Demétrio. A potencialidade das reflexões epistemológicas. In: BORGES, Regina Maria Rabello. (Org.). Filosofia e história da ciência no contexto da educação em ciências: vivências e teorias. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.
- EL-HANI, Charbel. Notas sobre o ensino de história e filosofia da ciência na educação científica de nível superior. In: SILVA, Cibelle Celestino. Estudos de história e filosofia das ciências: subsídios para a aplicação no Ensino. Editora Livraria da Física, 2006. p. 3-21.
- FERREIRA, Patrícia, ESTRELA, Antónia. Do texto à reflexão metalinguística: O esquema como elemento estruturante. Eutomia-Revista de Literatura e Linguística, v. 1, n. 23, p. 245-267, 2019. <https://doi.org/10.51359/1982-6850.2019.241931>
- FEYERABEND, Paul. Against method: Outline of an anarchistic theory of knowledge. Humanities Press, 1975.

FOUCAULT, Michel. As palavras e as coisas. trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins, 1999.

GILBERT, John; SWIFT, David. Towards a Lakatosian analysis of the Piagetian and alternative conceptions research programs. *Science Education*, 69, 681-696, 1985. <https://doi.org/10.1002/sce.3730690510>

GILGE, Marcelo Viktor; PRESTES, Maria Elice Brzezinski. Ernst Haeckel nas coleções de Biologia aprovadas pelo PNL D 2012: Ensino Médio. *Revista Brasileira de História da Ciência*, v. 7, n. 2, p. 325-348, 2014. <https://doi.org/10.53727/rbhc.v7i2.212>

GOETHE, Johann Wolfgang. *Verfuch die Metamorphofe der Pflanzenzuerklären*. Gotha: Ettinger, 1790. <https://doi.org/10.5962/bhl.title.127448>

HANSEN, Tom Børsen. *The role of philosophy of science and ethics in university science education*. Göteborg: NSU Press, 2002.

HIDALGO, Maycon Raul; LORENCINI-JUNIOR, Álvaro. Reflexões sobre a inserção da História e Filosofia da Ciência no Ensino de Ciências. *História da Ciência e Ensino: construindo interfaces*, v. 14, p. 19-38, 2016.

KOERNER, Lisbet. *Linnaeus: Nature and nation*. Harvard University Press, 2001. <https://doi.org/10.4159/9780674039698>

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. Guerra e Paz Editores, São Paulo, 2021.

KURY, Lorelai. Auguste de Saint-Hilaire, viajante exemplar. *Intellèctus*, v. 2, n. 1, p. 1, 2003.

KUTSCHERA, Ulrich. A comparative analysis of the Darwin-Wallace papers and the development of the concept of natural selection. *Theory in Biosciences*, v. 122, p. 343-359, 2003. <https://doi.org/10.1078/1431-7613-00094>

LAKATOS, Inre. *Proofs and Refutations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1976. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139171472>

LAKATOS, Inre. *Ciencia y pseudociencia*. LAKATOS, Imre. *História da ciência e suas reconstruções racionais*. Tradução Emília Picado TM Mendes. Lisboa: Ed, v. 70, p. 11-20, 1998.

LAMENDIN, Henri. *Les de Jussieu, unefamille de botanistes aux XVIII° et XIX° siècles*. France, 2013.

LECOURT, Dominique. *Para uma crítica da epistemologia*. 2 ed. Lisboa: Assírio e Alvim, 1980.

LIMA, Luís Gomes. O extermínio epistemológico e os perigos do conceito de mínimo curricular no esvaziamento de conteúdos da Base Nacional Comum Curricular: uma proposta de superação. *Revista Amazônida: Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da Universidade Federal Do Amazonas*, v. 8, n. 1, p. 1-25, 2023. <https://doi.org/10.29280/rappge.v8i1.11894>

LIMA, Murilo Del Bianco; CORAZZA, Maria Júlia; DELLA JUSTINA, Lourdes Aparecida. *Concepções Acerca da História e Epistemologia da Biologia Apresentadas em uma*

