

Jader Silveira (Org.)

Mosaico de Saberes:

Estudos e Reflexões
Interdisciplinares

EDITORA
UNION

Jader Silveira (Org.)

Mosaico de Saberes:

Estudos e Reflexões
Interdisciplinares

EDITORA
UNION

© 2026 – Editora Union

www.editoraunion.com.br

editoraunion@gmail.com

Organizador

Jader Luís da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Union

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Rícael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587m Mosaico de Saberes: Estudos e Reflexões Interdisciplinares - Volume 1
/ Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Editora Union, 2026. 139 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia

ISBN 978-65-84885-59-2
DOI: 10.5281/zenodo.21535205

1. Educação, pesquisa e tópicos relacionados. 2. Didática - Métodos de ensino instrução e estudo. 3. Interação entre aprendizagem cotidiana e escolar. I. Silveira, Jader Luís da. II. Título.

CDD: 371.104
CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Union
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.editoraunion.com.br
editoraunion@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.editoraunion.com.br/2026/07/mosaico-de-saberes-volume-1.html>



**MOSAICO DE SABERES: ESTUDOS E REFLEXÕES
INTERDISCIPLINARES**

Volume 1

**MOSAICO DE SABERES: ESTUDOS E REFLEXÕES
INTERDISCIPLINARES**

Volume 1

Organização: Jader Luís da Silveira

Autores

Adrianna Frazão Gonçalves
Aíla Simone de Sousa Silva
Alison Renan Scheidt
Almiro Mendes da Costa Neto
Ana Julia Carvalho da Silva
Angelo Mendes Ferreira
Bárbara da Silva Santos
Emerson de Oliveira
Fabiana Tais Voltolinz Dresch
Fernanda Thaynnã Oliveira
Francisca da Silva Matos
Francisco Gouveia da Costa
Gabriele Elizabeth Alves do Santos
Gabriele Liscuk
Glauber Pereira Machado
Gustavo Frasão da Silva
Hevellyn Crystine de Lima Pereira
Joel Cezar Bonin
Kayça Souza dos Santos
Larissa Araújo Castro
Leandro Hupalo
Letícia de Aquino Matos
Luis Eduardo da Costa Alves
Luiz Paulo Brito Rocha
Maria da Silva Monteiro
Nicolas Puhl
Ricardo Peretti
Ruth Belen Gamarra Lezcano
Telma Regina Stroparo
Thaís Freitas Silva
Yasmim Carvalho Araújo

APRESENTAÇÃO

O conhecimento humano sempre se desenvolveu por meio do diálogo entre diferentes formas de compreender a realidade. Embora a organização das ciências em áreas específicas tenha possibilitado avanços extraordinários, os desafios do mundo contemporâneo evidenciam que os problemas mais complexos dificilmente podem ser compreendidos sob uma única perspectiva. Questões sociais, educacionais, ambientais, tecnológicas, culturais, políticas e científicas exigem olhares múltiplos, capazes de integrar saberes, promover conexões e ampliar horizontes de interpretação.

É nesse contexto que se insere **Mosaico de Saberes: Estudos e Reflexões Interdisciplinares**, uma obra que reúne contribuições de diferentes áreas do conhecimento, evidenciando a riqueza do pensamento interdisciplinar como instrumento de produção científica, reflexão crítica e transformação social. Assim como um mosaico é formado por inúmeras peças que, juntas, revelam uma imagem mais ampla e significativa, este livro apresenta diferentes pesquisas, experiências e análises que, embora possuam objetos e metodologias próprias, dialogam entre si na construção de uma compreensão mais abrangente da realidade.

Cada capítulo representa uma contribuição singular, fruto do compromisso de seus autores com a investigação científica, a produção do conhecimento e a busca por soluções para questões relevantes da sociedade contemporânea. As reflexões aqui apresentadas demonstram que a diversidade de perspectivas não constitui um obstáculo ao conhecimento; ao contrário, fortalece-o, tornando-o mais dinâmico, crítico e sensível às múltiplas dimensões da experiência humana.

A interdisciplinaridade, mais do que uma metodologia, configura-se como uma atitude intelectual que rompe fronteiras rígidas entre os campos do saber, favorecendo o diálogo, a cooperação e a construção coletiva de novos conhecimentos. Nesse sentido, esta obra convida o leitor a percorrer diferentes trajetórias investigativas, reconhecendo que o encontro entre distintas áreas pode gerar interpretações inovadoras, ampliar possibilidades de pesquisa e estimular novas formas de pensar os desafios do presente e do futuro.

Além de seu valor acadêmico, este livro reafirma a importância da ciência como patrimônio coletivo, produzido por pesquisadores comprometidos com o avanço do

conhecimento e com a promoção do desenvolvimento humano. As reflexões aqui reunidas dialogam não apenas com especialistas, mas também com estudantes, professores, profissionais e todos aqueles que reconhecem no conhecimento uma ferramenta essencial para compreender e transformar a sociedade.

Que a leitura desta obra desperte novas inquietações, incentive o pensamento crítico e fortaleça o compromisso com uma ciência aberta ao diálogo, à diversidade e à inovação. Que cada capítulo funcione como uma peça deste grande mosaico, contribuindo para a construção de novos caminhos de investigação, aprendizagem e cooperação entre diferentes áreas do saber.

Desejamos a todos uma excelente leitura e que as páginas que seguem inspirem novas reflexões, pesquisas e encontros entre conhecimentos que, quando compartilhados, tornam-se ainda mais significativos.

SUMÁRIO

Capítulo 1

ABORDAGEM DA ENFERMAGEM AO PACIENTE COM ACIDENTE VASCULAR ENCEFÁLICO NO CONTEXTO HOSPITALAR: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Aíla Simone de Sousa Silva; Ana Julia Carvalho da Silva; Almiro Mendes da Costa Neto **11**

Capítulo 2

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE INSTABILIDADE POLÍTICA: DESAFIOS E AVANÇOS NOS GOVERNOS COLLOR E ITAMAR FRANCO

Luis Eduardo da Costa Alves; Luiz Paulo Brito Rocha; Francisca da Silva Matos; Francisco Gouveia da Costa; Hevellyn Crystine de Lima Pereira; Larissa Araújo Castro **27**

Capítulo 3

DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL NO SÉCULO XXI: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO GOVERNO LULA

Adrianna Frazão Gonçalves; Glauber Pereira Machado; Letícia de Aquino Matos; Maria da Silva Monteiro; Kayça Souza dos Santos; Luiz Paulo Brito Rocha **45**

Capítulo 4

DINÂMICA SOCIOECONÔMICA E DESENVOLVIMENTO REGIONAL: ANÁLISE DOS MUNICÍPIOS DA AMARP (2023-2025)

Gabriele Elizabeth Alves do Santos; Leandro Hupalo; Fabiana Tais Voltolinz Dresch; Ricardo Peretti **65**

Capítulo 5

DOCÊNCIA EM CONSTRUÇÃO: A FORMAÇÃO CONTÍNUA COMO PROCESSO PERMANENTE, DINÂMICO E INACABADO PARA A QUALIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Angelo Mendes Ferreira; Ruth Belen Gamarra Lezcano **82**

Capítulo 6

ENERGIA FOTOVOLTAICA E GESTÃO DE CUSTOS NA FUMICULTURA: PERSPECTIVAS PARA A SUSTENTABILIDADE ECONÔMICA

Telma Regina Stroparo; Nicolas Puhl; Gabriele Liscuk; Emerson de Oliveira; Alison Renan Scheidt **104**

Capítulo 7

VIDEOAULAS DE FÍSICA NO YOUTUBE®: EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA NIVELAMENTO E INCLUSÃO

Leandro Hupalo; Joel Cezar Bonin **114**

Capítulo 8

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO GOVERNO FHC: AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES

Bárbara da Silva Santos; Gustavo Frasso da Silva; Fernanda Thaynnã Oliveira; Thaís Freitas Silva; Yasmim Carvalho Araújo; Luiz Paulo Brito Rocha **127**

ABORDAGEM DA ENFERMAGEM AO PACIENTE COM ACIDENTE VASCULAR ENCEFÁLICO NO CONTEXTO HOSPITALAR: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA



DOI: 10.5281/zenodo.21501007

Aíla Simone de Sousa Silva

Discente do curso de Enfermagem. XIX Período. Centro Universitário Christus

Faculdade do Piauí – UNICHRISFAPI

ailasimone90@gmail.com

Ana Julia Carvalho da Silva

Discente do curso de Enfermagem. XIX Período. Centro Universitário Christus

Faculdade do Piauí – UNICHRISFAPI

anajuliacarvalhodasilva16@gmail.com

Almiro Mendes da Costa Neto

Mestre em Engenharia Biomédica - Universidade Brasil

almiromendes@chrisfapi.com.br

RESUMO

O Acidente Vascular Encefálico (AVE), também conhecido como Acidente Vascular Cerebral (AVC), é uma condição caracterizada pela interrupção do fluxo sanguíneo cerebral, causada pela obstrução ou ruptura de vasos sanguíneos. Trata-se de uma das principais causas de internação, incapacidade e mortalidade no Brasil e no mundo, sendo responsável por importantes sequelas motoras, cognitivas e funcionais. O AVC pode ser classificado em isquêmico, que corresponde a cerca de 85% dos casos e ocorre pela obstrução de uma artéria cerebral, e hemorrágico, responsável por aproximadamente 15% dos casos, decorrente da ruptura de um vaso sanguíneo cerebral. Diversos fatores de risco estão associados ao desenvolvimento da doença. Entre os fatores não modificáveis destacam-se idade, sexo, raça e hereditariedade. Já os fatores modificáveis incluem hipertensão arterial, diabetes mellitus, obesidade, tabagismo, alcoolismo e sedentarismo. A adoção de medidas preventivas e o controle desses fatores podem reduzir significativamente o risco de ocorrência do AVC. O reconhecimento precoce dos sinais e sintomas e o acesso rápido aos serviços de saúde são fundamentais para a redução das sequelas e da mortalidade. A janela terapêutica para realização da trombólise é de até 4,5 horas após o início dos

sintomas, tornando essencial a atuação rápida da população, dos serviços de emergência e das equipes de saúde. Esta revisão bibliográfica descritiva e qualitativa analisou estudos publicados nos últimos cinco anos sobre a atuação da enfermagem no cuidado ao paciente com AVC no ambiente hospitalar. Os resultados evidenciaram importantes barreiras para a assistência, como atraso na procura por atendimento, fragilidades na rede de atenção à saúde, escassez de recursos humanos e materiais, insuficiência de leitos especializados, sobrecarga dos profissionais e dificuldades na continuidade da reabilitação após a alta hospitalar. Por outro lado, os estudos apontaram fatores que favorecem a qualidade da assistência, destacando a atuação multiprofissional integrada, a Sistematização da Assistência de Enfermagem (SAE), a utilização de protocolos assistenciais e escalas neurológicas, a educação permanente dos profissionais e a reabilitação precoce. Além disso, a educação em saúde direcionada aos pacientes e familiares mostrou-se essencial para a continuidade do cuidado e para a promoção da autonomia após a alta. Conclui-se que a enfermagem desempenha papel fundamental em todas as etapas do cuidado ao paciente com AVC, desde a identificação precoce dos sinais e sintomas até a reabilitação e o acompanhamento pós-alta. O fortalecimento da rede de atenção, a qualificação profissional e a implementação de estratégias educativas e assistenciais são indispensáveis para melhorar os desfechos clínicos, reduzir sequelas e promover melhor qualidade de vida aos pacientes acometidos pelo AVC.

Palavras-chave: Enfermagem. Acidente Vascular Cerebral. Assistência de Enfermagem. Hospital.

ABSTRACT

A stroke, also known as a cerebrovascular accident (CVA), is a condition characterized by the interruption of cerebral blood flow, caused by the obstruction or rupture of blood vessels. It is one of the main causes of hospitalization, disability, and mortality in Brazil and worldwide, being responsible for significant motor, cognitive, and functional sequelae. Stroke can be classified as ischemic, which accounts for about 85% of cases and occurs due to the obstruction of a cerebral artery, and hemorrhagic, responsible for approximately 15% of cases, resulting from the rupture of a cerebral blood vessel. Several risk factors are associated with the development of the disease. Among the non-modifiable factors, age, sex, race, and heredity stand out. Modifiable factors include high blood pressure, diabetes mellitus, obesity, smoking, alcoholism, and sedentary lifestyle. Adopting preventive measures and controlling these factors can significantly reduce the risk of stroke. Early recognition of signs and symptoms and rapid access to health services are fundamental to reducing sequelae and mortality. The therapeutic window for thrombolysis is up to 4.5 hours after the onset of symptoms, making rapid action by the population, emergency services, and health teams essential. This descriptive and qualitative literature review analyzed studies published in the last five years on the role of nursing in the care of stroke patients in the hospital setting. The results highlighted important barriers to care, such as delays in seeking care, weaknesses in the health care network, scarcity of human and material resources, insufficient specialized beds, overload of professionals, and difficulties in the continuity of rehabilitation after hospital discharge. On the other hand, the studies pointed to factors that favor the quality of care, highlighting integrated multidisciplinary action, the Nursing Care Systematization (SAE), the use of care protocols and neurological scales, continuing education of professionals, and early rehabilitation. Furthermore, health education directed at patients and families has proven essential for continuity of care and for promoting autonomy after discharge. It is concluded that

nursing plays a fundamental role in all stages of care for stroke patients, from the early identification of signs and symptoms to rehabilitation and post-discharge follow-up. Strengthening the care network, professional qualification, and the implementation of educational and care strategies are indispensable to improve clinical outcomes, reduce sequelae, and promote better quality of life for stroke patients.

Keywords: Nursing. Stroke. Nursing Care. Hospital.

INTRODUÇÃO

O Acidente Vascular Encefálico (AVE/AVC) acontece quando vasos que levam sangue ao cérebro são obstruídos ou rompidos, provocando a paralisia da área cerebral que ficou sem circulação sanguínea. Entre as mais importantes doenças crônicas está o AVE/AVC, que é uma das principais causas de internações e mortalidade, causando na grande maioria dos pacientes, algum tipo de deficiência, seja parcial ou completa (Brasil, 2025). De acordo com Medico (2017), o AVE/AVC é caracterizado como uma disfunção na circulação de sangue no cérebro, impedindo os neurônios de receber oxigênio e nutrientes essenciais de modo adequado. Em poucos minutos, ocorre morte celular no cérebro e, se não tratado corretamente, o dano cerebral se torna irreversível. Pode ser causado por uma obstrução (AVE/AVC isquêmico) ou pela ruptura de um vaso (AVE/AVC hemorrágico).

O AVE/AVC isquêmico ocorre quando há obstrução de uma artéria, impedindo a passagem de oxigênio para células cerebrais, que acabam morrendo. Essa obstrução pode acontecer devido a um trombo (trombose) ou a um êmbolo (embolia). O AVE/AVC isquêmico é o mais comum e representa 85% de todos os casos. O AVE/AVC hemorrágico ocorre quando há rompimento de um vaso cerebral, provocando hemorragia. Esta hemorragia pode acontecer dentro do tecido cerebral ou na superfície entre o cérebro e a meninge. É responsável por 15% de todos os casos de AVE/AVC, mas pode causar a morte com mais frequência do que o AVE/AVC isquêmico (Brasil, 2025).

No Brasil, foram registradas 160.621 internações por doenças cerebrovasculares em 2009, segundo os dados de domínio público do Sistema Único de Saúde (DATASUS), do Ministério da Saúde. A taxa de mortalidade foi de 51,8 a cada grupo de 100.000 habitantes. O grupo acima de 80 anos representou quase 35% dos 99.174 óbitos (Almeida, 2012). Segundo Ferreira (2020) sua incidência intensifica com fatores não modificáveis, como: idade, raça, sexo e hereditariedade. E há fatores

de risco modificáveis, como: sedentarismo, tabagismo, alcoolismo, obesidade, diabetes e pressão arterial. Todos eles associados e controlados pode reduzir em até 50% o risco de AVE. Em outros aspectos, a possibilidade da pessoa ter uma AVE/AVC é significativa.

A identificação e tratamento rápido do AVE/AVC, no início dos sintomas, permite reduzir a gravidade da doença e, conseqüentemente, prover melhor qualidade de vida às pessoas acometidas. A falta de conhecimento ou a negligência provocam atraso na procura dos serviços e diminui a probabilidade de minimizar as sequelas. O atraso do início do tratamento, maior que 4,5 horas, pode levar a conseqüências graves (Pinho et al., 2024).

Segundo Silva et al. (2019), os estudos sobre diagnósticos de enfermagem são necessários para que haja melhor conhecimento científico na enfermagem, fundamentando melhor as intervenções de enfermagem voltadas para o controle de resultados satisfatórios, norteando planos de cuidado baseado em evidências, possibilitando uma promoção de bem-estar e qualidade de vida ao paciente com AVE/AVC. Intervenções na prevenção, tratamento e reabilitação são eficazes e condizentes tendo em vista a necessidade da comunidade e do indivíduo, as mesmas devem ser individualizadas, sistematizadas e de qualidade.

Diante os estudos de Marques et al. (2019), Brunelli et al. (2015), Rolindo et al. (2016), Oliveira et al. (2018), Silva et al. (2019) e Soldatelli et al. (2016) é ressaltada a importância da atuação da equipe de enfermagem na identificação do paciente com suspeita de AVE/AVC nos serviços de emergência, realizando a triagem, acolhimento e aplicação da escala National Institutes of Health Stroke Scale (NIHSS), que avalia o déficit neurológico nos pacientes suspeitos de AVE/AVC. Marques et al. (2019) acrescentaram também a escala Cincinatti, muito utilizada pela Equipe de enfermagem, que avalia assimetria facial, queda dos braços, alterações na linguagem; e a escala de coma de Glasgow que avalia o nível de consciência.

Diante disso, o problema desta pesquisa questionou como a produção científica recente tem descrito a atuação da enfermagem no cuidado ao paciente com Acidente Vascular Encefálico no ambiente hospitalar, e quais lacunas ainda existem na sistematização dessa assistência. A relevância e justificativa deste estudo deveram-se a coleta de dados por meio de pesquisas em artigos, em que se obteve uma análise de como a equipe de enfermagem atua no contexto hospitalar no Brasil em relação

ao AVE/AVC, analisando melhorias e maneiras corretas do atendimento de enfermagem dentro da janela de 4 horas.

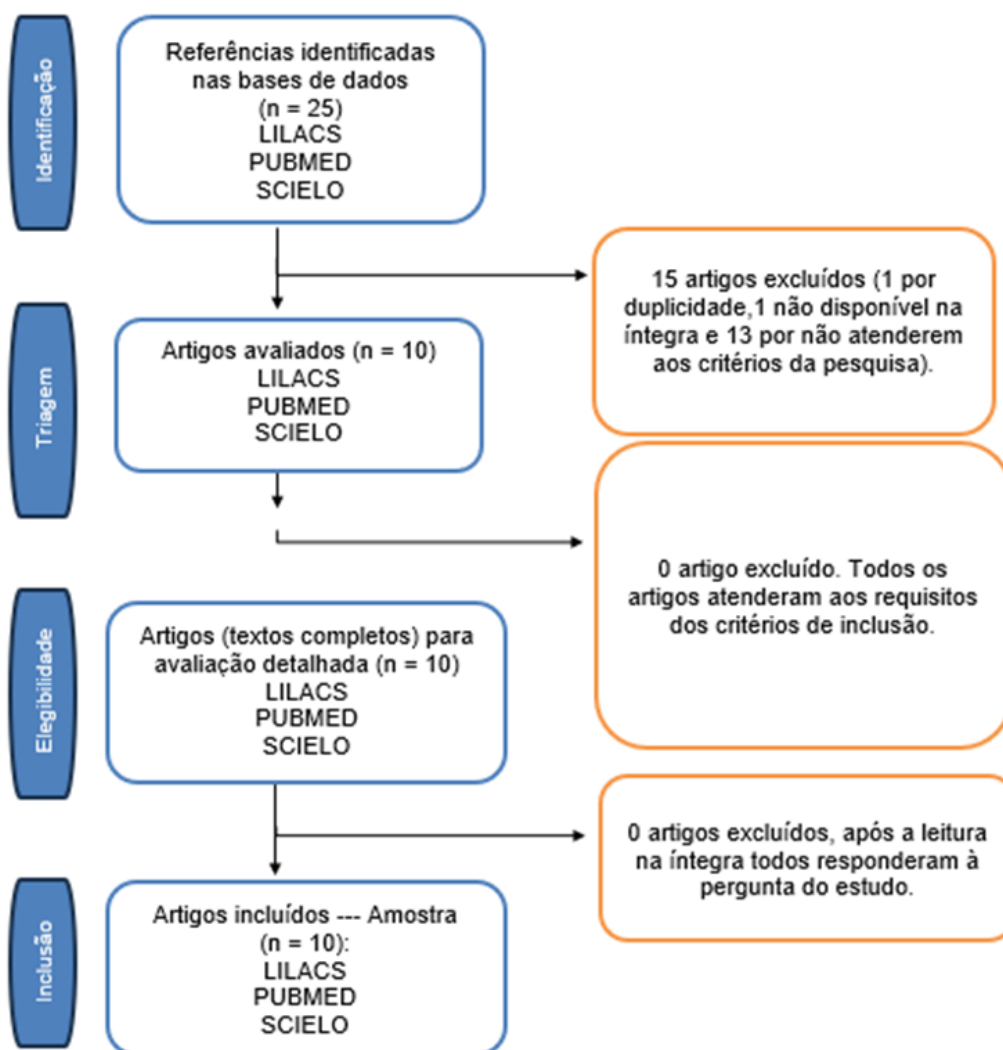
Nesse sentido, o objetivo geral deste artigo foi analisar a abordagem da enfermagem ao paciente com acidente vascular encefálico no contexto hospitalar. Para o alcance deste propósito, buscou-se investigar os conhecimentos dos profissionais da Equipe de enfermagem relacionados à abordagem ao paciente com acidente vascular encefálico e averiguar as barreiras do manejo da Equipe de enfermagem à pacientes com Acidente Vascular Encefálico no contexto hospitalar no Brasil.

METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma revisão bibliográfica do tipo descritiva, de caráter qualitativo.

A busca se deu no sítio da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e seus sites indexados, foram aplicados os seguintes critérios de inclusão: artigos, teses, revistas, disponíveis em texto completo, formato aberto, publicados em língua portuguesa, inglesa e espanhola, nos últimos cinco anos. Foram excluídos, artigos duplicados, pagos, fora do recorte temporal ou que não atendessem aos critérios da pesquisa. Para a busca na base de dados foram utilizados os descritores Enfermagem, acidente vascular cerebral, assistência de enfermagem e hospital, unidos por meio do booleano “AND”.

Os estudos selecionados foram analisados de forma crítica e detalhada, permitindo a síntese das principais evidências sobre práticas assistenciais, protocolos e desafios da enfermagem no cuidado ao paciente com AVE/AVC no ambiente hospitalar, respeitando-se todas as normas de autoria e referência científica.



From: Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG, The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. PLoS Med 6(6): e1000097. doi:10.1371/journal.pmed1000097

For more information, visit www.prisma-statement.org.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os estudos selecionados para subsidiar a referente pesquisa que discorre sobre a abordagem da enfermagem ao paciente com acidente vascular encefálico no âmbito hospitalar, partindo dos pressupostos de educação em saúde, como demonstra o Quadro 1 e o Quadro 2.

Quadro I – Trabalhos selecionados para análise.

Título	Metodologia	Ano	Autores
Honduran nurses' perceptions among the quality of care for stroke patients: a qualitative	Estudo fenomenológico descritivo.	2025.	Figueroa, Sandra Patricia Nájera ; Martinez, Oscar Fidel Antunez ; Morales, Perla Simons .
Programa de Enfermagem de Reabilitação à puérpera com acidente vascular cerebral: relato de caso.	Relato de caso.	2025	Leão, Rosa Maria Nunes ; Teixeira, Mônica Guilhermina Gonçalves ; Mendes, Mariana ; Ribeiro, Olga Maria Pimenta Lopes .
Tecnologia educacional para assistência à pessoa idosa após acidente vascular cerebral	Estudo metodológico.	2025	Borba, Fabrícia Lucca ; Kuznier, Tatiane Prette ; Betiolli, Susanne Elero ; Pimenta, Adriano Marçal ; Hammerschmidt, Karina Silveira de Almeida ; Pontes, Letícia ; Garcia, Rosane Borges Ferreira ; Zoschke, Claudia Fernanda Toporoski Sereneski .
Caracterização e funcionalidade de indivíduos atendidos em uma unidade de AVC do planalto norte de Santa Catarina (Brasil)	Estudo prospectivo, observacional e longitudinal	2024	Costa, Adrielle da ; Steclan, Chelin Auswaldt ; Reimann Junior, Oscar ; Peres, Daniele ; Liu, Jonathan Wei Ting Wen ; Buffara, Leonardo Trindade ; Lang, Michael Ricardo .
Nursing theories in the care of stroke patients: a scoping review.	Revisão de escopo.	2023	Lima, Josefa Nayara de ; Lima, Layane Ribeiro ; Cavalcante, Edilma Gomes Rocha ; Quirino, Glauberto da Silva ; Pinheiro, Woneska Rodrigues .
Rede de atenção às urgências e emergências: atendimento ao acidente vascular cerebral	Estudo fundamentado no referencial metodológico da Grounded Theory.	2023	Brandão, Paloma de Castro ; Lanzoni, Gabriela Marcellino de Melo ; Pinto, Isabela Cardoso de Matos
Fatores associados ao tempo de decisão para procura de serviços de saúde por pessoas com acidente vascular cerebral isquêmico	Estudo transversal.	2022	Muniz, Ludimila Santos .
Nursing Care Efficacy Concerning the Rehabilitation of Patients with Cerebrovascular Disease	Um estudo quase-experimental.	2021	Díaz Amador, Yanedsy ; Del Valle Herrera Pineda, Isoled .
Caracterização de pacientes com classificação de risco	Estudo documental, quantitativo.	2021	Oliveira, Brena Shellem Bessa ; Pontes, Ticiana Oliveira ; Joventino, Emanuella

vermelha em uma unidade hospitalar filantrópica			Silva.
Associação do tempo de chegada a hospital de referência com tempo de internação, incapacidade e mortalidade de pessoas com acidente vascular cerebral isquêmico	Estatística descritiva e inferencial.	2021	Moraes, Mariana de Almeida.

Fonte: Discentes (2026).

Quadro II – Principais conclusões dos artigos selecionados.

Título	Base de dados	Principais conclusões
Honduran nurses' perceptions among the quality of care for stroke patients: a qualitative	PUBMED	Os resultados indicam que os enfermeiros hondurenhos não possuem formação de pós-graduação qualificada em cuidados intensivos, o que representa uma limitação que compromete a qualidade da assistência.
Programa de Enfermagem de Reabilitação à puérpera com acidente vascular cerebral: relato de caso	SCIELO	Os resultados reforçam a importância da Enfermagem de Reabilitação na reeducação e recuperação funcional..
Tecnologia educacional para assistência à pessoa idosa após acidente vascular cerebral	SCIELO	A tecnologia educacional foi considerada adequada e validada, consistindo em recurso dinâmico, de fácil acesso e alto alcance, podendo ser utilizada como estratégia de cuidados de enfermagem na alta do paciente, para orientar cuidadores familiares que prestam assistência a pessoas idosas pós acidente vascular cerebral.
Caracterização e funcionalidade de indivíduos atendidos em uma unidade de AVC do planalto norte de Santa Catarina (Brasil)	LILACS	Os achados permitem elucidar as características dos indivíduos pós-AVC e levantam questões que podem ser abordadas por políticas públicas de educação em saúde e intervenções regionais.
Nursing theories in the care of stroke patients: a scoping review.	SCIELO	Este mapeamento permitiu identificar grandes teorias, teorias de médio alcance e estruturas conceituais de enfermagem aplicadas ao cuidado ao paciente com Acidente Vascular Cerebral.
Rede de atenção às urgências e emergências: atendimento ao acidente vascular cerebral	SCIELO	A fragmentação da Rede revela necessidade de intervenções gerenciais no sentido de aprimorar o atendimento, padronizando-o e

		tornando a assistência integral e equânime.
Fatores associados ao tempo de decisão para procura de serviços de saúde por pessoas com acidente vascular cerebral isquêmico	LILACS	Os participantes retardaram em média 18 min para decidir procurar atendimento em um serviço de saúde e o TD foi influenciado por variáveis de natureza clínica (ter hipertensão arterial), ambiental (estar sozinho ou em outro ambiente que não um serviço de saúde) e cognitiva e emocional (esperar a melhora dos sintomas).
Nursing Care Efficacy Concerning the Rehabilitation of Patients with Cerebrovascular Disease	SCIELO	Os cuidados de enfermagem são eficazes na reabilitação de pacientes com doenças cerebrovasculares.
Caracterização de pacientes com classificação de risco vermelha em uma unidade hospitalar filantrópica	LILACS	Constatou-se que a maioria dos pacientes com classificação de risco vermelha era idosa, hipertensa, tinha 2º grau completo, não fumava ou era etilista. A principal queixa referida foi rebaixamento do sensório. A principal hipótese diagnóstica foi acidente vascular encefálico.
Associação do tempo de chegada a hospital de referência com tempo de internação, incapacidade e mortalidade de pessoas com acidente vascular cerebral isquêmico	LILACS	Os achados desta tese ratificam os impactos de saúde, sociais e previdenciários diante do AVC, que podem se mostrar ainda mais graves frente ao contexto de Pandemia pelo SARS CoV-2, instalada no nosso país desde março de 2020 e ainda sem perspectiva de resolução.

Fonte: Discentes (2026).

Após a análise dos artigos selecionados, da leitura e interpretação dos dados, emergiram categorias para a discussão da temática, quais sejam: “Barreiras que dificultam o cuidado do paciente com AVE/AVC” e “Fatores relevantes que auxiliam no cuidado do paciente com AVE/AVC”.

Barreiras que dificultam o cuidado do paciente com AVE/AVC:

Segundo Muniz (2022) a assistência ao paciente com Acidente Vascular Cerebral/Encefálico (AVC/AVE) é permeada por múltiplos desafios que envolvem aspectos estruturais, organizacionais, assistenciais e sociais. Corroborando, Moraes

(2021) afirma que inicialmente, destaca-se a dificuldade no reconhecimento precoce dos sinais e sintomas pela população e familiares, o que contribui para a chegada tardia aos serviços de saúde e, conseqüentemente, para a perda da janela terapêutica necessária à realização da trombólise.

Além disso, Brandão; Lanzoni; Pinto; (2023) e Oliveira; Pontes; Joventino; (2021) afirmam que as fragilidades na rede de atenção à saúde, como insuficiência de leitos especializados, escassez de recursos materiais e humanos, demora na regulação, falhas na comunicação entre os serviços e ausência ou desconhecimento de protocolos assistenciais comprometem a continuidade e a efetividade do cuidado.

Figueroa; Martinez; e Morales (2025) afirmam que no âmbito da enfermagem, observa-se sobrecarga de trabalho, limitações na atuação interdisciplinar e insuficiente inserção das práticas de reabilitação na rotina assistencial. Ademais, Lima; Lima; Cavalcante; Quirino; e Pinheiro (2023) afirmam que a escassez de estudos e teorias aplicadas ao cuidado do paciente com AVC/AVE dificulta a integração entre conhecimento científico e prática clínica, comprometendo a sistematização da assistência.

Segundo Costa; Steclan; Reimann; Peres; Liu; Buffara; e Lang; (2024), após o evento cerebrovascular, muitos pacientes apresentam sequelas motoras, cognitivas e funcionais que geram dependência para atividades de vida diária, exigindo acompanhamento contínuo e multiprofissional. Entretanto, Díaz Amador e Del Valle Herrera Pineda (2021), afirmam que a falta de equipes especializadas e a limitada oferta de recursos para reabilitação podem comprometer a recuperação funcional e a qualidade de vida desses indivíduos.

Por fim, Borba; Kuznier; Betiolli; Pimenta; Hammerschmidt; Pontes; Garcia; e Zoschke (2025) alegam que a transição do hospital para o domicílio representa outro importante desafio, especialmente devido ao preparo insuficiente dos cuidadores familiares, à escassez de orientações educativas e às limitações socioeconômicas. Dessa forma, fatores como baixa escolaridade, vulnerabilidade social, presença de comorbidades e dificuldades de acesso aos serviços de saúde contribuem para piores desfechos clínicos, maior dependência funcional e aumento da morbimortalidade associada ao AVC/AVE (Muniz, 2022).

Fatores relevantes, da abordagem de enfermagem, que auxiliam no cuidado do paciente com AVC/AVE:

Conforme Díaz Amador e Del Valle Herrera Pineda (2021) a assistência ao paciente com Acidente Vascular Cerebral/Encefálico (AVC/AVE) apresenta melhores resultados quando desenvolvida por meio de uma abordagem multiprofissional e integrada. Nessa perspectiva, Leão; Teixeira; Mendes; e Ribeiro (2025) informam que a atuação conjunta de enfermeiros, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, psicólogos e assistentes sociais possibilita um cuidado mais abrangente, favorecendo a recuperação funcional, a autonomia e a reintegração social do paciente.

Ademais, a Sistematização da Assistência de Enfermagem (SAE), aliada à aplicação de teorias de enfermagem e ao planejamento terapêutico individualizado, proporciona maior organização do cuidado e embasamento científico às intervenções (Figuerola; Martinez; e Morales, 2025). Paralelamente, a capacitação contínua dos profissionais, associada à utilização de protocolos assistenciais, escalas neurológicas e instrumentos de avaliação clínica, contribui para uma assistência mais segura, qualificada e direcionada às necessidades específicas de cada indivíduo (Díaz Amador e Del Valle Herrera Pineda, 2021).

No que se refere à reabilitação, a implementação precoce de intervenções voltadas à mobilidade, ao equilíbrio, ao autocuidado e às funções cognitivas favorece a recuperação neurológica e funcional (Díaz Amador e Del Valle Herrera Pineda, 2021). Somado a isso, o emprego de dispositivos auxiliares e programas de reabilitação personalizados potencializa a independência funcional e melhora a qualidade de vida dos pacientes acometidos pelo AVC (Costa; Steclan; Reimann Junior; Peres; Liu; Buffara; e Lang, 2024).

Segundo Muniz (2022), igualmente relevante é a rapidez na assistência. Nesse sentido, Brandão; Lanzoni; e Pinto; (2023) afirmam que o reconhecimento precoce dos sinais e sintomas pela população, associado ao acionamento do SAMU, à pré-notificação hospitalar e ao encaminhamento para unidades especializadas, possibilita a realização do tratamento dentro da janela terapêutica recomendada. Consequentemente, observa-se redução das sequelas, da mortalidade e do tempo de internação (Moraes, 2021).

Por outro lado, a educação em saúde configura-se como elemento

indispensável para a continuidade do cuidado. Dessa maneira, as orientações fornecidas pela equipe de enfermagem durante a internação e no momento da alta hospitalar ampliam a capacidade de autocuidado do paciente e fortalecem a atuação dos familiares e cuidadores (Borba; Kuznier; Betiolli; Pimenta; Hammerschmidt; Pontes; Garcia; e Zoschke, 2025). Acresce-se a isso a utilização de tecnologias educacionais e estratégias de comunicação acessíveis, que favorecem a compreensão das informações e a adesão às recomendações terapêuticas (Leão; Teixeira; Mendes; e Ribeiro, 2025).

Outrossim, a comunicação efetiva entre os profissionais, o suporte emocional oferecido ao paciente e à família, a disponibilidade de recursos adequados e a organização eficiente dos serviços de saúde fortalecem a qualidade da assistência prestada (Figueroa; Martinez; e Morales, 2025). Em consonância com esses aspectos, a educação permanente das equipes e a integração dos diferentes níveis de atenção contribuem para a construção de uma rede assistencial mais resolutiva e humanizada (Brandão; Lanzoni; e Pinto, 2023).

Portanto, Lima; Lima; Cavalcante; Quirino; Pinheiro, (2023) e Moraes (2021) afirmam que a associação entre atendimento precoce, trabalho multiprofissional, reabilitação especializada, educação em saúde e organização dos serviços constitui um conjunto de estratégias essenciais para otimizar os resultados clínicos, funcionais e sociais dos pacientes acometidos por AVC/AVE, favorecendo a redução das sequelas e a melhoria da qualidade de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o Acidente Vascular Cerebral/Encefálico (AVC/AVE) permanece como um importante problema de saúde pública, exigindo assistência rápida, organizada e contínua para reduzir os índices de morbimortalidade e dependência funcional. Os estudos analisados evidenciam que fatores como atraso na procura por atendimento, fragilidades estruturais dos serviços de saúde, insuficiência de recursos e dificuldades no processo de reabilitação ainda representam obstáculos significativos para a qualidade do cuidado prestado ao paciente acometido por AVC/AVE.

Em contrapartida, verificou-se que a atuação multiprofissional integrada, a implementação de protocolos assistenciais, o fortalecimento da sistematização da

assistência de enfermagem (SAE), a educação em saúde e a reabilitação precoce contribuem diretamente para melhores desfechos clínicos, funcionais e sociais. Além disso, a literatura destaca que o reconhecimento precoce dos sinais e sintomas, associado ao encaminhamento rápido para serviços especializados, aumenta as chances de realização da trombólise dentro da janela terapêutica e reduz a ocorrência de sequelas permanentes.

Nesse contexto, torna-se fundamental fortalecer a rede de atenção às urgências e emergências, ampliar o acesso às unidades especializadas em AVE/AVE e investir na qualificação permanente dos profissionais de saúde. Da mesma forma, a continuidade do cuidado após a alta hospitalar, envolvendo familiares, cuidadores e equipe multiprofissional, mostra-se indispensável para favorecer a recuperação funcional, prevenir complicações e promover maior autonomia ao paciente. As diretrizes do ministério da saúde reforçam que a reabilitação deve ocorrer de forma integral, considerando aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais, com acompanhamento contínuo e individualizado.

Portanto, a articulação entre assistência qualificada, atendimento precoce, reabilitação especializada e ações educativas constitui um dos principais caminhos adotados pelos profissionais de enfermagem para melhorar a qualidade do cuidado, reduzir incapacidades e proporcionar melhores condições de vida às pessoas acometidas pelo AVC/AVE e seus familiares.

REFERÊNCIAS

AÇÃO AVC. **O que é o AVC? Acidente Vascular Cerebral**. Maceió: Ação AVC, 10 dez. 2020. Disponível em: <https://www.acaoavc.org.br/pacientes-e-familiares/o-avc/o-que-e-o-avc/o-que-e-o-avc-acidente-vascular-cerebral>. Acesso em: 13 nov. 2025.

ALMEIDA, S. R. M. Análise epidemiológica do Acidente Vascular Cerebral no Brasil. **Revista Neurociências**, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 481-482, 31 dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/neurociencias/article/view/8219/5751>. Acesso em: 18 nov. 2025.

ALVES F. C. R.; ANTUNES H. M.; BARROS M. M. S.; FERREIRA G. C.; MOREIRA N. ARTMED. **Protocolo de AVE: o que todo enfermeiro precisa saber**. Disponível em: <https://artmed.com.br/artigos/protocolo-de-ave-o-que-todo-enfermeiro-precisa-saber>. Acesso em: 2 out. 2025.

Assistência de enfermagem ao paciente com Acidente Vascular Encefálico.

Rev. Enferm. Atual In Derme, v. 95, n. 34, e-021091, 2021. Disponível em: <https://revistaenfermagematual.com.br/index.php/revista/article/view/1001>. Acesso em: 2 out. 2025.

BRASIL. **AVC. Saúde de A a Z**. Brasília: Ministério da Saúde, [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/a/avc>. Acesso em: 18 nov. 2025.

BRASIL. **Conselho Nacional de Saúde. Resolução n.º 580, de 22 de março de 2018**. Regulamenta o disposto no item XIII.4 da Resolução CNS n.º 466, de 12 de dezembro de 2012, que estabelece que as especificidades éticas das pesquisas de interesse estratégico para o Sistema Único de Saúde (SUS) serão contempladas em Resolução específica, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2018/resolucao-no-580.pdf/view>. Acesso em: 18 nov. 2025.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Piripiri (PI). Cidades e Estados. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pi/piripiri.html>. Acesso em: 18 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **AVC**. Brasília: Ministério da Saúde, [s.d.]. Disponível em: [Portal do Ministério da Saúde – AVC](#). Acesso em: 31 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com acidente vascular cerebral**. Brasília: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: [Ministério da Saúde – Diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com AVC](#). Acesso em: 31 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Linha de cuidados em acidente vascular cerebral (AVC) na Rede de Atenção às Urgências e Emergências**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: [Linha de cuidados em AVC na Rede de Atenção às Urgências e Emergências](#). Acesso em: 31 maio 2026.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos; revoga as Resoluções nº 196/96, nº 303/00 e nº 404/08. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 dez. 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view>. Acesso em: 18 nov. 2025.

BRUNELLI, J.P.F. et al. Manejo agudo do AVC isquêmico: da emergência à alta hospitalar. **Revista Espaço Ciência e Saúde** v. 8, n. 1, p. 01-09, jul./2020. Disponível em: https://web.archive.org/web/20201215222958id_/https://revistaeletronica.unicruz.edu.br/inde x.php/saude/article/download/289/207. Acesso em: 18 de nov. 2025.

BRUNNER, L.S.; SUDDARTH, D.S.; CHEEVER, K.H. **Tratado de enfermagem médico-cirúrgica**. v.1. 13.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2017. Disponível em: https://web.archive.org/web/20201215222958id_/https://revistaeletronica.unicruz.edu.b

r/inde x.php/saude/article/download/289/207. Acesso em: 18 de nov. 2025.

CLARA, A. **Aspectos gerais dos cuidados do profissional da área de enfermagem com relação ao paciente com acidente vascular encefálico (AVE) em ambiente hospitalar.** Disponível em:

<https://repositorioinstitucional.uniformg.edu.br/xmlui/handle/123456789/887>. Acesso em: 18 de nov. 2025.

CORREIA, F. V. P.; SALES, L. F.; ALVES, V. S.; SANTOS, T. O.; OLIVEIRA, H. F. Cuidados de enfermagem à vítima de acidente vascular cerebral (AVC): Revisão Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/17500/9611>. Acesso em: 13 nov. 2025.

do enfermeiro frente aos cuidados na assistência intra-hospitalar a pessoas acometidas por acidente vascular encefálico. **Revista FT**, v. 27, n. 128, 2022. DOI: 10.5281/zenodo.10155370. Disponível em: <https://revistaft.com.br/o-papel-do-enfermeiro-frente-aos-cuidados-na-assistencia-intra-hospitalar-a-pessoas-acometidas-por-acidente-vascular-encefalico/>. Acesso em: 18 nov. 2025.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Saúde. **Diretriz Estadual do Acidente Vascular Cerebral – AVC 2025.** Vitória: SESA, 2025. Disponível em: [Diretriz Estadual do AVC 2025](#). Acesso em: 31 maio 2026.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Metodologia de Pesquisa Científica.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p. ISBN 978-85-386-0071-8. Disponível em: <https://www.iau.usp.br/wp-content/uploads/2023/11/Metodologia-de-Pesquisa-Cientifica.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2025.

integrativa. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, n. 36, p. e2156, 14 nov. 2019. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/2136>. Acesso em: 13 nov. 2025.