- Comunidade de Prática. *Revista Contexto & Educação*, v. 34, n. 107, p. 88-103, 2019. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2019.107.88-103>
- LIMA, Renato Augusto Ferreira. Ajuste e seleção de modelos na descrição de comunidades arbóreas: estrutura, diversidade e padrões espaciais. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2013.
- LINNÆUS, Carolus. *Species plantarum*. ed.1. Laurent Salvi, Stockholm, 1753.
- MAGALHÃES, Gildo. Por uma dialética das controvérsias: o fim do modelo positivista na história das ciências. *Estudos Avançados*, v. 32, p. 345-361, 2018. <https://doi.org/10.1590/s0103-40142018.3294.0022>
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. *Sociedade e Estado*, v. 31, p. 75-97, 2016. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100005>
- MATEOS, Ismael. *Historia de la Biología*. AGT Editora: México, 2000.
- MATTHEWS, Michael. História, Filosofia e Ensino de Ciências: a tendência atual de reaproximação. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*, v. 12, n. 3, p.164-214, 1995.
- MEDEIROS, Alexandre JG; BORGES, Regina MR. Entrevista com Alexandre Medeiros: refletindo sobre a epistemologia, experimentação e realidade. In BORGES, Regina MR. (org.). *Filosofia e História da Ciência no Contexto da Educação em Ciências: Vivências e Teorias*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. P. 20-57.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8a ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- NICOT, Yuri Expósito; SOUZA, Jerson Sandro Santos de. A natureza da ciência das visões deformadas à rejeição. *Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, v.9, n.19, p.11-22, 2016.
- OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira. Encontros possíveis: experiências com jogos teatrais no ensino de ciências. *Ciência & Educação*, v. 18, n. 3, p. 559-573, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132012000300005>
- PIFFERO, Eliane de Lourdes Fontana; COELHO, Caroline Pugliero; SOARES, Renata Godinho; ROEHRS, Rafael. Active methodologies and remote biology teaching: use of online resources for synchronous and asynchronous classes. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 9, n. 10, p. e719108465, 2020. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i10.8465>
- POPPER, K. R. A ciência normal e seus perigos. In: LAKATOS, Imre; MUSGRAVE, Alan (Org.). *A crítica e o desenvolvimento do conhecimento*. São Paulo : Cultrix, 1979.
- POPPER, K. R. *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge*. London, Routledge and Kegan Paul, 1963.
- POSNER, George; Strike, Kenneth; Hewson, Peter; Gertzog, William. Accomodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change. *Science Education*, v. 66, n. 2, p. 211-227, 1982. <https://doi.org/10.1002/sce.3730660207>
- QUOC, Nguyen Anh. Human issues in Karl Marx's Economic and Philosophical Manuscripts of 1844. *European Journal of Social Sciences Studies*, v. 3, n. 3, p. 175-182, 2018. DOI: <https://zenodo.org/records/1467511>

RITCHIE, Ron. Science in the National Curriculum. The primary core curriculum: Policy into practice. Washington D.C., p. 53-70, 1996.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A construção do campo científico da educação em debate: contribuições da filosofia da educação latinoamericana. Itinerários de Filosofia da Educação, v. 13, p. 39-48, 2015.

SILVA, Karen Cristina; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. Educação (Santa Maria. Online), v. 43, n. 3, p. 521-534, 2018. <https://doi.org/10.5902/1984644430458>

SÜSSEKIND, Maria Luiza. A BNCC e o "novo" Ensino médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. Revista Retratos da Escola, v. 13, n. 25, 91-107p, 2019. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.980>

VANTROBA, Edevana Leonor; LOPES, Gabriel Cesar Dias; YILDIRIM, Kemal. Dicotomias sobre senso comum e conhecimento científico: método o início do percurso. Revista Universitas da FANORPI, v. 2, n. 8, p. 85-101, 2022.

VILLANI, A. Filosofia da ciência e ensino de ciência: uma analogia. Ciência & Educação, v. 7, n. 02, p. 169-181, 2001. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132001000200003>



 **UNIVERSIDADE
IBIRAPUERA**
Líderes que inventam o futuro

**Anais
Jornada da
Educação
2024**



Jornada da Educação

Diversidade e Saúde Mental no Contexto da Educação

26/11/2024

Universidade Ibirapuera

Reitor

Prof. José Campos de Andrade Filho

Diretor Acadêmico

Prof. Alan Almario

Coordenadora de Pós-Graduação

Prof.^a Camila Soares

Comissão Organizadora

Prof.^a Camila Soares

Prof.^a Carmen Lúcia Garcia

Prof.^a Adriana Garcia

Prof. Marco Paulo Andrade de Oliveira

Prof.^a Eneida Yuri Suda

Prof.^a Viviane Nogueira de Moraes Danieleski

Prof.^a Maria Lucia Morrone

Programação

Palestra - Projeto Matrizes Culturais

Prof.^a Débora Garcia Fogli Borba

Pedagoga e Psicopedagoga. Mestranda em Ciências e Matemática na Unifesp. Mais de 15 anos de experiência na rede pública. Escritora e Ganhadora do Troféu Marco da Paz, da Câmara dos Vereadores da Cidade de São Paulo, em 2018.