M. E.; SANTOS R. de F.; REIS C. E. R.; SIQUEIRA Y. O.; CARVALHO G. P.; MARQUES, E.A. et al. Escalas aplicadas em pacientes com suspeita e diagnóstico de acidente vascular encefálico. **Revista Nursing**, v.22, n.251, p. 2921-2925, 2019. Disponível em: https://web.archive.org/web/20201215222958id_/https://revistaelectronica.unicruz.edu.br/inde x.php/saude/article/download/289/207. Acesso em: 18 de nov. 2025.

MEDEIROS L. M. de. Assistência de enfermagem ao paciente com acidente vascular cerebral. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 24, n. 11, p. e17500, 13 nov. 2024.

METODOLOGIAS E CLASSIFICAÇÃO DAS PESQUISAS CIENTÍFICAS. RECIMA21-NUNES, D.L.S et al. Cuidado de Enfermagem ao Paciente Vítima de Acidente Vascular Encefálico. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**. v.21, n.1, p. 87-96, 2017. Disponível em: https://web.archive.org/web/20201215222958id_/https://revistaelectronica.unicruz.edu.br/inde x.php/saude/article/download/289/207. Acesso em: 18 de nov. 2025.

OLIVEIRA, A.K.S. et al. O papel do enfermeiro no cuidado a pacientes acometidos

por acidente vascular encefálico. **Revista Humano Ser** - UNIFACEX, v.3, n.1, p.145-160, 2017/2018. Disponível em: https://web.archive.org/web/20201215222958id_/https://revistaeletronica.unicruz.edu.br/index.php/saude/article/download/289/207. Acesso em: 18 de nov. 2025.

Revista Científica Multidisciplinar - ISSN 2675-6218, [S. l.], v. 5, n. 8, p. e585584, 2024. DOI: 10.47820/recima21.v5i8.5584. Disponível em: <https://recima21.com.br/recima21/article/view/5584>. Acesso em: 18 nov. 2025.

RIBEIRO, M. C. A.; LIMA, M. A. C.; OLIVEIRA, A. C. A.; SOUZA, M. R.; ALVES, R. S.; ROLINDO, S.J.S. et al. Acidente Vascular Cerebral Isquêmico: Revisão Sistemática dos Aspectos atuais do Tratamento a Fase Aguda. **Revista sociedade patologia do Tocantins**. v.3, n.3, 2016. Acesso em: 18 de nov. 2025.

SANTOS, A. M. L. dos; CASTRO, A. S.; RODRIGUES, B. L.; AGUIAR, J. W. de. O papel SILVA D. N.; Xavier de Melo M. F.; Monteiro Duarte Ériko M.; Pessoa Borges A. K. TAJRA RS, et al. Atuação do enfermeiro na promoção e manutenção das funções intelectuais de pacientes acometidos com acidente vascular cerebral. **Revista da Faculdade Paulo Picanço**, v. 3 n. 4 2023. Disponível em: <https://revista.facpp.edu.br/index.php/rfpp/article/view/58>. Acesso em: 18 de nov. 2025.

Valim A. C.; Silva S. M. da; Gomes F. S. L. Cuidados de enfermagem às pessoas idosas que sofreram acidente vascular encefálico isquêmico agudo em ambiente hospitalar. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 25, p. e19132, 25 fev. 2025. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/19132/10438>. Acesso em: 13 nov. 2025.

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE INSTABILIDADE POLÍTICA: DESAFIOS E AVANÇOS NOS GOVERNOS COLLOR E ITAMAR FRANCO



DOI: 10.5281/zenodo.21501121

Luís Eduardo da Costa Alves

Estudante e pesquisadora em formação na área de Letras – Língua Inglesa.

Formação: graduando em Licenciatura em Letras – Língua Inglesa pela

Universidade

Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: luiseduardodacostaalves73@gmail.com

Luiz Paulo Brito Rocha

Graduado em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri. Mestrando em

Educação. Coordenador pedagógico na Secretaria Municipal De Educação.

Professor Substituto no departamento do Curso de Pedagogia.

Francisca da Silva Matos

Estudante e pesquisadora em formação na área de Letras – Língua Inglesa.

Formação: graduanda em Licenciatura em Letras – Língua Inglesa pela

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Licenciada em Pedagogia e pós-

graduada em Educação Inclusiva. E-mail: fdasm2015@gmail.com

Francisco Gouveia da Costa

Estudante e pesquisador em formação na área de Letras – Língua Inglesa.

Formação: graduando em Licenciatura em Letras – Língua Inglesa pela

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail:

gouveiafrancisco566@gmail.com

Hevellyn Crystine de Lima Pereira

Estudante e pesquisador em formação na área de Letras – Língua Inglesa.

Formação: graduando em Licenciatura em Letras – Língua Inglesa pela

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Larissa Araújo Castro

Estudante e pesquisador em formação na área de Letras – Língua Inglesa.

Formação: graduando em Licenciatura em Letras – Língua Inglesa pela

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

RESUMO

Este artigo analisa o período de governo dos presidentes Fernando Collor de Mello e Itamar Franco, com vistas ao reconhecimento da atuação estatal no campo da educação, com o objetivo de compreender as políticas educacionais implementadas por ambos em um cenário de instabilidade política. A pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender como as reformas educacionais da década de 1990 foram influenciadas por processos mais amplos de reestruturação de caráter neoliberal, marcados pela busca de eficiência administrativa e pela forte crise fiscal. Enquanto o governo Collor enfrentou uma desarticulação política decorrente da instabilidade que culminou em seu impeachment, deixando projetos e investimentos sem direção clara, a ascensão de Itamar Franco representou uma significativa mudança de rumo. Essa nova orientação buscou responder às demandas acumuladas da sociedade civil e dos profissionais da educação, sendo impulsionada por uma grande mobilização de educadores que participaram ativamente do debate sobre o Plano Decenal de Educação para Todos. Assim, a transição entre as duas gestões representou a passagem de um estado de paralisia institucional para um período fortemente influenciado pelo debate democrático e pelo planejamento de longo prazo para o setor. Para embasar a pesquisa, optou-se pela revisão bibliográfica com abordagem qualitativa, examinando documentos nacionais e fundamentando-se em referenciais teóricos consolidados na literatura acadêmica, tais como: Maria Regina Martins Jacomeli, Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Carlos Lindomar Andrade, Paulo Freire, Ermeson Augusto e Madeiro.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Fernando Collor; Itamar Franco; Redemocratização.

ABSTRACT

This article analyzes the governing periods of presidents Fernando Collor de Mello and Itamar Franco, focusing on the recognition of state action within the educational field, with the objective of understanding the educational policies implemented by both during a scenario of political instability. The research is justified by the need to comprehend how the educational reforms of the 1990s were influenced by broader processes of a neoliberal orientation, marked by the pursuit of administrative efficiency and a severe fiscal crisis. While the Collor administration faced a political collapse resulting from the instability that led to his impeachment, leaving projects and investments without a clear direction, the rise of Itamar Franco represented a significant shift. This new orientation sought to respond to the accumulated demands of civil society and educational professionals, driven by a major mobilization of educators who actively participated in the debate concerning the Ten-Year Plan on Education for All. Thus, the transition between both administrations represented the passage from a state of institutional paralysis to a period strongly influenced by democratic debate and long-term planning for the sector. To support the research, a

qualitative approach literature review was chosen, examining national documents and drawing upon established theoretical frameworks in academic literature, such as: Maria Regina Martins Jacomeli, Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Carlos Lindomar Andrade, Paulo Freire, Ermeson Augusto, and Madeiro.

Keywords: Educational Policies. Fernando Collor. Itamar Franco. Redemocratization.

INTRODUÇÃO

O artigo apresenta análise e discussões sobre os desafios e avanços da educação brasileira durante o governo de Fernando Collor de Mello e Itamar Franco, após o término da ditadura militar (1964–1985). O Brasil viveu um momento histórico em 15 de março de 1990, com a posse de Fernando Collor. Para refletir sobre a educação nesse período, precisa-se, primeiramente, olhar para a economia, que sofria com a hiperinflação e incertezas na fase de transição entre os dois governos. “A evolução de um sistema não depende apenas de políticas educacionais tópicas, mas obedece a forças sociais mais amplas e complexas que se manifestam a médio e longo prazo” (Durham, 1999, p. 231).

Ao observar a história do Brasil e a trajetória das políticas educacionais, nota-se que ainda é recente a discussão em torno da educação no país. A educação possuía pouca prioridade nos investimentos do governo, principalmente durante o governo Fernando Collor de Mello.

A partir dessa premissa, percebe-se que, para ter sucesso em qualquer reforma política, é preciso considerar o contexto social, como o crescimento urbano, as desigualdades de classes sociais, os confrontos de poder e a priorização das urgências. Isso leva à reflexão de que nenhuma decisão garante sucesso de forma isolada. Qualquer transformação depende do tempo e, muitas vezes, ocorre de maneira gradual.

Paulo Freire cita em seus escritos a existência de duas classes sociais: “opressor e oprimido” (Freire, 2013). De acordo com o autor, de um lado estão os detentores do poder e, do outro, os pobres e menos favorecidos, que veem seus direitos negados constantemente. Saviani (1999, p. 4) afirma: “O que provoca o impulso investigativo é a necessidade de responder a alguma questão que nos interpela na realidade presente, de tal forma que nos provoca a compreender a própria consciência da historicidade humana, isto é, a percepção de que o presente se enraíza

no passado e se projeta no futuro”. Segundo o autor, os acontecimentos são responsáveis pela tomada de decisões de uma sociedade diante de uma realidade que não corresponde às promessas do poder estatal. Para compreender os fatos presentes, é necessário analisar as ações anteriores, observando os métodos de organização social na busca pelos direitos fundamentais.

No momento de transição da democracia brasileira, é preciso destacar que, após a ditadura militar, não houve um rompimento imediato com as estruturas anteriores, mas um processo lento de reorganização política, marcado por instabilidade institucional, grave crise econômica, hiperinflação e dificuldades para consolidar políticas públicas de longo prazo. A Constituição Federal de 1988 representou um marco importante ao reconhecer a educação como direito de todos e dever do Estado, embora sua efetivação tenha ocorrido de forma desigual.

Nesse cenário, a posse de Fernando Collor de Mello, em 1990, marcou o início de reformas voltadas para a reorganização do Estado em meio à crise fiscal e econômica. Essas mudanças vieram acompanhadas de políticas de ajuste econômico e contenção de gastos públicos, impactando diretamente as políticas sociais e educacionais.

A partir dessa perspectiva, Jacomeli (2011) destaca que as políticas educacionais implementadas na Nova República devem ser compreendidas em articulação com as transformações econômicas, políticas e sociais ocorridas no país. Segundo a autora, as reformas iniciadas a partir de 1990 estão ligadas aos processos de reorganização do Estado e às mudanças no modelo de desenvolvimento econômico, revelando que a formulação das políticas públicas, incluindo as educacionais, não ocorre de forma isolada, mas em estreita relação com o contexto histórico e social em que estão inseridas.

Na década de 1990, a educação e suas políticas passaram a ser influenciadas por um processo mais amplo de reestruturação associado às diretrizes de caráter neoliberal, caracterizado pela redução da intervenção estatal, pela busca de eficiência administrativa e pela racionalização dos gastos públicos. Dessa forma, a educação inseriu-se em um cenário mais amplo de ajustes econômicos e redefinição do papel do Estado, impactando sua organização, financiamento e gestão.

Assim sendo, o governo Itamar Franco, embora tenha promovido maior estabilidade política, não rompeu completamente com as estruturas anteriormente estabelecidas, mas deu continuidade e realizou ajustes em processos iniciados no

começo da década de 1990. Desse modo, a análise da educação nesse período exige a compreensão de fatores econômicos, políticos e sociais mais amplos, uma vez que as políticas educacionais não se desenvolvem de forma isolada, mas estão diretamente condicionadas ao contexto histórico em que são formuladas.

Nesse contexto, a chegada de Itamar Franco à Presidência da República, em 1992, após o processo de impeachment de Fernando Collor de Mello, representou uma tentativa de reconstrução da estabilidade política e institucional do país. Embora tenha herdado uma economia fragilizada e um cenário de desconfiança social, seu governo procurou ampliar o diálogo com diferentes setores da sociedade, incluindo educadores, pesquisadores e entidades ligadas à educação. Segundo Saviani (2008), esse período foi marcado pelo fortalecimento das discussões sobre o planejamento educacional e pela busca de mecanismos que garantissem maior participação social na formulação das políticas públicas.

Entre as principais iniciativas destaca-se a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993–2003), que estabeleceu metas voltadas à universalização do ensino fundamental, à melhoria da qualidade da educação e à redução das desigualdades educacionais. Dessa forma, o governo Itamar Franco contribuiu para a retomada do debate democrático no campo educacional, criando condições para a consolidação de importantes reformas que seriam aprofundadas nos anos posteriores.

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo analisar as políticas educacionais desenvolvidas durante os governos de Fernando Collor de Mello e Itamar Franco, buscando compreender de que maneira as transformações políticas, econômicas e sociais ocorridas no início da década de 1990 influenciaram a formulação das ações estatais voltadas para a educação. A pesquisa também procura identificar os principais desafios enfrentados pelo setor educacional nesse período de transição democrática, bem como os avanços alcançados a partir da mobilização da sociedade civil e da construção de políticas de planejamento educacional em âmbito nacional.

1. A ORIGEM E A EVOLUÇÃO DO SAEB

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi criado em 1990 pelo Inep para preencher uma lacuna histórica na gestão pública: a falta de dados

nacionais sobre o aprendizado dos estudantes. Até então, o governo brasileiro não tinha como medir com precisão a qualidade do ensino no país. A implementação do sistema permitiu coletar essas informações de forma organizada e comparar o desempenho das redes de ensino ao longo do tempo.

Nas primeiras edições, a avaliação funcionava por amostragem em algumas escolas públicas, focando em disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação. Com os anos, o SAEB passou por atualizações metodológicas e expandiu seu alcance. Hoje, consolidou-se como uma das ferramentas educacionais mais importantes do Brasil, sendo peça-chave para o cálculo do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

1.1 O Contexto Político e o Governo Collor

A associação entre o ex-presidente Fernando Collor de Mello e o SAEB é estritamente cronológica. O sistema começou a funcionar em 1990, coincidindo com o início do governo Collor, um período marcado por reformas administrativas e propostas de modernização do Estado.

Embora o SAEB tenha sido idealizado e desenvolvido por técnicos e especialistas da área educacional, e não pelo próprio presidente, sua execução ocorreu durante a gestão de Collor. Por esse motivo, o período ficou historicamente ligado ao início da primeira grande avaliação em larga escala da educação básica brasileira.

Atualmente, com mais de três décadas de existência, o SAEB atua como um diagnóstico estrutural da educação nacional. Os dados coletados fundamentam pesquisas acadêmicas e orientam gestores públicos na criação de políticas voltadas para a melhoria do ensino nas salas de aula.

2. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO GOVERNO FERNANDO COLLOR DE MELLO (1990-1992)

O governo de Fernando Collor de Mello teve início em um período marcado por profundas transformações políticas e econômicas no Brasil. Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que consolidou importantes avanços sociais e reconheceu a educação como direito de todos e dever do Estado, o país enfrentava

uma grave crise econômica caracterizada por altas taxas de inflação, endividamento público e instabilidade financeira. Nesse contexto, a administração Collor assumiu o compromisso de promover uma ampla reforma do Estado, inspirada em princípios associados ao neoliberalismo, priorizando a redução dos gastos públicos, a modernização administrativa e a abertura econômica.

As políticas educacionais implementadas durante esse período estiveram diretamente relacionadas a esse projeto de reorganização estatal. Conforme destaca Jacomeli (2011), as reformas educacionais da década de 1990 não podem ser compreendidas de forma isolada, pois estavam articuladas às transformações econômicas e políticas que buscavam redefinir o papel do Estado brasileiro. Dessa forma, a educação passou a ser influenciada por uma lógica de racionalização administrativa e de contenção dos investimentos públicos.

No âmbito educacional, o governo Collor não conseguiu consolidar uma política estruturada e abrangente para o setor. As iniciativas apresentadas sofreram limitações decorrentes da instabilidade política, da crise econômica e da baixa capacidade de articulação entre os diferentes segmentos da sociedade. Segundo Saviani (2008), esse período foi marcado pela ausência de um projeto educacional consistente capaz de responder aos desafios históricos da educação brasileira, especialmente aqueles relacionados à universalização do acesso e à melhoria da qualidade do ensino.

Um dos principais obstáculos enfrentados pela educação durante o governo Collor foi a redução dos investimentos públicos. Em razão das medidas de ajuste fiscal, diversos programas sociais sofreram restrições orçamentárias, afetando diretamente a capacidade do Estado de expandir e fortalecer os sistemas educacionais. Essa situação contribuiu para a manutenção de problemas históricos, como a evasão escolar, a precariedade da infraestrutura das escolas públicas e as desigualdades regionais no acesso à educação.

Além disso, o período foi marcado pela influência crescente de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que passaram a exercer importante papel na formulação das políticas educacionais em diversos países da América Latina. As recomendações dessas instituições enfatizavam a eficiência administrativa, a descentralização da gestão e a avaliação dos sistemas educacionais como estratégias para melhorar o desempenho escolar.

Frigotto (1995) argumenta que a adoção dessas orientações internacionais refletia a expansão de uma racionalidade econômica que tratava a educação como instrumento para atender às demandas do mercado de trabalho. Segundo o autor, essa perspectiva reduzia o papel social da educação, subordinando-a aos interesses da produtividade econômica e limitando sua função emancipadora.

A crise política que culminou no impeachment de Fernando Collor, em 1992, agravou ainda mais a situação do setor educacional. As denúncias de corrupção e a crescente mobilização popular provocaram um cenário de paralisação administrativa, comprometendo a continuidade dos programas governamentais e dificultando a implementação de novas iniciativas. Como consequência, muitos projetos permaneceram inacabados ou sem direcionamento definido.

Nesse contexto, observa-se que a educação não ocupou posição prioritária na agenda governamental. Embora existissem discussões sobre a necessidade de modernização do sistema educacional, as ações efetivamente implementadas foram insuficientes para enfrentar os problemas estruturais acumulados ao longo da história brasileira. A combinação entre crise econômica, instabilidade política e restrições fiscais limitou significativamente a capacidade de atuação do Estado na promoção de políticas educacionais mais amplas e inclusivas.

Assim, o governo Fernando Collor caracteriza-se por um período de transição e incertezas, no qual as políticas educacionais foram fortemente condicionadas pelas transformações econômicas e pelas dificuldades políticas enfrentadas pelo país. A ausência de planejamento de longo prazo e a fragilidade institucional contribuíram para que importantes demandas sociais permanecessem sem respostas efetivas, evidenciando os desafios da consolidação democrática no campo da educação.

3. O GOVERNO ITAMAR FRANCO E A REORGANIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS (1992-1994)

Com o afastamento de Fernando Collor e a posse de Itamar Franco em 1992, o Brasil iniciou uma nova fase de sua recente experiência democrática. Embora o país continuasse enfrentando dificuldades econômicas e desafios institucionais, o novo governo buscou construir maior estabilidade política e fortalecer o diálogo com diferentes setores da sociedade. Essa mudança de postura teve reflexos importantes na formulação das políticas públicas, especialmente no campo da educação.

Diferentemente do período anterior, a gestão de Itamar Franco caracterizou-se pela ampliação dos espaços de participação social e pela valorização do debate democrático na construção das políticas educacionais. Nesse contexto, diversos segmentos da sociedade civil, incluindo professores, pesquisadores, sindicatos e entidades educacionais, passaram a exercer papel mais ativo na discussão dos rumos da educação brasileira.

Um dos marcos mais significativos desse período foi a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, lançado em 1993. O documento surgiu como resposta aos compromissos assumidos pelo Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. O plano estabelecia metas voltadas à universalização do ensino fundamental, à redução das desigualdades educacionais e à melhoria da qualidade do ensino público.

Segundo Saviani (2008), a construção do Plano Decenal representou importante avanço no planejamento educacional brasileiro, uma vez que buscava estabelecer diretrizes de longo prazo para enfrentar problemas históricos da educação nacional. Além disso, o processo de elaboração contou com significativa participação de educadores e especialistas, fortalecendo o caráter democrático das discussões.

A atuação dos movimentos sociais e das entidades educacionais foi fundamental para esse processo. Diversos fóruns de debate foram organizados em diferentes regiões do país, permitindo que professores e profissionais da educação apresentassem propostas e reivindicações. Essa mobilização refletia o fortalecimento da sociedade civil após o período autoritário e demonstrava a crescente valorização da participação popular na formulação das políticas públicas.

Paulo Freire (2013) destaca que a democratização da educação exige não apenas o acesso à escola, mas também a participação dos sujeitos nos processos de decisão que afetam suas vidas. Sob essa perspectiva, as iniciativas desenvolvidas durante o governo Itamar representaram avanços importantes ao promover o diálogo entre Estado e sociedade na construção das políticas educacionais.

Outro aspecto relevante foi a retomada das discussões em torno da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Embora a aprovação da legislação tenha ocorrido apenas em 1996, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, muitos dos debates e propostas que fundamentaram a nova lei foram intensificados durante a gestão Itamar Franco. Dessa forma, esse período contribuiu

significativamente para a reorganização do sistema educacional brasileiro nos anos seguintes.