Resumo: A Palestra trará a importante pauta que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Discussão de possibilidades de superação do racismo estrutural, na implementação de novos discursos e ampliação de repertórios mais humanizados. Uma oportunidade de reflexão sobre práticas educativas na Educação Infantil.

Resumos - Jornada da Educação 2024

Lendas Folclóricas e a Diversidade

Cristina da Silva Batista Santos
Gabriela Cristine da Silva
Gabriela Die Alfaro Martins
Giselia Freitas de Oliveira
Greice Gomes do Nascimento
Luiza Santos Matias
Maria de Fátima Conceição
Maria Eduarda Delmiro de Souza
Marinalva da Silva de Oliveira
Samuel dos Santos
Maria Lúcia Morrone

Este trabalho tem como objetivo desenvolver a conscientização sobre a diversidade cultural através das lendas da Mula-Sem-Cabeça e do Curupira. Por meio de atividades lúdicas dirigidas aos alunos do 4o ano, é possível explorar raízes culturais, promovendo a valorização das tradições brasileiras. A proposta inclui um teatro musical e o livro “Diferentes, mas Iguais”, que visa cultivar a empatia e o respeito às diferenças. A Mula-Sem-Cabeça, por exemplo, é uma figura que representa a punição por traição e temida por aqueles que cruzam seu caminho. Já o Curupira é o guardião das florestas, conhecido por seus pés virados para trás e por proteger a natureza contra os que a exploram. Os mitos, como esses, ajudam a transmitir valores e conhecimentos, alertando sobre perigos e características humanas, ao mesmo tempo que proporcionam uma compreensão mais profunda da vida e do mundo. Neste trabalho, será realizado um teatro musical com bonecos do Curupira e da Mula-Sem-Cabeça. A boneca da Mula foi confeccionada com papelão, E.V.A, recortes e cola quente. O boneco Curupira de tecido, será customizado com tinta, tecido na cor verde para a roupa e cabelo sintético. A música Curupira e Mula-Sem-Cabeça, composta pelos professores, foi desenvolvida para enriquecer a experiência pedagógica e envolver as crianças com o folclore brasileiro. Além disso, será criado um livro, para que os alunos desenhem e escrevam sobre suas características físicas, como cor e tipo de cabelo (cacheado, liso etc.) o qual será acrescentado a música criada pelos professores, sobre as lendas na última página. O livro será produzido com materiais, como E.V.A, papel cartão, cola, impressão e recortes, promovendo a autoexpressão e a criatividade.



Saci-Pererê

Ana Paula Oliveira
Gabriela Lisboa
Maristela Gonçalves
Sunamita da Hora
Vanessa Carvalho
Maria Lucia Morrone

Esse trabalho enfatiza a importância de uma figura icônica do folclore brasileiro, o Saci-pererê, um dos personagens mais emblemático das tradições populares do país. O trabalho analisa a importância da lenda do saci-pererê. Na literatura citando obra de autores como José de Alencar, Monteiro Lobato e Ziraldo, que tem grande contribuição na popularização e valorização desse personagem nas várias gerações. O tema é mencionado como parte dessa reflexão, integrando aspectos culturais e educativos de forma criativa e contextualizada. Assim, pretendemos restaurar a importância do folclore e do Saci-pererê na educação e preservação das tradições culturais. O Folclore brasileiro é um rico campo de expressões culturais que reflete a diversidade cultural do país. Entre suas inúmeras figuras, o Saci-Pererê se destaca como um dos personagens mais representativos, simbolizando a mistura de influências indígenas, africanas e europeias, que caracterizam a identidade brasileira. Este trabalho tem a finalidade de explorar a figura do Saci-Pererê sob a perspectiva de três grandes escritores da literatura brasileira: José de Alencar, Monteiro Lobato e Ziraldo. Os três apresentam o Saci-Pererê em suas obras como símbolo da cultura popular brasileira. Ao analisar as representações do Saci-Pererê nessas obras, compreende-se como a literatura pode servir como um meio de preservação e valorização do folclore, e como essa lenda pode ser utilizada no processo de ensino-aprendizagem do aluno. O Saci-Pererê é um personagem que transcende gerações e continua a encantar, se perpetuando como herança cultural do Brasil.