Entretanto, é importante destacar que o governo Itamar não rompeu completamente com as orientações econômicas vigentes. As políticas de ajuste fiscal e controle dos gastos públicos continuaram presentes, limitando a capacidade de expansão dos investimentos em educação. Como observa Frigotto (1995), as reformas educacionais da década de 1990 mantiveram forte influência das transformações econômicas associadas à reestruturação do Estado e à inserção do país na economia globalizada.

Apesar dessas limitações, o período representou uma mudança importante em relação ao governo anterior. Houve maior estabilidade institucional, fortalecimento do planejamento educacional e ampliação da participação social na definição das políticas públicas. Essas características permitiram a construção de bases que influenciariam as reformas educacionais posteriores.

Portanto, a gestão de Itamar Franco pode ser compreendida como um momento de transição entre a instabilidade política do governo Collor e a consolidação das reformas educacionais desenvolvidas na segunda metade da década de 1990. O fortalecimento do debate democrático, a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos e a ampliação da participação da sociedade civil constituíram importantes avanços para a construção de uma política educacional mais planejada e comprometida com os princípios da democratização do ensino.

4. AS MUDANÇAS EDUCACIONAIS NO GOVERNO DE ITAMAR FRANCO

O Brasil chegou ao ano de 1992 em estado de profunda crise institucional. O governo de Fernando Collor de Melo, primeiro presidente eleito pelo voto direto após a redemocratização, encerrou-se de maneira abrupta diante de um processo de impeachment motivado por denúncias de corrupção e desvio de verbas públicas. Com a destituição de Collor, assumiu a presidência da República o vice-presidente Itamar Augusto Cautiero Franco, natural de Minas Gerais, em outubro de 1992. Itamar havia sido eleito em 1989 na chapa encabeçada por Collor, mas mantinha com ele relações políticas distantes, o que, de certa forma, conferiu-lhe alguma credibilidade no momento de ocupar o cargo de maneira legítima.

O país que Itamar recebeu estava desestruturado em praticamente todos os seus pilares. A crise econômica era aguda, marcada por inflação altíssima, instabilidade fiscal e um endividamento externo significativo que condicionava as decisões de política pública às exigências de organismos internacionais, sobretudo o Banco Mundial. A área social refletia essas fragilidades: índices elevados de analfabetismo, evasão escolar, repetência e desvalorização do magistério compunham um quadro educacional alarmante, herdado de décadas de negligência e de distorções perpetuadas desde o regime militar. A tarefa de Itamar Franco, portanto, não era apenas governar em situação ordinária, mas reconstituir a confiança institucional e reorientar as prioridades do Estado brasileiro para áreas essenciais como a educação.

Mesmo em curto espaço de tempo, e desafiado por uma sucessão de problemas políticos, econômicos e sociais, afirma Padilha (2016) “a administração de Itamar reinseriu a educação ao cerne da agenda governamental”, o que representou uma mudança de postura relevante frente ao esvaziamento que a pasta havia sofrido nos anos anteriores. A educação, nesse contexto, deixou de ser tratada como questão periférica para ser colocada, ao menos no plano discursivo e normativo, como prioridade estrutural do Estado.

A primeira medida concreta de Itamar Franco na área educacional deu o tom de toda a sua gestão: em vez de nomear um político de peso eleitoral para o comando do Ministério da Educação (MEC), ele escolheu um especialista da área. De acordo com Padilha, optou por essa escolha porque “raramente os ministros possuem ligações estreitas com a área.” (2016, p. 88). Ao assumir o cargo de ministro, Murílio Hingel enunciou publicamente os princípios que norteariam sua gestão. Esses compromissos, registrados por Garcia e destacados por Palma Filho, revelavam uma concepção de educação fundamentada na justiça social e na participação coletiva:

1 – A educação é a verdadeira prioridade nacional. 2 – Todos os brasileiros, independentemente de qualquer situação, têm o direito a uma educação de qualidade. 3 – A política educacional deve resultar de uma elaboração participativa capaz de dar unidade às ações educativas dos diversos organismos do governo no âmbito nacional. [...] 5 – Há de ser assegurada, progressivamente, a gratuidade total para o aluno do Ensino Fundamental (1.º grau) [...]. 6 – O educador será devidamente valorizado como pessoa, como cidadão e como profissional. [...] 8 – As universidades e instituições de ensino em geral serão convocadas a se colocar a serviço do desenvolvimento do ser humano e da sociedade, da transformação das estruturas

econômicas, jurídicas e sociopolíticas injustas [...] (GARCIA, 1998 apud PALMA FILHO, 2005, p. 57-58).

Esses oito pontos sinalizavam uma ruptura com a lógica tecnocrática e clientelista que havia dominado a gestão educacional nas décadas anteriores. A ênfase na participação, na valorização do educador e na universalização do ensino fundamental indicava uma orientação democrática que buscava dialogar com as demandas que a Constituição Federal de 1988 havia consagrado. Ainda em novembro de 1992, foi promulgada a Lei n. 8.490:

... deu-se início a uma reforma administrativa no MEC, por força da Lei n. 8.490, de 19 de novembro de 1992, que incorporou ao Ministério da Educação a Secretaria dos Desportos e a Secretaria de Projetos Educacionais Especiais da Presidência da República (FRANCO, 1993 apud PADILHA, 2016, p. 88).

Essa reestruturação ampliou o escopo de atuação do ministério, que passou a gerir não apenas o ensino formal, mas também o esporte e programas sociais estratégicos, conferindo à pasta maior poder administrativo e capacidade de articulação intersetorial. Paralelamente, o governo promoveu a reestruturação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), buscando orientar as políticas públicas com base em pesquisas científicas e diagnósticos sistemáticos, e não apenas por critérios de conveniência política. No mesmo período, foi recriada a Secretaria Nacional de Educação Especial (SEESP/MEC), que havia sido desativada na gestão anterior, retomando o compromisso institucional com a educação de pessoas com deficiência.

O ano de 1993 foi o mais denso em termos de iniciativas. Em março daquele ano, o governo lançou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), documento que se tornaria o principal instrumento de planejamento educacional da gestão. Conforme registra Saviani:

Durante seu governo foi lançado, em 1993, o Plano Decenal "Educação para Todos", inspirado na Declaração "Educação para Todos" da Conferência de Jomtien, Tailândia, de 1991. Esse plano estava focado no ensino fundamental e se propunha, em dez anos, atingir o duplo objetivo fixado na Constituição: eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental (Art. 60 das Disposições Transitórias) (SAVIANI, 2018, p. 295).

Hingel convocou, em 1993 e 1994, todos os segmentos da área educacional — pessoas e entidades, das menores às maiores representantes — para estabelecerem,

democraticamente, o Plano Nacional de Educação. Como disse Hingel em uma entrevista da Revista Educação, “Nove entre as dezenas de participantes foram selecionados para assumir compromissos mais fortes: Brasil, Bangladesh, China, Egito, México, Nigéria, Paquistão, Índia e Indonésia.” Ele também afirma que esses países não foram escolhidos por acaso. Este é a razão de terem sido convocados para o Plano, segundo ele:

essas nações concentravam metade da população e três a cada quatro analfabetos do planeta. Ações arrojadas nesses países, com esforços adicionais de cada um deles, poderiam gerar resultados expressivos em larga escala. (HINGEL, 2019, online).

O governo federal também retomou o Censo Educacional, “importante instrumento de diagnóstico, foi retomado em todo o país a partir de 1993” (FRANCO, 1994 apud PADILHA, 2016, p.88). Sem dados confiáveis sobre o número de alunos matriculados, as condições das escolas e o perfil do professorado, qualquer planejamento de metas educacionais tornava-se inviável. A retomada do censo, portanto, foi condição de possibilidade para que o Plano Decenal pudesse ser implementado com alguma racionalidade.

Nesse mesmo ano foi lançado o Projeto Nordeste de Educação Básica, iniciativa de grande envergadura territorial voltada à região com os piores indicadores educacionais do país. Segundo Padilha, o projeto tinha por propósito “aumentar o número de vagas escolares, expandir a oferta de serviços educacionais e melhorar a qualidade do ensino na região Nordeste” (FRANCO, 1994 apud PADILHA, 2016, p. 91) e, para isso, contava com o apoio técnico-financeiro do Banco Mundial — fato que se tornaria cada vez mais recorrente ao longo dos anos 1990. Essa dependência “caracterizava não apenas uma evidente interferência dos organismos internacionais na implementação das políticas educacionais dos países subdesenvolvidos, mas também um péssimo negócio para o país” (FONSECA, 1998; FIGUEIREDO, 2009 apud PADILHA, 2016, p. 91), visto que, além de elevar o endividamento nacional, reafirmava — sob o pressuposto da focalização — a exclusão educacional, ao relegar ao segundo plano a Educação de Jovens e Adultos.

A condicionalidade imposta pelo Banco Mundial era clara: o financiamento externo estava atrelado à priorização do Ensino Fundamental, em detrimento de outras modalidades, o que evidenciava a tensão entre os imperativos econômicos

internacionais e as necessidades educacionais integrais da população brasileira. Como explica Gomes (2005, p.61-62):

Na perspectiva do Banco Mundial, alguns aspectos importantes a serem considerados pelos governos ao definir suas políticas de gestão seriam: a) a realidade fiscal da diminuição dos recursos públicos, dado que, segundo o Banco Mundial, gera uma crise de financiamento e vem impedir a melhoria da qualidade da Educação Superior, por conseguinte, inibe sua expansão; b) o elevado percentual de gasto por aluno; c) as baixas taxas de matrícula que gerariam uso ineficiente dos recursos públicos; d) a baixa relação estudante por docente; e) as elevadas taxas de evasão e repetência; f) a duplicação de programas; g) a pouca representação das mulheres; h) os gastos indevidos com a subvenção de serviços estudantis; i) o crescimento da educação básica e uma pressão para aumentar as matrículas na Educação Superior; j) o desequilíbrio nos gastos com a educação básica e superior; e, por último, k) a baixa do sistema educacional, o que resultaria em baixas taxas de rentabilidade social.

Percebe-se que o Banco Mundial não dispunha de recursos suficientes para atender todas as modalidades educacionais. Além da limitação dos recursos públicos, o Ensino Fundamental era tratado como prioridade estratégica e também enfrentava graves carências educacionais. Isso não significa, contudo, que o Banco Mundial desconsiderasse integralmente os demais níveis de ensino; porém, diante do elevado índice de analfabetismo e das deficiências estruturais da educação básica, considerou-se mais urgente direcionar investimentos ao Ensino Fundamental, ainda que isso comprometesse a expansão do Ensino Médio e do Ensino Superior.

Também foram reformadas nesse período as Resoluções do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). As Resoluções FNDE n.º 02 e n.º 08 de 1993, junto ao decreto que eliminou o trânsito dos recursos do Salário-Educação pelo Tesouro Nacional, garantiram que as verbas chegassem de forma mais ágil e direta a estados e municípios, especialmente para financiar a merenda e o transporte escolar (PADILHA, 2016, p. 88-89). Tratava-se de uma racionalização dos fluxos financeiros que visava corrigir distorções históricas na distribuição de recursos para a educação básica.

Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial pela SEESP/MEC, revisando conceitos e estabelecendo novas diretrizes para a inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional comum — iniciativa que antecipava, em termos normativos, os debates que ganhariam força internacional com a Declaração de Salamanca, assinada no mesmo ano. Ainda em 1994, outra reforma

institucional relevante ocorreu no campo da governança educacional. Saviani descreve que o Conselho Federal de Educação, cujas origens remontavam ao regime militar, havia se tornado alvo de intenso lobby por parte das escolas privadas, chegando a envolver-se em casos de corrupção. Diante disso, o governo agiu:

O fechamento do Conselho Federal de Educação e criação do Conselho Nacional de Educação [...]. Pela Medida Provisória n. 661, de 18 de outubro de 1994, foi instituído o Conselho Nacional de Educação em substituição ao CFE, cujos membros tiveram seus mandatos extintos (SAVIANI, 2018, p. 295).

Essa substituição buscava criar um órgão com representação mais plural e menos permeável às pressões do setor privado, alinhando-se à lógica participativa e democrática que marcou toda a gestão Hingel.

O balanço do governo Itamar Franco na área educacional é marcado por avanços inegáveis no plano normativo e institucional, mas também por limitações estruturais que impediram a plena realização das ambições anunciadas. Em termos positivos, o período representou uma reorientação significativa: o Plano Decenal de Educação para Todos deu ao país um horizonte de planejamento de longo prazo; a retomada do Censo Educacional restaurou a capacidade diagnóstica do Estado; a reforma do MEC e do INEP modernizou a estrutura de gestão da política educacional; e a substituição do Conselho Federal pelo Conselho Nacional de Educação representou um avanço em termos de transparência e participação.

Contudo, as escolhas políticas do período também revelaram contradições. A prioridade absoluta concedida ao Ensino Fundamental — determinada, em grande medida, pelas exigências do Banco Mundial como condição para o financiamento externo — resultou em um esvaziamento relativo de outras modalidades de ensino. Gomes aponta que:

A política educacional, na verdade, fundamentada no discurso neoliberal, preocupou-se mais com a elevação do Ensino Fundamental com uma atenção centrada na universalização, na equidade e, em tese, na melhoria da qualidade do ensino (GOMES, 2005, p. 66).

No que tange ao Ensino Superior, os resultados foram ainda mais modestos. Não houve expansão significativa de vagas nas universidades públicas, gerando um represamento de jovens em condições de ingressar no nível superior, mas sem vagas disponíveis. Vieira (2000 apud GOMES, 2005, p. 66) observa que o discurso

governamental deslocou o problema da falta de vagas para a questão da qualidade, evitando enfrentar diretamente o déficit de acesso ao ensino superior público.

Do ponto de vista da educação inclusiva, o governo lançou bases normativas relevantes com a recriação da SEESP e com a publicação da Política Nacional de Educação Especial, mas não conseguiu avançar em favor da construção de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo, haja vista que os instrumentos legais criados ainda não eram suficientes para transformar a realidade das escolas no curto prazo de uma gestão de apenas dois anos, como conclui Padilha (2016, p. 82).

Em síntese, o governo Itamar Franco legou ao Brasil uma arquitetura de políticas educacionais que, embora incompleta e atravessada por condicionantes externos, recolocou a educação no centro do projeto nacional. Em outubro de 1994, o governo realizou uma conferência nacional de educação para todos, que envolveu representantes de países de língua portuguesa, do PNUD, UNICEF, UNESCO, Banco Mundial e dos outros oito países selecionados na Tailândia ao lado do Brasil (HINGEL, 2019, online). O plano foi firmado pelos mais de mil educadores brasileiros presentes, e uma das partes envolvia reivindicações de melhoria das condições salariais e de formação dos professores, sobretudo os da educação básica. A transição para o governo Fernando Henrique Cardoso, em 1995, encontraria, portanto, não um vácuo, mas um conjunto de instrumentos e compromissos institucionais construídos ao longo desses dois anos que serviriam de base — e também de objeto de disputa — para as reformas educacionais que marcariam a segunda metade da década de 1990.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, foi possível compreender como as políticas educacionais dos governos de Fernando Collor de Mello e Itamar Franco estiveram diretamente ligadas ao contexto político e econômico da década de 1990. Em um período marcado por instabilidade, reformas do Estado e influência de orientações neoliberais, a educação acabou sendo impactada por diferentes prioridades e formas de gestão.

No governo Collor, percebe-se uma grande dificuldade de consolidação de políticas educacionais mais estruturadas, principalmente em função da crise política e econômica que marcou sua gestão e que culminou no processo de impeachment. Já no governo Itamar Franco, observa-se uma tentativa de reorganização das ações do

Estado, com maior diálogo com a sociedade e com a construção de propostas mais planejadas para a área da educação, como o Plano Decenal de Educação para Todos.

Mesmo com alguns avanços, o período também evidencia limitações importantes, especialmente no que diz respeito ao financiamento da educação e às desigualdades históricas que continuaram presentes no sistema educacional brasileiro. Além disso, muitas das ações dependiam de fatores externos e de políticas de ajuste econômico, o que restringia a autonomia do setor educacional.

Dessa forma, entende-se que o período analisado foi fundamental para a reorganização das políticas educacionais no Brasil, servindo como base para reformas posteriores, mas também revelando desafios que ainda persistem na educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Lindomar. Políticas educacionais no Brasil: desafios e perspectivas da década de 1990. São Luís: EDUFMA, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Brasília, DF: MEC, 1993.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. Novos Estudos CEBRAP, n. 54, p. 231-245, São Paulo, 1999.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GOMES, Maria Aldair. Programas seriados de ingresso da UFU: entre o ideal e o real. Dissertação (Mestrado em Educação) apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005. 206 p.

HINGEL, Murílio. Ex-ministro da Educação vê na gestão Bolsonaro a interrupção de um ciclo virtuoso. Revista Educação, 2019. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2019/08/06/ministerio-educacao-itamar/>. Acesso em: 05/05/2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO

TEIXEIRA (INEP). Histórico do Saeb. Brasília, DF: Inep, Ministério da Educação, [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 08/06/2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). SAEB: coletânea de documentos de edições antigas: evolução do Saeb de 1990 a 2009. Brasília, DF: Inep, 2024.

JACOMELI, Mara Regina Martins. As políticas educacionais da Nova República: do governo Collor ao de Lula. Revista Exitus, v. 1, n. 1, p. 119-127, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5531/553156352012.pdf>. Acesso em: 08/06/2026.

MADEIRO, Ermeson Augusto. Políticas públicas educacionais e a reforma do Estado brasileiro nos anos 1990. São Luís: EDUEMA, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990.

PADILHA, C. A. T. A política educacional do governo Itamar Franco (1992-1995) e a questão da inclusão. Revista Espaço Acadêmico, v. 16, n. 180, p. 82-97, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/29541/16552>. Acesso em: 05/05/2026.

PALMA FILHO, José Carlos. Política educacional brasileira: educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos. São Paulo: CTE Editora, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. Eccos Revista Científica, n. 10, p. 147-167, São Paulo, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional no Brasil após a Ditadura Militar. Revista HISTEDBR On-line, v. 18, n. 2, p. 289-302, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795>. Acesso em: 05/05/2026.

DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL NO SÉCULO XXI: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO GOVERNO LULA



DOI: 10.5281/zenodo.21501135

Adrianna Frazão Gonçalves

Graduanda em Letras – Inglês pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com atuação na área de Linguagens. E-mail: adriannafracao577@gmail.com

Glauber Pereira Machado

Graduando em Letras - Inglês pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com atuação na área de Linguagens. E-mail: glauberpereira054@gmail.com

Letícia de Aquino Matos

Graduanda em Letras – Inglês pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e Auxiliar Administrativo na U.E.F. São João Batista na rede municipal de Bacabal E-mail: matosleticia622@gmail.com

Maria da Silva Monteiro

Graduanda em Letras – Inglês pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com atuação na área de Linguagens. E-mail: silvamariamonteiro613@gmail.com

Kayça Souza dos Santos

Graduanda em Letras – Inglês pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com atuação na área de Linguagens. E-mail: kacausouza2@gmail.com

Luiz Paulo Brito Rocha

Graduado em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri. Mestrando em Educação. Coordenador pedagógico na Secretaria Municipal De Educação.

Professor Substituto no departamento do Curso de Pedagogia.

E-mail: lrocha968@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar o processo de democratização da educação no Brasil no século XXI, com foco nas políticas educacionais implementadas durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva no período de 2003 a 2010. A educação brasileira historicamente foi marcada por desigualdades sociais e limitações no acesso ao ensino, principalmente entre as populações de baixa renda. Nesse contexto, o governo Lula desenvolveu políticas públicas voltadas à ampliação das oportunidades educacionais e à inclusão social. Entre as principais ações implementadas no período destacam-se a expansão e interiorização das universidades federais, a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), a ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Essas políticas buscaram ampliar o acesso à educação básica, técnica e superior, promovendo maior inclusão de grupos historicamente excluídos do sistema educacional brasileiro. Além dos avanços relacionados ao acesso, o estudo também discute os desafios persistentes na educação brasileira, como a permanência estudantil, a qualidade do ensino e a desigualdade estrutural ainda presente no país. A análise fundamenta-se em autores como Paulo Freire, Dermeval Saviani e Pierre Bourdieu, que contribuem para a compreensão crítica da democratização educacional. Conclui-se que as políticas implementadas entre 2003 e 2010 representaram avanços significativos para a democratização da educação no Brasil, embora ainda existam desafios estruturais a serem superados.

Palavras-chave: Democratização da educação. Políticas educacionais. Ensino superior. Inclusão social. Educação pública.

ABSTRACT

This article aims to analyze the process of democratization of education in Brazil in the 21st century, focusing on the educational policies implemented during the government of Luiz Inácio Lula da Silva from 2003 to 2010. Brazilian education has historically been marked by social inequalities and limitations in access to education, especially among low-income populations. In this context, Lula's government developed public policies aimed at expanding educational opportunities and promoting social inclusion. Among the main actions implemented during this period are the expansion and decentralization of federal universities, the creation of the University for All Program (PROUNI), the expansion of the Student Financing Fund (FIES), the creation of the Federal Institutes of Education, Science and Technology, and the implementation of the Fund for the Maintenance and Development of Basic Education

(FUNDEB). These policies sought to expand access to basic, technical, and higher education, promoting greater inclusion of groups historically excluded from the Brazilian educational system. In addition to the advances related to access, this study also discusses persistent challenges in Brazilian education, such as student retention, quality of education, and the structural inequality still present in the country. The analysis is based on authors such as Paulo Freire, Dermeval Saviani, and Pierre Bourdieu, who contribute to a critical understanding of educational democratization. It is concluded that the policies implemented between 2003 and 2010 represented significant advances in the democratization of education in Brazil, although structural challenges still remain.