Vulnerabilidade Social e Saúde Mental Docente no Contexto Escolar

Eliona Alves do Nascimento Marinho
Makeliny Oliveira Gomes Nogueira

O estudo investiga a relação entre vulnerabilidade social e saúde mental dos docentes em escolas localizadas em territórios vulneráveis. A partir de dados do Atlas da Vulnerabilidade Social e de uma revisão de literatura, são analisados os impactos dessas condições no ambiente escolar e no bem-estar docente. Apesar de avanços indicados por políticas públicas na redução da vulnerabilidade em alguns municípios, persistem desafios como infraestrutura precária e condições de trabalho inadequadas, que afetam diretamente os professores. Este estudo conclui que a promoção da saúde mental docente requer ações integradas, incluindo suporte psicológico, investimentos em infraestrutura escolar e políticas voltadas à equidade educacional.

Apoio à saúde mental do ambiente universitário

Erika Vieira dos Santos
Makeliny Oliveira Gomes Nogueira

Este trabalho analisa o impacto da ansiedade e do sofrimento psíquico na saúde mental dos estudantes universitários, com intuito de abordar desafios enfrentados e nas estratégias institucionais necessárias para promover um ambiente de apoio. A metodologia utilizada é um levantamento bibliográfico que aborda estudos sobre a prevalência de questões de saúde mental entre universitários e a importância do acolhimento. Considera-se, hipoteticamente, a criação de um ambiente de acolhimento para jovens em situação de ansiedade e outros sofrimentos psíquicos, com base nos modelos sugeridos pelos estudos consultados. O problema de pesquisa do estudo é: como o ambiente acadêmico pode minimizar o impacto da ansiedade e oferecer suporte adequado? As conclusões apontam a necessidade de programas de apoio contínuos e intervenções que favoreçam um ambiente universitário com mais apoio em saúde mental.

A Revista da Universidade Ibirapuera é uma publicação semestral da Universidade Ibirapuera e recebe submissões em modo de fluxo contínuo.

Instruções Gerais - As colaborações devem necessariamente ser inéditas e destinadas exclusivamente à Revista da Universidade Ibirapuera.

As seguintes contribuições serão consideradas para publicação: trabalhos científicos originais, relatos de casos de interesse especial, notastécnicas (comunicações breves), revisões, editoriais (mediante convite dos editores), revisões de livros e cartas ao editor.

Reservam-se à Revista da Universidade Ibirapuera todos os direitos autorais do trabalho publicado, inclusive de tradução, sem remuneração alguma aos autores do trabalho.

Os artigos serão submetidos à revisão pelo Conselho Editorial e pelo Conselho Científico (revisão por pares).

A decisão final de aceitação ou rejeição de artigos é tomada soberanamente pelo Conselho Editorial. Artigos serão considerados para publicação no entendimento de que não estejam submetidos simultaneamente para publicação em outra Revista, em qualquer idioma.

Os trabalhos não aceitos pelo Corpo Editorial serão devolvidos aos autores. Os conceitos emitidos nos trabalhos são de responsabilidade exclusiva dos autores, não refletindo a opinião do Corpo Editorial. À Revista reservam-se todos os direitos autorais do trabalho publicado, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição e com a devida citação da fonte. A data de recebimento e aceitação do original constará, obrigatoriamente, no final do mesmo, quando da sua publicação.

Quando houver experimentos realizados in vivo em homens ou animais, devem vir acompanhados com aprovação do Comitê de Ética que analisou a pesquisa. Os seres humanos não poderão ser identificados a não ser que tenham o consentimento por escrito. Os nomes dos autores devem aparecer apenas na página de título, não podendo ser mencionados durante o texto.

Submissão de Trabalhos - Os trabalhos devem ser apresentados em formato Word for Windows, fonte Calibri, tamanho 14, espaçamento 1,5, tinta preta, páginas numeradas no canto superior direito e alinhamento justificado. As páginas devem ser no formato A4, incluindo as referências, ilustrações, quadros, tabelas e gráficos. O número máximo de páginas por artigo é de vinte (20).

Os quadros, tabelas, gráficos e ilustrações devem estar em alta resolução, ser limitados ao mínimo indispensável, identificados e numerados consecutivamente em algarismos arábicos. No corpo do texto deve vir a posição aproximada para sua inserção.

Os trabalhos encaminhados podem ser escritos em português, espanhol ou inglês. Os artigos enviados em português e espanhol devem conter o resumo também em inglês (abstract). Abreviações oficiais poderão ser empregadas somente após primeira menção completa.

Deverão constar, no final dos trabalhos, o endereço completo de todos os autores, afiliação, telefone, mini-currículo atualizado e e-mail para encaminhamento de correspondência pela comissão editorial. Deverá constar, ainda, declaração assinada por todos os autores. Modelo segue no final deste arquivo.

Cabeçalho - Título do artigo em português (letras maiúsculas, em negrito, fonte Arial, tamanho 18 parágrafo centralizado).

Apresentação dos Autores do Trabalho - Nome completo, afiliação institucional (nome da instituição de vínculo (se é docente, ou está vinculado a alguma linha de pesquisa), endereço, cidade, estado e e-mail). Em fonte Calibri, corpo 14, negrito.

Resumo e Abstract - É a apresentação sintetizada dos pontos principais do texto, destacando as considerações emitidas pelo autor. Para elaboração do resumo, usar no máximo 250 palavras. O resumo deve conter: tema, objetivos, metodologia e a principal conclusão, em português. Também deve estar em espanhol ou inglês.

Palavras-chave e Keywords - O número de descritores desejados é de no mínimo três e no máximo cinco, separadas por vírgula.

O Corpo do Texto - Os originais devem ser digitados em Word, fonte Calibri, corpo 14, espaçamento de 1,5 e alinhamento justificado. Eventuais tabelas e ilustrações podem ser inseridas no próprio texto em alta resolução.

Introdução - Deve apontar o propósito do estudo, de maneira concisa, e descrever quais os avanços que foram alcançados com a pesquisa.

Discussão - Interpretar os resultados e relacioná-los aos conhecimentos existentes, principalmente os que foram indicados anteriormente na introdução. Essa parte deve ser apresentada separadamente dos resultados.

Referências e Citações - Citações: as citações podem ser diretas ou indiretas, sempre no mesmo idioma do texto submetido.

Citações diretas, literais ou textuais:

Inseridas no texto: As citações breves (até três linhas) são incluídas no próprio texto, entre aspas, no formato (AUTOR, data, página).

Em destaque: As citações com mais de três linhas aparecem em parágrafo(s) destacado(s) do texto corrido (com recuo na margem esquerda, corpo 14, itálico, em espaço simples entre linhas).

Citações indiretas: a fonte também deverá ser citada (AUTOR, data, página) dentro do próprio parágrafo em que estão expostas as ideias do autor ou no fim do mesmo sob forma de nota bibliográfica.

A revista adota as regras de trabalho científico da ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

Envio do Material

Acessar o site seer.unib.br

Clicar em Acesso, no menu abaixo do nome da revista

Se for o primeiro acesso, preencher os dados pessoais no item “Não está cadastrado? Cadastre-se no sistema”

Se já estiver cadastrado, basta preencher nome e senha.

Para submeter trabalhos, siga as demais instruções do próprio sistema.

Contato: revista@ibirapuera.edu.br

Declaração


Título do artigo

O(s) autor(es) abaixo assinado(s) submeto(emos) o trabalho intitulado acima à apreciação da Revista da Universidade Ibirapuera para ser publicado, declara(mos) estar de acordo que os direitos autorais referentes ao citado trabalho tornem-se propriedade exclusiva da Revista da Universidade Ibirapuera desde a data de sua submissão, sendo vedada qualquer reprodução total ou parcial, em qualquer outra parte ou meio de divulgação de qualquer natureza, sem que a prévia e necessária autorização seja solicitada e obtida junto à Revista da Universidade Ibirapuera. No caso de o trabalho não ser aceito, a transferência de direitos autorais será automaticamente revogada, sendo feita a devolução do citado trabalho por parte da Revista da Universidade Ibirapuera. Declaro (amos) ainda que é um trabalho original sendo que seu conteúdo não foi ou está sendo considerado para publicação em outra revista, quer no formato impresso ou eletrônico. Concordo (amos) com os direitos autorais da revista sobre o mesmo e com as normas acima descritas, com total responsabilidade quanto às informações contidas no artigo, assim como em relação às questões éticas. Colocar data, nome dos autores e assinatura.

Revista da Universidade Ibirapuera

Av. Interlagos, 1329 – Chácara Flora

São Paulo/SP – CEP: 04661-100

 (11) 5694-7900

 revista@ibirapuera.edu.br

<https://www.ibirapuera.br/seer/index.php/rev>

55 Anos UNIVERSIDADE IBIRAPUERA

Líderes que inventam o futuro

Outros Projetos Bibliográficos