Keywords: Democratization of education. Educational policies. Higher education. Social inclusion. Public education.

INTRODUÇÃO

A educação no Brasil historicamente foi marcada por profundas desigualdades sociais, econômicas e regionais, refletindo-se no acesso limitado e na baixa qualidade do ensino ofertado à população, especialmente antes dos anos 2000. De acordo com o Ministério da Educação, o desenvolvimento da educação brasileira ocorreu de forma desigual, não sendo suficiente para garantir a universalização do ensino e a equidade educacional. Nesse cenário, o acesso ao ensino superior era restrito, e a educação básica enfrentava desafios relacionados ao financiamento, à infraestrutura e à valorização docente.

A partir dessa realidade, o conceito de democratização da educação ganha relevância, sendo compreendido não apenas como ampliação do acesso, mas também como garantia de permanência e qualidade no processo educativo. Conforme discutido por Paulo Freire, a educação deve ser entendida como um instrumento de transformação social, voltado à inclusão e à emancipação dos sujeitos. Nessa perspectiva, democratizar a educação implica promover condições equitativas de aprendizagem e reduzir desigualdades historicamente construídas.

No início do século XXI, com a posse do governo de Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, a educação passou a ocupar posição estratégica nas políticas públicas. O período entre 2003 e 2010 foi marcado pela implementação de ações voltadas à ampliação do acesso ao ensino superior, à expansão da educação profissional e ao fortalecimento da educação básica, por meio de programas como o PROUNI, o FIES, a criação dos Institutos Federais e o FUNDEB.

Diante desse contexto, coloca-se o seguinte problema de pesquisa: em que medida as políticas educacionais implementadas no governo de Luiz Inácio Lula da Silva entre 2003 e 2010 contribuíram para a efetiva democratização da educação no Brasil?

Assim, o presente artigo tem como objetivo geral analisar a democratização da educação no Brasil no século XXI, a partir das políticas educacionais implementadas no governo de Luiz Inácio Lula da Silva entre 2003 e 2010. Como objetivos específicos, busca-se: identificar os principais desafios educacionais existentes no Brasil antes de 2003; examinar as políticas públicas educacionais desenvolvidas no período de 2003 a 2010; avaliar os impactos dessas políticas no acesso à educação básica, técnica e superior; discutir os avanços e limitações do processo de democratização educacional no período analisado; e refletir sobre a relação entre educação pública e redução das desigualdades sociais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

A democratização da educação constitui um dos principais desafios históricos do sistema educacional brasileiro, especialmente em um contexto marcado por desigualdades sociais profundas. Nesse sentido, compreender a educação como direito social implica analisá-la não apenas sob a perspectiva do acesso, mas também da permanência e da qualidade do ensino ofertado.

De acordo com Paulo Freire (1996), a educação deve ser entendida como prática de liberdade, capaz de promover a autonomia dos sujeitos e contribuir para a transformação social. Para o autor, o processo educativo precisa estar comprometido com a inclusão e com a superação das desigualdades, o que dialoga diretamente com a ideia de democratização da educação.

Nessa mesma perspectiva, Dermeval Saviani (2008) defende que a educação é um direito fundamental e um dever do Estado, sendo essencial para a construção de uma sociedade democrática. Segundo o autor, a democratização do ensino exige políticas públicas que garantam não apenas o acesso, mas também condições reais de aprendizagem para todos os estudantes.

Por outro lado, a análise das desigualdades educacionais pode ser aprofundada a partir das contribuições de Pierre Bourdieu (1992), que compreende a escola como um espaço de reprodução das desigualdades sociais. Para o autor,

fatores como capital cultural e origem social influenciam diretamente o desempenho escolar, evidenciando que a simples ampliação do acesso não garante, por si só, a democratização da educação.

No campo da organização escolar e das políticas educacionais, Libâneo (2013) destaca a importância de uma escola pública de qualidade, voltada para a formação crítica dos indivíduos. O autor enfatiza que a democratização do ensino depende de práticas pedagógicas consistentes e de uma gestão educacional comprometida com a inclusão e a equidade.

Além disso, as políticas educacionais devem ser analisadas em sua relação com o contexto econômico e social. Nesse sentido, Frigotto (2001) problematiza a influência das políticas neoliberais na educação, destacando a tensão entre formação crítica e demandas do mercado. Para o autor, a democratização da educação pode ser limitada quando orientada por interesses econômicos.

Por fim, ao tratar da expansão do ensino superior no Brasil, Simon Schwartzman (2005) analisa os processos de ampliação do acesso e suas implicações para a qualidade do ensino. O autor contribui para compreender os avanços e limites das políticas educacionais voltadas à inclusão no ensino superior, especialmente no contexto das transformações ocorridas no início do século XXI.

Dessa forma, a articulação entre esses referenciais teóricos permite compreender a democratização da educação como um processo complexo, que envolve não apenas a ampliação do acesso, mas também a garantia de condições equitativas de permanência e aprendizagem, bem como a superação das desigualdades estruturais presentes na sociedade brasileira.

CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL (PRÉ-2003)

A educação brasileira foi historicamente marcada por profundas desigualdades sociais, econômicas e regionais que influenciaram diretamente o acesso da população aos diferentes níveis de ensino. Desde o período colonial, o sistema educacional esteve voltado para atender prioritariamente aos grupos economicamente privilegiados, enquanto grande parcela da população permaneceu excluída dos processos formais de escolarização. Ao longo do século XX ocorreram importantes avanços na ampliação do acesso à educação básica, porém a democratização do ensino superior continuou sendo um desafio significativo. Mesmo

após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu a educação como um direito de todos e um dever do Estado, persistiram obstáculos relacionados à qualidade do ensino, à permanência escolar e às oportunidades de ingresso nas universidades. Dessa forma, compreender o contexto histórico da educação brasileira antes de 2003 é fundamental para analisar as transformações que ocorreram posteriormente e os motivos que levaram à implementação de políticas voltadas para a ampliação do acesso ao ensino superior.

Nesse período, o ensino superior brasileiro caracterizava-se pela forte concentração de oportunidades entre os grupos socialmente favorecidos. As universidades públicas, reconhecidas por sua qualidade acadêmica e gratuidade, eram ocupadas majoritariamente por estudantes provenientes de famílias com melhores condições econômicas e educacionais. Em contrapartida, os estudantes oriundos das camadas populares enfrentavam dificuldades relacionadas à qualidade da educação básica recebida, à insuficiência de recursos financeiros e às limitações impostas pelas desigualdades sociais. Como consequência, o acesso à universidade não dependia apenas do mérito individual, mas também das condições materiais e culturais disponíveis para cada estudante ao longo de sua trajetória escolar. Esse cenário contribuía para a manutenção de um perfil pouco diversificado nas instituições de ensino superior, refletindo as desigualdades presentes na sociedade brasileira.

A análise desse contexto pode ser aprofundada a partir das contribuições de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. Ao discutirem a relação entre educação e sociedade, os autores destacam que os processos educacionais podem atuar como mecanismos de reprodução das desigualdades sociais. Em sua obra *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*, afirmam:

“Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural. As preposições que se seguem compreendem-se por toda AP, quer esta seja exercida por todos os membros educados de uma formação social ou de um grupo (educação difusa); quer pelos membros do grupo familiar aos quais a cultura de um grupo ou de uma classe confere essa tarefa (educação familiar); ou pelo sistema de agentes explicitamente convocados para esse fim por uma instituição com função direta ou indiretamente, exclusiva ou parcialmente educativa (educação institucionalizada).” (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 20).

A partir dessa perspectiva, os autores demonstram que a escola não atua de forma totalmente neutra, uma vez que tende a valorizar conhecimentos,

comportamentos e formas de expressão mais próximos da realidade das classes socialmente favorecidas. Dessa maneira, estudantes pertencentes a famílias com maior acesso a bens culturais, livros, incentivo à leitura e melhores oportunidades educacionais chegam à escola com vantagens que podem influenciar seu desempenho acadêmico. Por outro lado, estudantes provenientes de contextos socioeconômicos menos favorecidos enfrentam dificuldades adicionais que ultrapassam as questões individuais de esforço e dedicação. Essa interpretação contribui para compreender por que, antes de 2003, o acesso ao ensino superior permanecia concentrado em determinados grupos sociais, reforçando desigualdades historicamente construídas.

Além das desigualdades econômicas, o sistema educacional brasileiro apresentava importantes diferenças regionais. As regiões Sul e Sudeste concentravam maior número de instituições de ensino superior, melhores índices de desenvolvimento educacional e maiores investimentos em infraestrutura escolar. Em contrapartida, diversas localidades das regiões Norte e Nordeste enfrentavam limitações relacionadas à oferta de vagas, à formação de professores e à disponibilidade de recursos pedagógicos. Essas diferenças impactavam diretamente as oportunidades educacionais dos estudantes, contribuindo para a manutenção de disparidades entre as diferentes regiões do país. Dessa forma, a localização geográfica também se constituía como um fator relevante na definição das oportunidades de acesso ao ensino superior.

Outro aspecto fundamental refere-se às desigualdades raciais presentes no contexto educacional brasileiro. Durante grande parte da história do país, a população negra enfrentou obstáculos significativos para acessar níveis mais elevados de escolarização. Como resultado de processos históricos de exclusão social, as taxas de ingresso e permanência no ensino superior eram significativamente menores entre estudantes negros quando comparadas às observadas entre estudantes brancos. Essa realidade evidenciava que as desigualdades educacionais não estavam relacionadas apenas à renda, mas também a fatores históricos, sociais e culturais que influenciavam as oportunidades de diferentes grupos da população. Assim, a democratização da educação exigia a adoção de medidas capazes de enfrentar múltiplas formas de desigualdade presentes na sociedade brasileira.

As políticas educacionais implementadas antes de 2003 contribuíram para avanços importantes, especialmente no que se refere à expansão da educação

básica. Entretanto, muitas dessas iniciativas não foram suficientes para superar os problemas estruturais que limitavam o acesso ao ensino superior. A ampliação do número de matrículas não foi acompanhada, em todos os casos, pela melhoria da qualidade do ensino oferecido, o que resultou na permanência de diferenças significativas entre estudantes de diferentes contextos sociais. Além disso, a limitada oferta de vagas nas universidades públicas e os elevados custos associados ao ensino privado dificultavam o ingresso de estudantes de baixa renda, reduzindo as possibilidades de mobilidade social por meio da educação.

Diante desse cenário, tornou-se evidente a necessidade de políticas públicas mais abrangentes voltadas para a democratização do ensino superior. O contexto educacional brasileiro anterior a 2003 revelou que a simples garantia legal do direito à educação não era suficiente para assegurar igualdade de oportunidades. As desigualdades econômicas, regionais e raciais continuavam influenciando fortemente o acesso aos níveis mais elevados de ensino, demonstrando a necessidade de intervenções capazes de ampliar a inclusão educacional. Assim, compreender esse período histórico é essencial para analisar as políticas implementadas posteriormente, que buscaram ampliar o acesso às universidades e reduzir as desigualdades historicamente presentes no sistema educacional brasileiro.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e de abordagem qualitativa, uma vez que se fundamenta na análise de livros, artigos científicos, documentos oficiais e materiais acadêmicos relacionados à democratização da educação no Brasil e às políticas educacionais implementadas no governo de Luiz Inácio Lula da Silva entre os anos de 2003 e 2010.

Quanto aos objetivos, a pesquisa possui caráter descritivo e analítico, buscando compreender os impactos das políticas públicas educacionais desenvolvidas no período estudado, bem como seus avanços e limitações no processo de democratização do ensino brasileiro. Para isso, foram utilizados referenciais teóricos de autores como Paulo Freire (1996), Dermeval Saviani (2008), Pierre Bourdieu (1992), José Carlos Libâneo (2013), Gaudêncio Frigotto (2001) e Simon Schwartzman (2005).

Além das obras teóricas, foram analisados documentos e informações disponibilizados por órgãos oficiais, como o Ministério da Educação, com o objetivo de compreender o contexto histórico da educação brasileira e as principais políticas públicas desenvolvidas no período analisado.

A pesquisa também utilizou o método de análise documental, considerando programas e políticas educacionais como PROUNI, FIES, FUNDEB e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A partir dessas análises, buscou-se identificar de que maneira tais políticas contribuíram para a ampliação do acesso à educação básica, técnica e superior no Brasil.

Dessa forma, a metodologia adotada permitiu realizar uma análise crítica acerca da democratização da educação no governo Lula, considerando tanto os avanços obtidos quanto os desafios ainda presentes no sistema educacional brasileiro.

1. POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO GOVERNO LULA (2003-2010)

1.1 Expansão do ensino superior

Durante o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, (2003-2006), o governo federal buscou ampliar o acesso à universidade, principalmente para estudantes de baixa renda vindos de escola pública. A expansão do ensino superior no Brasil ocorreu de forma significativa, pelo aumento de matrículas e pela ampliação das vagas nas instituições públicas.

Esse processo de expansão foi marcado pela adoção de estratégias diversificadas, que incluíram o fortalecimento da rede pública e a articulação com o setor privado. No âmbito das universidades federais, o governo também promoveu a ampliação das vagas e incentivou o processo de interiorização do ensino superior, levando instituições federais para regiões antes pouco atendidas. Segundo Schwartzman:

Existem muitas razões pelas quais a inclusão social no ensino superior é importante. A educação superior traz importantes benefícios para as pessoas, e não é justo que estes benefícios fiquem restritos a determinados grupos sociais, que tiveram mais oportunidade de ir a boas escolas secundárias e se preparar para os exames vestibulares. A correlação entre os resultados nos vestibulares e o desempenho posterior nos estudos e nas profissões não é perfeita, e por isto o vestibular não deveria ser o único critério de admissão. É importante,

para as instituições de nível superior e para o país, ampliar a presença de pessoas de diferentes origens e condições sociais nas universidades, tornando-as mais plurais e diferenciadas, social e culturalmente. (Schwartzman, 2006, p. 2).

Schwartzman afirma que a universidade deve ampliar a presença de estudantes de diferentes origens sociais e culturais, tornando o ambiente acadêmico mais plural e diverso. Para o autor, a inclusão no ensino superior pode ocorrer tanto pela ampliação do acesso quanto pela adoção de políticas mais diversificadas de admissão. Nesse contexto, programas como o ProUni e o Fies contribuíram para ampliar o ingresso de estudantes de baixa renda no ensino superior brasileiro durante o governo Lula.

1.2 Programa de acesso

Entre as principais políticas educacionais desenvolvidas no primeiro governo de Lula destaca-se o Programa Universidade para Todos (ProUni), criado em 2004 e instituído em 2005, que oferece bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas de ensino superior para estudantes de baixa renda, ampliando o acesso à universidade.

O ProUni foi responsável por expandir significativamente o acesso ao ensino superior, tendo distribuído centenas de milhares de bolsas, muitas delas integrais. Para participar, o estudante deve ter cursado o ensino médio em escola pública e atender a critérios específicos de renda, o que reforça o caráter social do programa. O ProUni utiliza a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como critério de seleção, priorizando estudantes oriundos da escola pública.

Apesar de sua relevância, o programa também recebeu críticas, sobretudo por priorizar o acesso ao ensino privado em vez de expandir diretamente o investimento nas universidades públicas. Ainda assim, o governo defendia que a realidade brasileira exigia estratégias complementares, combinando expansão da rede pública com políticas de inclusão no setor privado.

Outro programa importante foi o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Embora tenha sido criado em 1999, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso o programa continuou sendo utilizado durante o primeiro governo de Lula e possibilitou o acesso ao ensino superior por meio de financiamento das mensalidades. O Fies permitia que estudantes financiassem as mensalidades universitárias,

possibilitando o ingresso de jovens de baixa renda em instituições particulares de ensino superior.

1.3 Expansão da educação técnica

Durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva, a educação profissional e tecnológica passou por um processo significativo de expansão. Um dos principais marcos dessa política foi a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. A nova estrutura reuniu antigas escolas técnicas, escolas agrotécnicas e centros federais de educação tecnológica, ampliando a presença da rede federal em diferentes regiões do país, especialmente no interior. Entre 2003 e 2010, mais de 200 novas unidades foram implantadas, ampliando o acesso à educação profissional pública e fortalecendo a atuação do Estado nesse campo.

A expansão da rede federal, entretanto, não pode ser compreendida apenas pelo aumento do número de vagas ou de instituições. Os Institutos Federais foram concebidos a partir da proposta de integrar formação geral e formação profissional, buscando romper com uma característica histórica da educação brasileira: a separação entre uma educação voltada à formação intelectual e outra destinada à preparação imediata para o trabalho. Essa dualidade é amplamente discutida por Frigotto (2005), que a relaciona às desigualdades sociais produzidas pela própria estrutura da sociedade. Nessa perspectiva, a educação deixa de ser entendida apenas como instrumento de qualificação profissional e passa a assumir um papel mais amplo na formação dos sujeitos.

Ao incorporar cursos integrados e defender a articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, os Institutos Federais aproximaram-se dessa concepção de formação humana integral. Evidentemente, a simples expansão da rede não foi suficiente para eliminar desigualdades historicamente construídas. Ainda assim, a política representou uma tentativa de enfrentar uma lógica educacional marcada pela fragmentação dos processos formativos e pela distinção entre diferentes trajetórias escolares.

Essa discussão também dialoga com as reflexões de Saviani (2008), para quem a função social da escola está ligada à transmissão do conhecimento

sistematizado produzido historicamente pela humanidade. Ao discutir a importância do acesso ao conhecimento para a democratização da sociedade, o autor afirma:

Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. (Saviani, 2008, p. 55).

A reflexão apresentada por Saviani permite compreender que a expansão da educação profissional pública não deve ser reduzida à formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Ao ampliar o acesso ao conhecimento científico, tecnológico e cultural, os Institutos Federais contribuíram para que parcelas historicamente excluídas da população tivessem acesso a oportunidades educacionais antes concentradas nos grandes centros urbanos. Nesse sentido, a criação dos Institutos Federais pode ser interpretada não apenas como uma política de expansão educacional, mas também como uma iniciativa voltada à democratização do acesso ao conhecimento e à ampliação das oportunidades formativas.

1.4 Educação básica

No âmbito da educação básica, uma das medidas mais relevantes do período foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), instituído em 2007. Diferentemente do FUNDEF, que se restringia ao ensino fundamental, o novo fundo passou a contemplar todas as etapas e modalidades da educação básica, abrangendo desde a educação infantil até o ensino médio. Com isso, ampliaram-se os mecanismos de redistribuição de recursos e a participação da União no financiamento educacional.

A criação do FUNDEB ocorreu em um contexto marcado por profundas desigualdades entre as redes de ensino brasileiras. Muitos estados e municípios enfrentavam dificuldades para garantir infraestrutura adequada, materiais pedagógicos e condições satisfatórias de permanência dos estudantes. Nesse cenário, o fortalecimento do financiamento educacional buscou reduzir parte dessas

disparidades, ainda que os desafios relacionados à qualidade da educação pública permanecessem presentes.

A valorização do magistério também ocupou lugar de destaque nas políticas educacionais do período. Iniciativas voltadas à formação docente e à melhoria das condições de trabalho partiram do reconhecimento de que a qualidade da educação está diretamente relacionada às condições oferecidas aos profissionais que atuam nas escolas. Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Saviani (2008), que atribui ao trabalho docente papel essencial no processo de socialização do conhecimento. Para o autor, a escola somente cumpre sua função quando dispõe de profissionais preparados para mediar o acesso dos estudantes ao patrimônio cultural e científico acumulado historicamente.

Ao analisar as relações entre educação e desigualdade social, Frigotto (2005) ressalta a importância de uma escola comprometida com a formação crítica dos sujeitos e com o acesso ao conhecimento historicamente produzido.

Nesse sentido, o autor afirma:

Neste contexto, a desqualificação da escola e, ao mesmo tempo, o aumento da escolaridade desqualificada são amplamente funcionais aos interesses da burguesia nacional associada ao capital internacional. À classe trabalhadora interessa uma escola que lhes dê acesso ao saber historicamente produzido, organizado e acumulado. Revelar a natureza real das relações de produção de desigualdade, que a teoria do capital humano mascara, bem como mostrar a gênese da produção do desemprego ou subemprego de contingentes cada vez mais elevados de egressos de cursos superiores, formados para o não trabalho, e, mais amplamente, lutar pela qualificação da escola em geral, para transformá-la, é uma forma de aguçar a consciência crítica e instrumentalizar a classe trabalhadora para se organizar na busca da superação das relações sociais vigentes. (Frigotto, 2005, p. 38-39).

A reflexão proposta por Frigotto contribui para compreender que os desafios educacionais não podem ser dissociados das desigualdades econômicas e sociais presentes na sociedade. Questões relacionadas ao financiamento, à permanência escolar e às condições de ensino refletem contradições que ultrapassam os limites da própria escola. Nesse sentido, políticas de valorização docente e de ampliação dos investimentos educacionais constituem instrumentos importantes para ampliar oportunidades educacionais e fortalecer o direito à educação pública.

Embora não tenham solucionado todos os problemas históricos da educação brasileira, as iniciativas voltadas ao fortalecimento do financiamento educacional e à

valorização dos profissionais da educação contribuíram para ampliar o acesso à escola e reforçaram o papel do Estado na garantia do direito à educação pública.

2. ANÁLISE CRÍTICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DURANTE O GOVERNO LULA (2003-2010)

As políticas educacionais implementadas durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva entre os anos de 2003 e 2010 produziram impactos significativos no processo de democratização da educação brasileira, especialmente no que se refere à ampliação do acesso ao ensino superior, à expansão da educação profissional e ao fortalecimento da educação básica.

Um dos principais avanços observados no período foi a expansão das universidades federais e o processo de interiorização do ensino superior público. Durante o governo Lula, novas universidades e campi universitários foram criados em regiões antes pouco atendidas pelas instituições públicas de ensino superior, ampliando as oportunidades de acesso para estudantes do interior do país e de classes sociais historicamente excluídas desse nível de ensino. Nesse contexto, Paulo Freire afirma:

A educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. (Paulo Freire (1996, p. 16)

A reflexão do autor permite compreender que a democratização da educação não está relacionada apenas à ampliação numérica de vagas, mas também à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, programas como o PROUNI e a ampliação do FIES buscaram promover maior inclusão social no ensino superior, oferecendo oportunidades para estudantes de baixa renda ingressarem na universidade.

Outro aspecto relevante foi a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, responsáveis pela ampliação da educação técnica e profissional em diferentes regiões do país. Essas instituições contribuíram para descentralizar a oferta educacional e fortalecer a formação profissional.

Entretanto, apesar dos avanços observados, permaneceram desafios relacionados à permanência estudantil, à qualidade da educação e às desigualdades estruturais existentes no sistema educacional brasileiro. Sobre essa questão, Pierre Bourdieu (1992, p. 53) destaca: “A escola contribui para reproduzir a distribuição do capital cultural e, desse modo, a estrutura do espaço social.” A partir dessa perspectiva, compreende-se que a ampliação do acesso à educação não garante, por si só, igualdade de oportunidades, uma vez que fatores sociais, econômicos e culturais continuam influenciando o desempenho e a permanência dos estudantes no ambiente escolar.

Além disso, a implementação do FUNDEB representou importante avanço para o financiamento da educação básica, buscando reduzir desigualdades regionais e ampliar os investimentos na educação pública. Contudo, mesmo diante dessas políticas, ainda persistiram dificuldades relacionadas à infraestrutura escolar, valorização docente e qualidade do ensino ofertado.

Dessa forma, os dados analisados demonstram que as políticas educacionais desenvolvidas durante o governo Lula representaram avanços importantes no processo de democratização da educação no Brasil, principalmente no que se refere ao acesso ao ensino. No entanto, a efetivação plena desse processo ainda depende da continuidade de políticas públicas capazes de enfrentar as desigualdades estruturais históricas presentes na sociedade brasileira.

3. RESULTADOS E IMPACTOS

As políticas educacionais realizadas durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva entre 2003 e 2010 provocaram mudanças importantes no cenário educacional brasileiro, principalmente no que se refere à expansão do acesso ao ensino superior e à inclusão social. Nesse período, houve crescimento significativo no número de matrículas nas universidades, resultado de programas voltados à democratização do ensino e ao crescimento das instituições públicas e privadas.

Entre 2003 e 2009, o número de matrículas no ensino superior ampliou-se cerca de 65%, passando de 3,94 milhões para quase 6 milhões de estudantes. Parte desse crescimento ocorreu por meio do desenvolvimento das universidades federais e da criação de programas como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades

Federais (Reuni). O Reuni, criado em 2007, contribuiu para o aumento de quase 60% das vagas nas universidades federais, além de favorecer o processo de interiorização do ensino superior público.

Ademais, o ProUni tornou-se uma das principais políticas de inclusão educacional do período, oferecendo bolsas integrais e parciais em instituições privadas para estudantes de baixa renda oriundos da escola pública. Até 2010, o programa já havia distribuído centenas de milhares de bolsas, ampliando significativamente o acesso ao ensino superior para grupos historicamente excluídos do sistema educacional brasileiro.

Nesse cenário, as políticas educacionais do período dialogam com as reflexões de Paulo Freire sobre educação e transformação social:

Porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem mulheres e homens precisam de estar sendo. (Freire, 2018, p. 44).

A partir dessa perspectiva, percebe-se que o aumento do acesso à educação superior representou uma tentativa de promover maior inclusão social e aumentar oportunidades educacionais para parcelas da população historicamente marginalizadas.

Outro impacto pertinente foi a mudança no perfil do estudante universitário brasileiro. As universidades passaram a receber maior número de estudantes de baixa renda, negros e oriundos da escola pública, tornando o ambiente acadêmico mais diverso social e culturalmente. Entretanto, apesar dos avanços, as desigualdades sociais ainda permaneceram presentes em muitas instituições federais.

Conforme discutem Bourdieu e Passeron (1992 apud ALVES, 2016), o sistema educacional tende a favorecer estudantes que já possuem maior acesso ao capital cultural socialmente valorizado, contribuindo para a reprodução das desigualdades entre as classes sociais. Essa realidade pode ser observada em algumas universidades criadas durante o governo Lula, que continuaram apresentando predominância de estudantes pertencentes às classes economicamente mais favorecidas, evidenciando que o acesso ao ensino superior ainda não ocorria de maneira plenamente igualitária.

Desse modo, embora as políticas de expansão tenham ampliado o acesso ao ensino superior, muitos estudantes ainda enfrentavam dificuldades relacionadas à permanência estudantil, à qualidade do ensino básico e às desigualdades econômicas e sociais.

Além disso, diversos pesquisadores apontaram críticas ao modelo adotado no período, especialmente em relação ao crescimento do setor privado no ensino superior. Apesar do aumento dos investimentos na educação, a maior parte das matrículas permaneceu concentrada em instituições privadas, que passaram a atuar como parceiras do governo nas políticas de inclusão educacional. Também persistiram problemas relacionados ao analfabetismo e às desigualdades regionais, demonstrando que a democratização da educação brasileira ainda enfrentava limites estruturais importantes.

Portanto, os resultados das políticas educacionais implementadas entre 2003 e 2010 ressaltam avanços relevantes na extensão do acesso ao ensino superior, na inclusão social e na difusão das oportunidades educacionais. Contudo, os impactos dessas políticas também revelam desafios constantes relacionados à qualidade da educação, à permanência estudantil e à superação das desigualdades históricas presentes na sociedade brasileira.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar o processo de democratização da educação no Brasil no século XXI, com foco nas políticas educacionais implementadas durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, entre os anos de 2003 e 2010. A análise realizada permitiu compreender que esse período foi marcado por importantes iniciativas voltadas à ampliação do acesso à educação básica, profissional e superior, contribuindo para a inclusão social e para a redução das desigualdades educacionais historicamente presentes no país.

Entre os principais avanços identificados destacam-se a expansão das universidades federais, a criação e ampliação de programas como o PROUNI e o FIES, a implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a criação do FUNDEB. Essas políticas ampliaram significativamente as oportunidades de acesso à educação para milhares de brasileiros, especialmente para aqueles pertencentes aos grupos socialmente mais vulneráveis.

Entretanto, a pesquisa demonstrou que a democratização da educação não se limita à ampliação do acesso às instituições de ensino. Persistem desafios relacionados à permanência estudantil, à qualidade da educação ofertada, às desigualdades regionais e às condições socioeconômicas que ainda dificultam a efetivação plena do direito à educação. Assim, embora os avanços observados sejam relevantes, eles não foram suficientes para eliminar os problemas estruturais que historicamente caracterizam a educação brasileira.

Nesse contexto, as reflexões de Paulo Freire permanecem atuais ao defender que “a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 1996, p. 16). A afirmação evidencia que a democratização da educação não depende apenas da ampliação de vagas ou da criação de programas governamentais, mas também da construção de condições sociais que possibilitem a todos os indivíduos o acesso, a permanência e a participação plena nos processos educativos.

Conclui-se, portanto, que as políticas educacionais implementadas durante o governo Lula representaram avanços significativos no processo de democratização da educação no Brasil. Contudo, a consolidação desse processo exige a continuidade e o fortalecimento de políticas públicas comprometidas com a garantia do direito à educação em sua totalidade, assegurando não apenas o acesso, mas também a permanência, a qualidade do ensino e o enfrentamento das desigualdades que ainda marcam a realidade educacional brasileira.

REFERÊNCIAS

ALVES, Edson Ferreira. ***Diálogos com Pierre Bourdieu e Passeron sobre o sistema de ensino e suas (im)possibilidades***. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, v. 22, n. 42/44, p. 17-32, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/3375>. Acesso em: 2 jun. 2026.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR

(ABMES). ***Educação: avanços e retrocessos do governo Lula***. Brasília, DF, 8 dez. 2010. Disponível em: <https://abmes.org.br/blog/detalhe/1318/educacao-avancos-e-retrocessosdo-governo-lula>. Acesso em: 2 jun. 2026.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS

DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES). **Universidades federais criadas na gestão Lula mantêm desigualdades**. Brasília, DF, 18 ago. 2011. Disponível em: <https://www.andifes.org.br>. Acesso em: 2 jun. 2026.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

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

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. **Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Diário Oficial da União:

seção 1, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **História da educação brasileira**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao-paginas-unicas/conheca-a-historiada-educacao-brasileira>. Acesso em: 20 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo em educação profissional e tecnológica**. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Universidade para Todos (PROUNI)**. Brasília, DF: MEC, 2005.

CIEGLINSKI, Amanda. **Durante governo Lula, expansão do acesso ao ensino superior se deu com apoio das particulares**. UOL Educação, Brasília, DF, 24 dez. 2010. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2010/12/24/durante-governo-lulaexpansao-do-aceso-ao-ensino-superior-se-deu-com-apoio-das-particulares.htm>. Acesso em: 2 jun. 2026.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um reexame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GESTRADO. **Democratização da educação. Dicionário de Política Educacional.**

Disponível em: https://gestrado.net.br/dicionario_verbete/democratizacao-da-educacao/. Acesso em: 20 abr. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHWARTZMAN, Simon. **A educação superior no Brasil: uma visão crítica**. São Paulo: Edusp, 2005.

SCHWARTZMAN, Simon. **A questão da inclusão social na universidade brasileira**. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS), 2006. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br>. Acesso em: 9 maio 2026.

SOUSA, Cirlene Cristina de; MARTINS, Francisco André Silva. **Indignação, amor e esperança em Paulo Freire. Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 11, e035749, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/22375864.2021.35749>. Acesso em: 2 jun. 2026.

DINÂMICA SOCIOECONÔMICA E DESENVOLVIMENTO REGIONAL: ANÁLISE DOS MUNICÍPIOS DA AMARP (2023-2025)

 DOI: 10.5281/zenodo.21501147

Gabriele Elizabeth Alves do Santos

Bacharela em Ciências Contábeis e Administração (UNIARP)

gabikruger96@gmail.com

Leandro Hupalo

Doutorando em Desenvolvimento e Sociedade (UNIARP)

leandrohupalo.lh@gmail.com

Fabiana Tais Voltolinz Dresch

Especialista em MBA em Gestão da Qualidade (UNOPAR)

fabiana.tais@uniarp.edu.br

Ricardo Peretti

Mestre em Ciência e Biotecnologia (UNOESC)

ricardo.peretti@uniarp.edu.br

RESUMO

O desenvolvimento regional estratégico pressupõe a análise minuciosa de variáveis econômicas locais. Este artigo examina os indicadores socioeconômicos dos 15 municípios integrantes da Associação dos Municípios do Alto Vale do Rio do Peixe (AMARP) no período compreendido entre janeiro de 2023 e junho de 2025. Adotando uma abordagem quantitativa, exploratória e descritiva, a pesquisa utilizou dados secundários obtidos junto ao CAGED e ao Mapa de Empresas para avaliar as dinâmicas de empregabilidade e empreendedorismo na região. Os resultados revelaram uma acentuada heterogeneidade no desenvolvimento local. Observou-se uma forte concentração da atividade econômica e da infraestrutura em polos regionais, especificamente em Caçador e Videira, o que contrasta diretamente com a vulnerabilidade socioeconômica observada nos municípios de menor porte. Embora o estudo tenha validado a existência de uma correlação positiva e direta entre a densidade empresarial e a geração de postos de trabalho, constatou-se a ausência de convergência econômica entre as cidades estudadas ao longo do recorte temporal analisado. Este diagnóstico oferece subsídios robustos para a tomada de decisão de

gestores públicos e da iniciativa privada. Diante das disparidades identificadas, o estudo sugere a integração estratégica das cadeias produtivas regionais e a implementação de políticas públicas territorializadas. Tais ações devem estar alinhadas ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 8 (ODS 8) da Organização das Nações Unidas, visando promover o crescimento econômico inclusivo e mitigar as desigualdades estruturais que ainda persistem no Alto Vale do Rio do Peixe.

Palavras-chave: Empregabilidade. Empreendedorismo. Gestão pública.

ABSTRACT

Strategic regional development requires a meticulous analysis of local economic variables. This article examines the socioeconomic indicators of the 15 municipalities comprising the Association of Municipalities of the Upper Vale do Rio do Peixe (AMARP) between January 2023 and June 2025. Adopting a quantitative, exploratory, and descriptive approach, the research utilized secondary data from CAGED and the Map of Companies (Mapa de Empresas) to evaluate employability and entrepreneurship dynamics in the region. The results revealed a sharp heterogeneity in local development. A strong concentration of economic activity and infrastructure was observed in regional hubs, specifically Caçador and Videira, directly contrasting with the socioeconomic vulnerability found in smaller municipalities. Although the study validated a positive and direct correlation between business density and job creation, no economic convergence was observed among the cities during the analyzed timeframe. This diagnosis offers robust insights for decision-making by both public and private managers. Given the identified disparities, the study suggests the strategic integration of regional productive chains and the implementation of territorialized public policies. These actions should align with the United Nations Sustainable Development Goal 8 (SDG 8) to promote inclusive economic growth and mitigate the structural inequalities that still persist in the Upper Vale do Rio do Peixe.

Keywords: Employability. Entrepreneurship. Public management.

INTRODUÇÃO

A análise de fatores socioeconômicos é fundamental para compreender as dinâmicas sociais, econômicas e políticas de uma região, permitindo identificar avanços e gargalos que subsidiem o desenvolvimento local. Costa e Favareto (2023) enfatizam que a avaliação sistemática de indicadores econômicos, sociais e ambientais supera perspectivas estritamente financeiras, ampliando a compreensão da diversidade do desenvolvimento regional. Neste cenário, insere-se a Associação dos Municípios do Alto Vale do Rio do Peixe (AMARP), fundada em 1968 e composta por 15 municípios do Meio Oeste de Santa Catarina, que desempenha papel crucial na cooperação técnica e política regional. Apesar de sua relevância, nota-se uma carência de estudos que sistematizem a realidade atualizada desses municípios. Diante disso, emerge o problema de pesquisa: quais são os principais padrões,

desafios e tendências observáveis nos indicadores socioeconômicos dos municípios da AMARP entre janeiro de 2023 e junho de 2025?

Para responder a essa indagação, este estudo tem como objetivo geral analisar os principais indicadores socioeconômicos dos municípios pertencentes à AMARP no recorte temporal estabelecido, visando identificar tendências e oportunidades para orientar decisões estratégicas. Para atingir este escopo, definem-se os seguintes objetivos específicos: (a) coletar, organizar e processar dados públicos relacionados aos indicadores de empregabilidade e empreendedorismo; (b) analisar a variação temporal dos indicadores selecionados, identificando comportamentos distintos entre os municípios; e (c) identificar padrões e tendências regionais que sinalizem oportunidades estratégicas para o desenvolvimento sustentável local.

Como guias para a investigação, foram formuladas três hipóteses a serem testadas: (H1) existe uma heterogeneidade significativa no desempenho dos indicadores de empregabilidade entre os municípios da AMARP, decorrente das vocações econômicas distintas de cada localidade; (H2) os índices de empreendedorismo apresentam uma correlação positiva com os períodos de menor oferta de emprego formal, sugerindo o empreendedorismo por necessidade na região durante o período analisado; e (H3) a atuação da associação regional promoveu uma tendência de convergência nos indicadores de desenvolvimento socioeconômico entre os 15 municípios, reduzindo as desigualdades locais entre 2023 e 2025.

A justificativa deste estudo reside na necessidade de fornecer informações sistematizadas que fundamentem a tomada de decisão de gestores públicos e privados, impactando diretamente a qualidade de vida populacional. A pesquisa alinha-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especificamente ao ODS 8, que visa promover o crescimento econômico sustentado e o trabalho digno. Medina Filho et al. (2024) enfatizam que o cumprimento do ODS 8 exige políticas que garantam condições de trabalho justas e produtivas. Assim, ao analisar a realidade da AMARP, este trabalho contribui para o fortalecimento de estratégias que incentivem a geração de empregos e a dinamização econômica com responsabilidade social.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O desenvolvimento regional e local transcende o mero crescimento econômico, englobando a capacidade de um território em promover avanços sociais e

institucionais integrados, respeitando suas especificidades e interações espaciais. A Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR) busca mitigar desigualdades e assegurar o acesso equânime a oportunidades (BRASIL, 2025). Teixeira e Cardoso (2020) complementam essa visão ao afirmar que o desenvolvimento local é potencializado pela mobilização de recursos endógenos e pela sinergia entre os setores público e privado, fortalecendo o território. Nesse cenário, associações intermunicipais, como a AMARP, emergem como atores fundamentais. A cooperação técnica e administrativa promovida por essas entidades facilita a economia de escala e a eficiência, permitindo, segundo Doin et al. (2020), que ações coletivas gerem impactos regionais mais expressivos do que esforços isolados.

A cooperação intermunicipal é um pilar para a formulação de políticas públicas eficazes, especialmente para municípios de pequeno e médio porte que enfrentam barreiras estruturais e financeiras significativas. Fernandes et al. (2023) destacam que consórcios públicos viabilizam o compartilhamento de responsabilidades e a profissionalização da gestão, fortalecendo a governança regional em áreas críticas como saúde e saneamento. No contexto catarinense, Pinto (2022) observa que tais associações fomentam uma identidade regional e o planejamento integrado. Leão (2023) reforça que essa cooperação resulta de uma ação institucional coletiva baseada na confiança mútua. A AMARP, fundada em 1968, exemplifica essa governança colaborativa, coordenando esforços em 15 municípios para fortalecer a representatividade e a gestão pública (AMARP, 2025), embora Borba (2020) alerte para os desafios jurídicos e políticos inerentes à consolidação dessas parcerias.

Para subsidiar essa gestão colaborativa, o uso de indicadores socioeconômicos é indispensável. Siedenberg (2003) define esses indicadores como variáveis mensuráveis das dimensões econômicas, sociais, fiscais e ambientais, essenciais para o diagnóstico e monitoramento de políticas públicas. Zaleski, Schiessl e Alves (2023) e Gil (2017) argumentam que a administração pública fundamentada em dados e evidências promove maior eficiência, transparência e resultados confiáveis. A gestão orientada para resultados, conforme Aquino (2023) e Guedes, Oliveira e Freitas (2025), utiliza sistematicamente essas avaliações para aprimorar o desempenho organizacional, sendo aplicável tanto em instituições de ensino quanto em contextos municipais. O acesso a fontes oficiais como o Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED) e Tribunal de Contas do Estado de Santa

Catarina (TCE/SC) é crucial para garantir a precisão necessária à intervenção estatal (IPEA, 2025; Montarroyos, 2025).

Integrado a essa gestão baseada em dados, o empreendedorismo atua como motor do desenvolvimento local. Rodrigues e Silva (2025) e Santos et al. (2025) apontam que a atividade empreendedora, inclusive a de caráter social, é vital para a geração de emprego e renda, especialmente em cidades do interior que têm se destacado como polos de dinamismo econômico (SUDENE, 2025). Essa dinâmica conecta-se diretamente aos ODS. As associações intermunicipais, ao apoiarem projetos de fomento econômico e equilíbrio regional, contribuem decisivamente para o cumprimento do ODS 8 (Trabalho Decente e Crescimento Econômico), criando um ciclo virtuoso onde governança colaborativa, gestão estratégica e empreendedorismo promovem um desenvolvimento sustentável e melhoria na qualidade de vida (BRASIL, 2025). O Quadro 1 sintetiza os principais autores e temas abordados nesta seção, evidenciando a base teórica que sustenta a pesquisa.

Quadro 1 - Síntese dos principais autores e temas abordados

Autor(es)	Tema(s)	Abordagem principal
Brasil (2025); Teixeira e Cardoso (2020)	Desenvolvimento Regional e Local	Foco na redução de desigualdades, mobilização de recursos endógenos e integração de políticas.
Doin et al. (2020); Fernandes et al. (2023); Pinto (2022); Leão (2023); Borba (2020); AMARP (2025)	Cooperação Intermunicipal e Governança	Importância dos consórcios e associações para eficiência, escala e fortalecimento institucional regional.
Siedenberg (2003); Zaleski, Schiessl e Alves (2023); Gil (2017); Aquino (2023); Guedes, Oliveira e Freitas (2025); IPEA (2025)	Indicadores Socioeconômicos e Gestão Pública	Uso de dados e evidências para monitoramento, transparência e gestão orientada para resultados.
Rodrigues e Silva (2025); Santos et al. (2025); Sudene (2025); Brasil (2025)	Empreendedorismo e ODS 8	O empreendedorismo como motor de emprego e renda, alinhado ao crescimento econômico sustentável.

Fonte: os autores (2026)

Dessa forma, conforme o Quadro 1, a literatura revisada estabelece um arcabouço teórico robusto que conecta o desenvolvimento regional à eficiência da gestão pública intermunicipal baseada em dados. A interdependência entre a cooperação institucional na AMARP, o uso estratégico de indicadores socioeconômicos e o fomento ao empreendedorismo constitui a base para as

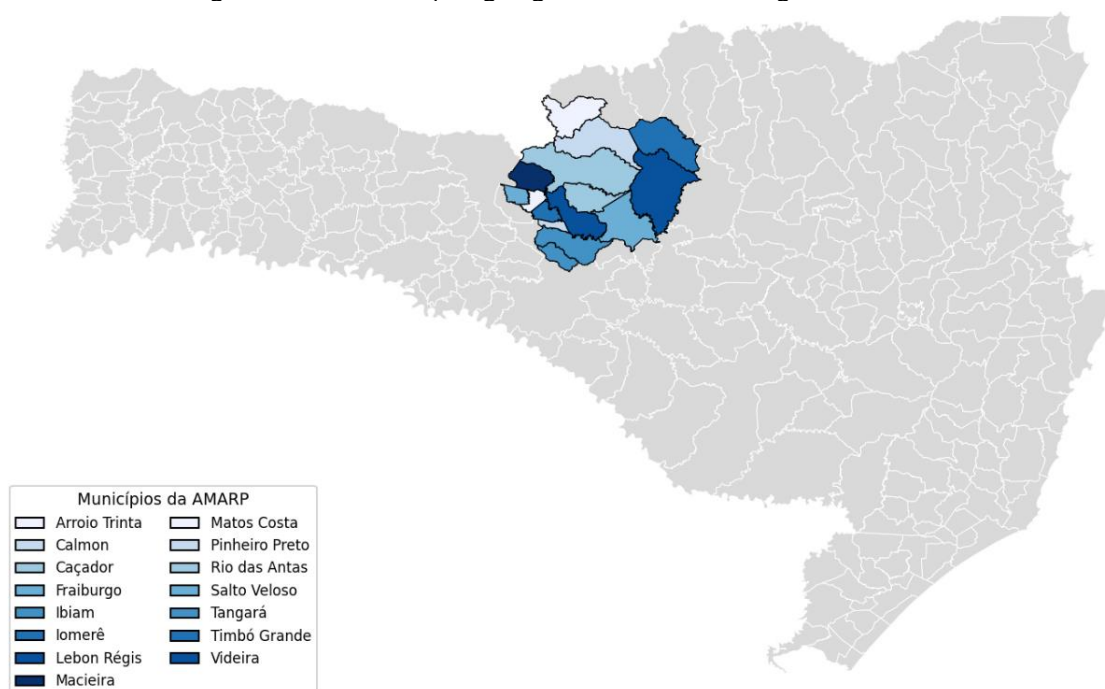
hipóteses levantadas neste estudo, sugerindo que a governança integrada é capaz de mitigar disparidades e promover o crescimento sustentável alinhado ao ODS 8.

METODOLOGIA

Esta pesquisa classifica-se como quantitativa quanto à abordagem, e exploratória e descritiva quanto aos seus objetivos. A abordagem quantitativa foi selecionada por sua adequação à organização e interpretação de dados secundários, permitindo, conforme Gil (2017), a mensuração objetiva, a análise estatística e o estabelecimento de relações confiáveis entre variáveis. O caráter exploratório justifica-se pela busca de padrões e correlações em grandes volumes de dados que fundamentem a formulação de hipóteses, enquanto a natureza descritiva visa retratar com exatidão a realidade socioeconômica local através de indicadores consolidados. Essa combinação metodológica permite criar representações gráficas sólidas que subsidiem a tomada de decisão nos setores público e privado.

A amostra do estudo compreende os 15 municípios integrantes AMARP, localizada no Meio Oeste de Santa Catarina, sendo eles: Arroio Trinta, Caçador, Calmon, Fraiburgo, Ibiam, Iomerê, Lebon Régis, Macieira, Matos Costa, Pinheiro Preto, Rio das Antas, Salto Veloso, Tangará e Videira. A escolha deste recorte espacial justifica-se pela relevância institucional da associação na coordenação de políticas regionais e pela carência de estudos integrados sobre esta microrregião, contando com uma população estimada em 230 mil habitantes, um PIB per capita de R\$ 32 mil, 71 mil postos de trabalho na indústria, 20 mil empresas e teve uma projeção de US\$ 450 milhões em exportações em 2021 (Hupalo; Hoffmann; Bonin, 2024). A Figura 1 apresenta a localização geográfica da Microrregião da AMARP.

Figura 1 - Localização geográfica da Microrregião da AMARP



Fonte: os autores (2026)

A coleta de dados abrangeu o período de janeiro de 2023 a junho de 2025, caracterizando um recorte longitudinal. Foram utilizadas exclusivamente fontes secundárias oficiais e de acesso público para garantir a confiabilidade das informações. Os principais instrumentos de coleta incluíram: o Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED) do Ministério do Trabalho (MTE) para dados de empregabilidade; o Portal Mapa de Empresas do Ministério do Desenvolvimento, Indústria, Comércio e Serviços (MDIC) para indicadores de empreendedorismo; além do Portal da Transparência do Governo Federal e do TCE/SC para dados fiscais e de gestão. Por utilizar apenas dados de domínio público, a pesquisa dispensa submissão ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP).

Para a análise dos dados, as informações coletadas foram estruturadas, processadas e consolidadas em planilhas eletrônicas, submetidas posteriormente a técnicas de estatística descritiva. A análise focou na identificação de variações temporais, tendências de crescimento ou retração e comparações entre os municípios da associação. Os resultados são apresentados por meio de elementos gráficos que sintetizam os achados, facilitando a visualização dos padrões socioeconômicos. Essa sistematização visa promover a transparência e fornecer evidências robustas para o planejamento estratégico, controle social e aprimoramento de políticas públicas alinhadas ao desenvolvimento sustentável e à geração de emprego e renda.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta seção apresenta a análise dos dados coletados entre janeiro de 2023 e junho de 2025, estruturada para responder aos objetivos específicos e testar as hipóteses formuladas. A discussão é fundamentada no referencial teórico, conectando os indicadores empíricos às dinâmicas de desenvolvimento regional e gestão pública.

O primeiro objetivo específico deste estudo consistiu em examinar os indicadores de empregabilidade para testar a primeira hipótese, a qual postulava a existência de uma heterogeneidade estrutural no desempenho econômico dos municípios (H1), derivada de suas distintas vocações produtivas. A análise dos dados do CAGED, corrobora essa premissa ao evidenciar um cenário de profunda assimetria intrarregional, o que dialoga diretamente com a visão de Siedenberg (2003) sobre a importância dos indicadores para diagnosticar desigualdades no desenvolvimento.

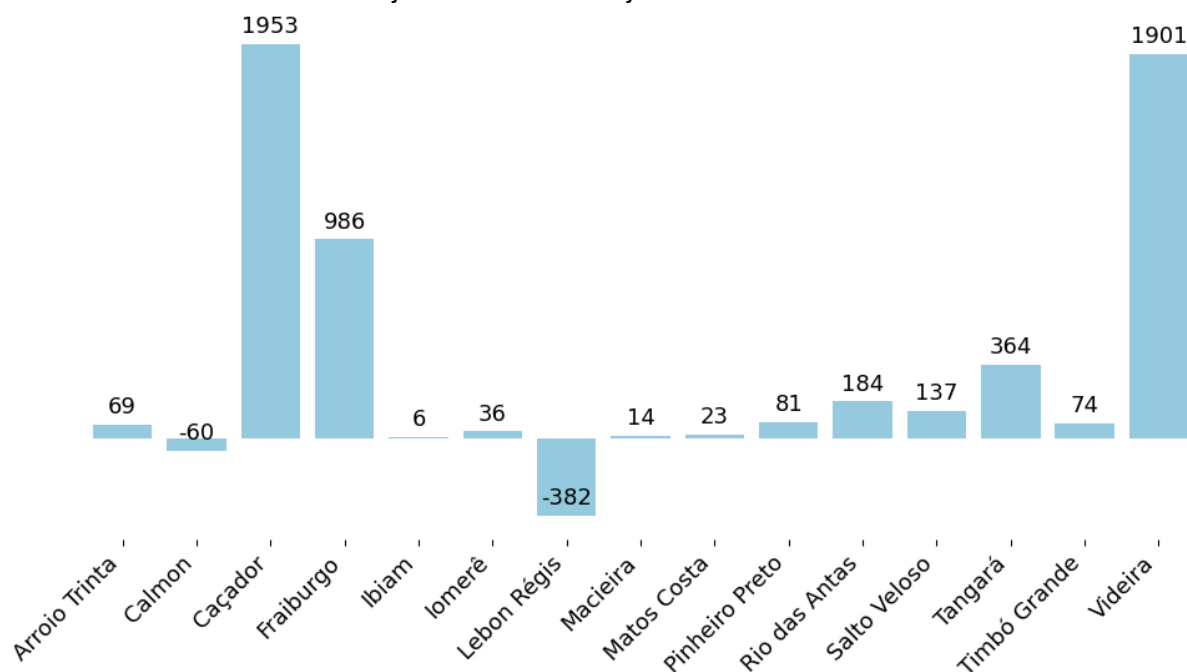
Embora o cenário macroeconômico nacional tenha sinalizado recuperação, com expansão do PIB de 3,2% em 2023 e 3,4% em 2024 (BCB, 2025), a transposição dessa realidade para a microrregião da AMARP revela que a retomada não ocorreu de forma isonômica. O eixo formado por Caçador, Videira e Fraiburgo sustentou os maiores volumes de saldo positivo de empregos. Esse fenômeno alinha-se ao que Sudene (2025) descreve como a capacidade das cidades do interior de se firmarem como núcleos vibrantes de trabalho. No entanto, tal dinamismo parece restrito a esses polos, sugerindo que eles conseguiram efetivar o que Teixeira e Cardoso (2020) definem como mobilização eficiente de recursos endógenos e sinergia entre setores público e privado, fortalecendo seus territórios.

Em contrapartida, municípios de pequeno porte como Macieira, Ibiam e Matos Costa apresentaram saldos de emprego inexpressivos ou estagnados. Essa realidade exemplifica os desafios citados por Fernandes et al. (2023), que apontam que municípios pequenos enfrentam obstáculos estruturais e financeiros muitas vezes insuperáveis individualmente. A dependência de atividades tradicionais e a baixa diversificação econômica tornam essas localidades "periféricas" na dinâmica regional, carecendo da robustez necessária para gerar postos de trabalho de forma autônoma.

A análise longitudinal expõe ainda a vulnerabilidade associada à sazonalidade. A retração abrupta no primeiro semestre de 2025 afetou severamente economias menores, como Calmon (-62,5%), mas também impactou o polo de Caçador (-39,4%). Essa volatilidade valida integralmente a H1. A disparidade nos saldos confirma que o

desenvolvimento na região ocorre em "duas velocidades". Conforme argumentam Doin, Lopes e Afonso (2020) e Pinto (2022), é justamente em cenários de tamanha interdependência e desigualdade que a cooperação intermunicipal (via AMARP) se torna não apenas uma estratégia, mas uma necessidade para mitigar as disparidades e promover uma identidade regional que transcenda os limites dos grandes polos. O Gráfico 1 apresenta o saldo formal de empregos, ou seja, a diferença entre os números de admitidos e demitidos, nos municípios da Microrregião da AMARP entre janeiro de 2023 e junho de 2025.

Gráfico 1 – Saldo de empregos formais dos municípios da Microrregião da AMARP entre janeiro de 2023 e junho de 2025



Fonte: CAGED (2025)

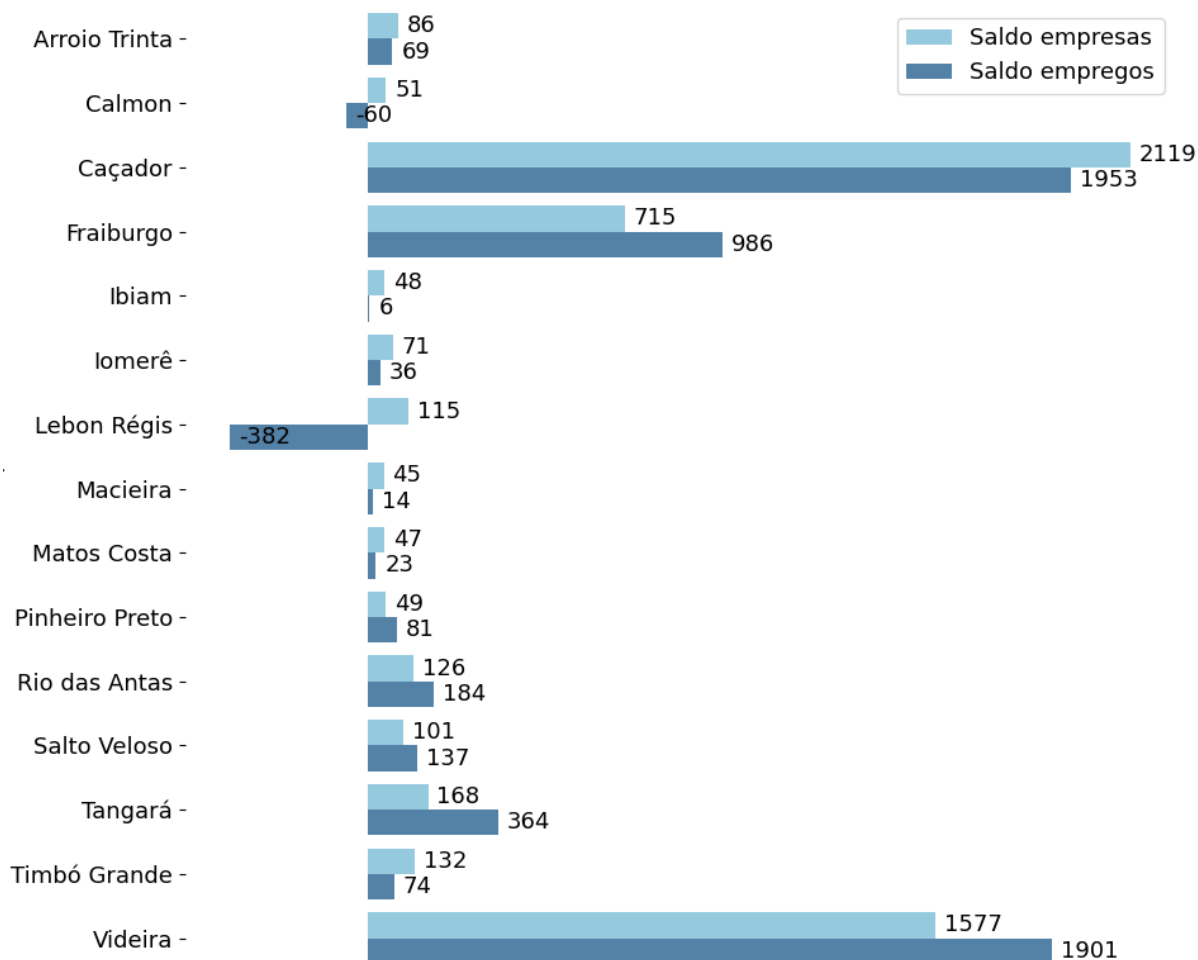
O segundo eixo estruturante desta investigação debruçou-se sobre os indicadores de empreendedorismo para testar a segunda hipótese, que postulava uma correlação intrínseca entre o surgimento de novas empresas e a dinâmica de emprego na região (H2). A análise dos dados, ilustrados no gráfico de empresas ativas, revela uma concentração geográfica severa do tecido empresarial. O cenário regional é dominado por uma "tríade de desenvolvimento": Caçador (8.978 empresas) e Videira (7.792) lideram com larga margem, seguidos por Fraiburgo (3.722). A discrepância é tamanha que o terceiro colocado possui menos da metade do volume empresarial do líder, evidenciando um desequilíbrio estrutural na capacidade produtiva da AMARP.

Em contraste, a realidade dos municípios periféricos, como Calmon e Macieira (ambos com menos de 300 CNPJs ativos), reflete o que Santos (2025) descreve como dificuldades estruturais que limitam a mudança em comunidades menores. A baixa densidade empresarial nessas localidades atua como um gargalo para o desenvolvimento, impedindo a formação de um ecossistema econômico autossustentável. Essa disparidade valida a visão da Sudene (2025), que associa o dinamismo das cidades do interior à sua capacidade de criar empregos; onde não há empresas (o "motor"), não há geração de renda (o combustível).

A análise cruzada permite, portanto, uma validação qualificada da segunda hipótese. Embora a correlação entre número de empresas e emprego seja positiva e forte, a natureza dessa relação refuta a premissa de um empreendedorismo por necessidade (onde o desemprego forçaria a abertura de negócios precários). O que os dados demonstram é um ciclo virtuoso de empreendedorismo de oportunidade: a robusta infraestrutura empresarial de Caçador e Videira atrai capital humano e gera postos formais, enquanto a escassez de negócios nos pequenos municípios gera estagnação.

Isso corrobora a perspectiva de Rodrigues (2025), para quem o empreendedorismo deve ser entendido como estratégia central de desenvolvimento econômico local e inclusão social. Na AMARP, a ausência de iniciativas empreendedoras nas pequenas cidades não é apenas um sintoma, mas a causa raiz da dependência econômica e dos baixos índices de empregabilidade. Conclui-se, assim, que o fortalecimento da governança regional depende imperativamente de políticas que desconcentrem o capital produtivo, estimulando a abertura de negócios fora do eixo central para romper o ciclo de dependência. O Gráfico 2 apresenta o saldo de empregos formais dos municípios da Microrregião da AMARP entre janeiro de 2023 e junho de 2025.

Gráfico 2 – Saldo de empregos formais dos municípios da Microrregião da AMARP entre janeiro de 2023 e junho de 2025



Fonte: CAGED (2025) e JUCESC (2025)

O Gráfico 2 aprofunda a discussão sobre a terceira hipótese (H3), conectando a ausência de convergência imediata à literatura sobre cooperação intermunicipal e gestão pública. A investigação final verificou se a atuação da associação regional promoveu uma tendência de convergência nos indicadores de desenvolvimento. Os dados empíricos indicam que a H3 não se confirmou no curto prazo, pois as assimetrias entre os polos dinâmicos (Caçador, Videira, Fraiburgo) e os municípios periféricos permanecem agudas. Esse cenário valida o alerta de Borba (2020) sobre a complexidade e os desafios na consolidação de consórcios regionais. Embora a cooperação institucional exista formalmente, a superação de obstáculos estruturais e financeiros demanda um tempo de maturação superior ao recorte temporal de três anos analisado neste estudo. Portanto, os achados sugerem que a governança regional enfrenta limites severos quando sobreposta a desigualdades históricas. A articulação entre os municípios, por si só, é insuficiente para corrigir disparidades

socioeconômicas em ciclos curtos, exigindo políticas continuadas e maior volume de investimentos compartilhados. A persistência do hiato entre os polos e a periferia reforça a necessidade de reavaliar os mecanismos de redistribuição e o real papel indutor dessas associações no desenvolvimento territorial de longo prazo.

Contudo, a análise não deve ser reducionista. Identificam-se "zonas de transição" em municípios de porte intermediário, como Tangará e Rio das Antas, que demonstram potencial de crescimento. Isso sugere que a mobilização de recursos endógenos, conforme teorizado por Teixeira e Cardoso (2020), está começando a surtir efeito em localidades que conseguem se integrar minimamente às cadeias produtivas dos vizinhos maiores. A cooperação intermunicipal, na visão de Doin, Lopes e Afonso (2020) e Leão (2023), confirma-se aqui não como uma solução mágica para equalização imediata, mas como uma ferramenta de governança indispensável para ganhar escala e viabilizar projetos que, isoladamente, esses municípios em transição não conseguiriam executar.

O diagnóstico aponta para a urgência de superar o modelo de "café com leite" (tratamento igual para desiguais) em favor de políticas públicas "territorializadas". A gestão orientada a resultados, defendida por Aquino (2023) e Guedes (2025), torna-se o imperativo categórico para a AMARP: é preciso utilizar os dados evidenciados nesta pesquisa para desenhar estratégias distintas. Enquanto os polos demandam inovação e infraestrutura logística, os municípios menores carecem de fomento básico ao empreendedorismo e qualificação profissional. Dessa forma, o cumprimento do ODS 8 na região depende da capacidade de promover o "transbordamento" (spillover) do dinamismo econômico. Como sugerem Medina Filho et al. (2024), garantir condições de trabalho e crescimento exige estratégias intencionais. Nesse sentido, o objetivo não é apenas crescer, mas integrar. O Quadro 2 evidencia as principais descobertas e táticas de ação pública para a AMARP.

Quadro 2 – Principais descobertas e táticas de ação pública para a AMARP

Dimensão analisada	Principal descoberta	Tática de ação sugerida
Heterogeneidade econômica	Alta concentração de empregos e empresas em apenas três polos (Caçador, Videira e Fraiburgo), criando um abismo econômico em relação aos pequenos municípios.	Fomento a cadeias produtivas integradas: incentivar que grandes empresas dos polos contratem fornecedores dos municípios menores vizinhos, retendo a riqueza na região.
Vulnerabilidade sazonal	Queda abrupta nas	Diversificação da Matriz

	admissões no primeiro semestre de 2025, evidenciando a dependência excessiva de setores sazonais (como a agroindústria) em municípios menores.	Econômica: Estímulo ao setor de serviços e turismo rural nos períodos de entressafra agrícola para estabilizar a renda e o emprego ao longo do ano.
Empreendedorismo e emprego	Correlação direta entre densidade empresarial e saldo de empregos. Municípios com poucas empresas (ex: Calmon, Macieira) estagnaram na geração de vagas.	Correlação direta entre densidade empresarial e saldo de empregos. Municípios com poucas empresas (ex: Calmon, Macieira) estagnaram na geração de vagas.
Governança regional	A cooperação existe, mas as desigualdades persistem, indicando que a integração administrativa ainda não se traduziu totalmente em integração econômica.	Observatório Regional de Dados: implementação de um sistema permanente de monitoramento de indicadores pela AMARP para direcionar recursos e investimentos com base em evidências em tempo real.

Fonte: os autores (2026)

Em síntese, os resultados desenham uma região de "duas velocidades": um eixo dinâmico e diversificado, capaz de sustentar o crescimento mesmo em cenários adversos, e um conjunto de municípios dependentes que carecem de estímulos ao empreendedorismo. A análise confirma a importância crucial de monitorar esses indicadores para que a AMARP possa atuar não apenas como ente representativo, mas como agência de desenvolvimento regional estratégico.

A persistência das desigualdades reforça que o simples crescimento econômico agregado não garante desenvolvimento equitativo. É imperativo que as futuras estratégias da associação foquem na integração das cadeias de valor regionais, permitindo que os pequenos municípios encontrem nichos de atuação complementares aos grandes polos, transformando a proximidade geográfica em vantagem competitiva real.).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo dedicou-se a analisar os indicadores socioeconômicos dos municípios integrantes da AMARP no período de janeiro de 2023 a junho de 2025. O objetivo geral consistiu em identificar padrões, desafios e oportunidades capazes de orientar decisões estratégicas nos setores público e privado, compreendendo como

fatores econômicos e de gestão impactam o desenvolvimento local. A pesquisa cumpriu seu propósito ao fornecer um diagnóstico quantitativo, exploratório e descritivo que evidenciou a realidade da empregabilidade e do empreendedorismo na região, alinhando-se aos princípios de transparência e responsabilidade social preconizados pelo ODS 8.

Os principais achados revelaram uma correlação direta e inseparável entre a densidade empresarial e a geração de postos de trabalho. Observou-se uma nítida segmentação regional, onde municípios polos como Caçador, Videira e Fraiburgo concentram a maior parte das empresas ativas e demonstram maior resiliência econômica. Em contrapartida, as localidades de menor porte apresentaram maior vulnerabilidade às oscilações de mercado e dependência de atividades sazonais. Ficou evidenciado que a simples existência da associação intermunicipal, embora fundamental, ainda não foi suficiente para equalizar as oportunidades de desenvolvimento econômico entre todos os seus membros.

No que tange às hipóteses formuladas, a primeira foi validada, confirmando a existência de uma heterogeneidade significativa no desempenho dos indicadores (H1), fruto das distintas vocações e estruturas produtivas de cada município. A segunda hipótese confirmou-se ao demonstrar que a dinâmica de admissões e demissões acompanha proporcionalmente a abertura de empresas (H2), validando o empreendedorismo como motor central da empregabilidade. Contudo, a terceira hipótese não foi validada no recorte temporal analisado, pois não se verificou uma tendência clara de convergência ou redução das desigualdades entre os municípios no curto prazo (H3), indicando que a integração econômica regional permanece como um desafio estrutural a ser superado.

Como limitações do estudo, destaca-se o recorte temporal restrito e a inconclusão dos dados do último período analisado (junho de 2025), além da dependência exclusiva de fontes secundárias que impediram uma análise qualitativa mais aprofundada das causas locais. Para pesquisas futuras, sugere-se a ampliação do escopo para incluir indicadores de proteção social, como seguro-desemprego, afastamentos e benefícios trabalhistas, bem como a realização de estudos longitudinais que avaliem o impacto de políticas públicas específicas implementadas pela AMARP na redução das assimetrias regionais identificadas.

AGRADECIMENTOS

À Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) “Edital 19/2024” e ao Fundo de Apoio à Pesquisa da Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) “Edital 21/2025”.

REFERÊNCIAS

- AMARP. Associação dos Municípios do Alto Vale do Rio do Peixe. **Relatórios e Notícias Institucionais**. 2025. Disponível em: <https://amarp.org.br/>. Acesso em: 16 out. 2025.
- AQUINO, V. de A. **Gestão pública por resultados**. Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2023.
- BCB. Banco Central do Brasil. **Histórico**: meta de inflação vs. inflação efetiva. 2025. Disponível em: <https://www.bcb.gov.br/controleinflacao/historicometas>. Acesso em: 13 set. 2025.
- BORBA, É. L. Os consórcios intermunicipais: entre barreiras e potencialidades. **Revista Direito Público**, Londrina, v. 15, n. 2, p. 135-154, 2020. DOI: 10.5433/1980-511X.2020v15n2p135.2020. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/direitopub/article/view/36742>. Acesso em: 19 out. 2025.
- BRASIL. Ministério da Integração e do Desenvolvimento Regional. **Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR)**: Painel de Indicadores. Brasília: MIDR, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mdr>. Acesso em: 16 out. 2025.
- CAGED. Cadastro Geral de Empregados e Desempregados. **Painel de informações do Novo CAGED**. 2025. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiNWl5NWl0ODEtYmZiYy00Mjg3LTkzNWUtY2UyYjIwMDE1YWl2liwidCI6IjNIYzkyOTY5LTVhNTEtNGYxOC04YWM5LWVmOThmYmFmYTk3OCJ9>. Acesso em: 12 set. 2025.
- COSTA, R. G.; FAVARETO, A. Desenvolvimento regional revisitado: uma análise de indicadores econômicos, sociais e ambientais no estado de São Paulo no início do século XXI. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, São Paulo, v. 25, n. 1, 2023. DOI: 10.22296/2317-1529.rbeur.202325. Disponível em: <https://rbeur.anpur.org.br/rbeur/article/view/7382>. Acesso em: 16 out. 2025.
- DOIN, T. A. F. et al. **Consórcios intermunicipais para o desenvolvimento**: determinantes da cooperação entre municípios baianos. **Administração Pública e Gestão Social**, Viçosa, v. 12, n. 1, p. 1-17. 2020. DOI: 10.21118/apgs.v12i1.5756. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/apgs/article/view/5756>. Acesso em: 28 out. 2025.

FERNANDES, A. S. et al. Consórcios públicos intermunicipais de resíduos sólidos: fatores contextuais e cooperação. **Urbe – Revista Brasileira de Gestão Urbana**, Curitiba, 2023. DOI: 10.1590/2175-3369.015.e20220169. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/urbe/a/bKHTMyHV88tjhJpfz5N3rkd/>. Acesso em: 18 out. 2025.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GUEDES, M. B. G.; OLIVEIRA, F. B. de; FREITAS, R. R. de. Nova gestão pública e gestão por resultados: uma revisão bibliométrica dos estudos no âmbito das instituições de ensino superior. **Brazilian Journal of Production Engineering**, v. 11, n. 1, p. 385-394, 2025. DOI: 10.47456/bjpe.v11i1.44559. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/bjpe/article/view/44559>. Acesso em: 18 out. 2025.

HUPALO, L.; HOFFMANN, A.; BONIN, J. C. Desafios educacionais na Microrregião da AMARP, Santa Catarina: análise e perspectivas para o avanço educacional do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino. **Diálogo**, n. 56, 2024. DOI: 10.18316/dilogo.v1i56.12027. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/12027>. Acesso em: 11 jul. 2025.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **MDHC destaca importância dos dados para as políticas públicas em seminário sobre cidadania LGBTQIA+ no Ipea**, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2025/julho/mdhc-destaca-importancia-dos-dados-para-as-politicas-publicas-em-seminario-sobre-cidadania-lgbtqia-no-ipea>. Acesso em: 17 out. 2025.

JUCESC. Junta Comercial do Estado de Santa Catarina. **Observatório JUCESC**. 2025. Disponível em: <https://scbms.jucesc.sc.gov.br/observatorio.php>. Acesso em: 14 set. 2025.

LEÃO, L. Ação coletiva institucional e consórcios públicos: determinantes da cooperação intermunicipal. In: **Anais da ANPUR**, 2023. Disponível em: <https://anpur.org.br/wp-content/uploads/2023/10/st03-21.pdf>. Acesso em: 18 out. 2025.

MEDINA FILHO, A. L. de et al. Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 8: emprego digno e crescimento econômico. **Revista de Gestão e Secretariado**, São Paulo, v. 15, n. 8, e4166, 2024. DOI: 10.7769/gesec.v15i8.4166. Disponível em: https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/4166?utm_source. Acesso em: 18 out. 2025.

MONTARROYOS, P. S. de F. O papel dos dados na formulação de políticas públicas. **LinkedIn Pulse**, 2025. Disponível em: <https://pt.linkedin.com/pulse/o-papel-dos-dados-na-formula%C3%A7%C3%A3o-de-pol%C3%ADticas-p%C3%ABlicas-montarroyos-psdef>. Acesso em: 18 out. 2025.

PINTO, I. G. S. Consórcios intermunicipais em Santa Catarina: instrumento de solidariedade territorial. In: **Anais do ENANPUR**, 2022. Disponível em:

https://www.sisgeenco.com.br/anais/enanpur/2022/arquivos/GT10_SEM_581_741_20211215114119.pdf. Acesso em: 19 out. 2025.

RODRIGUES, R. B.; SILVA, A. P. da. Fatores socioeconômicos e desenvolvimento empreendedor: interfaces com o planejamento de políticas públicas. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 9, p. e17956-e17956, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n9-090. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/17956>. Acesso em: 12 set. 2025.

SANTOS, A. G. F. dos et al. Negócios de impacto em comunidades: transformando dificuldades em oportunidades na cidade do Rio de Janeiro. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 9, p. e18342-e18342, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n9-291. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/18342>. Acesso em: 12 set. 2025.

SIEDENBERG, D. R. Indicadores de desenvolvimento socioeconômico: uma síntese. **Desenvolvimento em Questão**, n. 1, p. 45–72, 2003. DOI: 10.21527/2237-6453.2003.1.45-71. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/view/67>. Acesso em: 17 out. 2025.

SUDENE. Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste. **Cidades do interior também se destacam na geração de empregos no Nordeste**, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/sudene/pt-br/assuntos/noticias/cidades-do-interior-tambem-se-destacam-na-geracao-de-empregos-no-nordeste-aponta-sudene>. Acesso em: 16 out. 2025.

TEIXEIRA, M. S. G.; CARDOSO, F. A. Relevância das inovações no desenvolvimento regional e local: um olhar para o Rio Grande do Norte. **Revista de Desenvolvimento Econômico**, v. 22, n. 43, 2020. DOI: 10.21452/rde.v14i25.2049. Disponível em: https://revistas.unifacs.br/index.php/rde/article/view/2049?utm_source. Acesso em: 16 out. 2025.

ZALESKI, J.; SCHIESSL, F. M.; ALVES, J. A. Administração pública, desenvolvimento regional e cidades sustentáveis. **Desenvolvimento Regional em Debate**, v. 14, n. 1, 2024. DOI: 10.24302/drd.v14.5134. Disponível em: <https://www.periodicos.unc.br/index.php/drd/article/view/5134>. Acesso em: 18 out. 2025.

DOCÊNCIA EM CONSTRUÇÃO: A FORMAÇÃO CONTÍNUA COMO PROCESSO PERMANENTE, DINÂMICO E INACABADO PARA A QUALIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA



DOI: 10.5281/zenodo.21501168

Angelo Mendes Ferreira

Doutorando em Ciências da Educação pela Universidad del Sol (UNADES),

Assunção, Paraguai. E-mail: angelolge89@gmail.com

Ruth Belen Gamarra Lezcano

Doutora em Ciências da Educação pela Universidad del Sol (UNADES), Assunção,

Paraguai. E-mail: ruthbelengamarralezcano@gmail.com

RESUMO

A formação docente constitui-se como um essencial, intrinsecamente relacionado às transformações sociais, às mudanças educacionais e às experiências vividas no cotidiano escolar. O problema que orienta este estudo consiste em compreender de que maneira a concepção de formação docente como processo contínuo e inacabado contribui para o desenvolvimento profissional docente e para a qualificação de sua prática pedagógica. O objetivo geral é analisar criticamente a formação docente sob a perspectiva da continuidade e da incompletude, considerando suas implicações teóricas, práticas e éticas. Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e analítico, fundamentada em pesquisa bibliográfica de autores clássicos e contemporâneos da educação e da formação de professores. Os resultados indicam que a compreensão da formação docente como processo permanente rompe com modelos lineares e finalistas, valorizando a experiência, a reflexão crítica e a aprendizagem ao longo da vida profissional. Evidencia-se que professores que reconhecem sua formação como inacabada tendem a desenvolver maior autonomia, abertura ao aprendizado e capacidade de ressignificar práticas pedagógicas frente a contextos complexos e mutáveis. Conclui-se que a concepção de formação docente contínua e inacabada constitui fundamento essencial para a profissionalização docente, favorecendo práticas pedagógicas mais reflexivas, críticas e comprometidas com a qualidade da educação e com a transformação social.

Palavras-chave: Formação contínua. Desenvolvimento profissional. Prática pedagógica.

ABSTRACT

Teacher education is an essential component, intrinsically linked to social transformations, educational changes, and the experiences encountered in everyday

school life. The central question guiding this study is how the conception of teacher education as a continuous and unfinished process contributes to teachers' professional development and the refinement of their pedagogical practice. The general objective is to critically analyze teacher education from the perspective of continuity and incompleteness, considering its theoretical, practical, and ethical implications. Methodologically, a qualitative approach is adopted, of an exploratory and analytical nature, grounded in a literature review of classical and contemporary authors in education and teacher education. The results indicate that understanding teacher education as a permanent process breaks with linear and finalistic models, valuing experience, critical reflection, and learning throughout one's professional life. It is evident that teachers who recognize their training as unfinished tend to develop greater autonomy, openness to learning, and the ability to reframe pedagogical practices in the face of complex and changing contexts. It can be concluded that the concept of ongoing and never-ending teacher education is an essential foundation for the professionalization of teachers, fostering pedagogical practices that are more reflective, critical, and committed to the quality of education and social transformation. **Keywords:** Continuing education. Professional development. Teaching practice.

1. INTRODUÇÃO

Pensar em formação contínua de docentes é olhar para o coração da educação na contemporaneidade. Afinal, a escola precisa acolher um mundo que muda a passos largos, misturando novas tecnologias, debates políticos e transformações culturais intensas. Na sala de aula real, os desafios vão muito além de ensinar: envolvem acolher a diversidade dos alunos, lidar com as exigências por resultados e abraçar a inclusão de forma verdadeira. Tudo isso nos mostra que aquela bagagem inicial que o professor traz da faculdade, embora essencial, é apenas o começo de uma longa jornada.

É por isso que a preparação para ser docente nunca se encerra; ela acompanha o profissional por toda a sua vida. Essa caminhada contínua transforma o dia a dia da escola em um laboratório vivo, onde cada desafio superado e cada troca com os alunos geram novos aprendizados. Ser educador torna-se, assim, um processo constante de se reinventar, onde a identidade do docente é moldada pelo afeto, pela prática diária e pelo compromisso com as realidades humanas que ele encontra em sala de aula.

Tradicionalmente, a formação docente foi concebida como etapa preparatória para o ingresso na carreira, limitada aos cursos de formação inicial. Essa concepção linear e finalista pressupunha que o professor, uma vez diplomado, estaria plenamente

apto para o exercício da docência, cabendo-lhe apenas aplicar conhecimentos adquiridos previamente. Tal entendimento reduziu a formação a um momento pontual e desconsiderou a complexidade do trabalho docente, marcado por situações imprevistas, contextos diversos e constantes demandas de atualização e reflexão.

Contudo, a empiria do cotidiano escolar demonstra que o repertório saberes profissionais do docente não se exaure no fechamento do ciclo da formação inicial. Ao contrário, a imersão na práxis pedagógica atua como um elemento problematizador, que desvela lacunas formativas, tensiona certezas teóricas e impõe a necessidade de processos contínuos de aprendizagem. Cada agrupamento discente, cada singularidade socioespacial da instituição educativa e cada fenômeno emergente no ato de ensinar configuram novas demandas cognitivas e éticas, evidenciando que a formação é um constructo permanente de elaboração, desconstrução e ressignificação de saberes.

Nesse sentido, a conceituação da formação sob a égide da continuidade e do inacabamento ontológico implica o reconhecimento do professor como um sujeito epistêmico em permanente estado de aprendizagem e transmutação profissional. Essa mudança de paradigma desloca o eixo da docência da mera execução técnica para uma atividade de investigação constante, na qual o desenvolvimento profissional se consolida na intersecção dialética entre a fundamentação teórica, a reflexão sobre a ação e as contingências históricas que atravessam o chão da escola.

A concepção de formação docente como processo inacabado encontra respaldo em perspectivas teóricas que compreendem o ser humano como sujeito histórico, em permanente construção. A docência, enquanto prática social, não se desenvolve em contextos estáticos, mas em realidades dinâmicas e contraditórias, que exigem do professor capacidade de adaptação, reflexão crítica e abertura ao novo. Assim, a formação docente ultrapassa a dimensão técnica e assume caráter ético, político e existencial, envolvendo a constituição da identidade profissional e o compromisso com a transformação educativa.

Em termos epistemológicos, a formação contínua emerge como uma dimensão estruturante e indispensável para a consolidação da profissionalização docente. Superando a perspectiva reducionista que a limita a cursos sazonais ou a ações de caráter meramente compensatório, orientadas por uma lógica de transposição didática linear, este processo deve ser compreendido como uma instância organicamente

integrada ao cotidiano escolar, intrinsecamente articulada às demandas e complexidades emanadas da práxis pedagógica concreta.

Desse modo, a reconfiguração do ambiente escolar em um ecossistema investigativo pressupõe a institucionalização de espaços dedicados ao estudo sistemático, à reflexão coletiva e à socialização de saberes experienciais. A investigação da própria prática, convertida em dispositivo formativo, ressignifica o erro e a incerteza como objetos de análise científica, consolidando a premissa de uma formação permanente e inacabada, na qual a práxis educativa retroalimenta continuamente o desenvolvimento profissional e a autonomia dos sujeitos envolvidos.

Além disso, a conceituação da formação docente contínua implica, necessariamente, o reconhecimento do professor como sujeito epistêmico e protagonista de seu próprio desenvolvimento profissional. Ao posicionar-se de forma consciente em um processo de formação permanente, o docente desenvolve uma postura investigativa, reflexiva e autônoma, mobilizando saberes que o capacitam a tensionar práticas pedagógicas cristalizadas e a ressignificar as intencionalidades do ato de ensinar frente às complexidades contemporâneas.

Essa transformação reflexiva atua de forma decisiva no fortalecimento da identidade profissional e na consolidação de uma práxis pedagógica crítica. Ao superar a condição de mero executor de pacotes curriculares, o professor passa a desenhar intervenções didáticas mais conscientes, intencionais e contextualizadas, fundamentadas na indissociabilidade entre a leitura da realidade social dos educandos e a produção rigorosa de conhecimento no chão da escola.

No contexto das políticas educacionais contemporâneas, entretanto, a formação docente enfrenta tensões significativas. Programas de formação muitas vezes assumem caráter instrumental e normativo, orientados por demandas externas e descolados da realidade escolar. Tais abordagens tendem a desconsiderar a formação como processo inacabado, reforçando modelos prescritivos que limitam a autonomia docente. Diante disso, torna-se fundamental problematizar as concepções de formação que orientam as políticas e práticas formativas.

A problemática que orienta este estudo reside, portanto, em compreender como a concepção de formação docente como processo contínuo e inacabado contribui para o desenvolvimento profissional e para a qualificação da prática pedagógica. Coloca-se, assim, a seguinte pergunta norteadora: de que maneira reconhecer a formação docente como permanente e inacabada impacta a identidade profissional

do professor e suas práticas educativas? A partir desse questionamento, o objetivo geral deste trabalho é analisar criticamente a formação docente sob a perspectiva da continuidade e da incompletude.

No que concerne aos delineamentos metodológicos e analíticos desta investigação, estabelece-se como escopo inicial a compreensão dos fundamentos teóricos que balizam a formação docente contínua, articulando-os umbilicalmente à análise do desenvolvimento profissional em sua dimensão permanente. Ademais, busca-se discutir a centralidade da reflexão sobre a prática como dispositivo nodal do processo formativo, examinando, por conseguinte, as implicações dessa abordagem na tessitura da autonomia e na configuração da identidade epistemológica do professor.

Esses objetivos específicos convergem para a sustentação de uma abordagem que reconhece o docente não como mero executor de diretrizes técnico-lineares, mas como um sujeito histórico, reflexivo e em constante processo de devir e aprendizagem. Sob essa ótica, a investigação se alinha às correntes críticas da educação, em que a práxis pedagógica é validada a partir da indissociabilidade entre a ação concreta na cotidianidade escolar e a rigorosa teorização sobre o fazer educativo.

A relevância científica desta temática reside na necessidade premente de adensar o debate teórico e metodológico acerca da formação docente, superando de forma definitiva os modelos formativos de caráter puramente sazonal, prescritivo e instrumental. Ao ancorar a investigação na premissa da formação como um processo contínuo, longitudinal e intrinsecamente inacabado, o estudo fornece subsídios epistemológicos para a superação da racionalidade técnica, contribuindo para o reposicionamento e a valorização da docência enquanto campo profissional dotado de alta complexidade.

Nessa perspectiva, a investigação legitima o magistério como uma atividade científica e intelectual que demanda investimento permanente na produção de saberes, na racionalidade reflexiva e na dimensão ética da práxis educacional. O constructo teórico aqui proposto colabora para a consolidação de políticas públicas e matrizes curriculares que não enxerguem o professor como mero executor de diretrizes externas, mas como um intelectual crítico e coprodutor do conhecimento que emerge do e sobre o cotidiano escolar.

Do ponto de vista educacional e social, a importância do tema se evidencia na relação direta entre formação docente e qualidade da educação. Professores que se

reconhecem em constante formação tendem a desenvolver práticas mais reflexivas, inovadoras e comprometidas com a aprendizagem dos estudantes, favorecendo processos educativos mais críticos, inclusivos e transformadores.

No âmbito deste estudo, adota-se uma abordagem epistemológica fundada na perspectiva crítica e reflexiva, a qual concebe a formação docente como um elemento estruturante e constitutivo tanto da práxis pedagógica quanto da construção da identidade profissional dos educadores. Ao problematizar a formação como um continuum intrinsecamente inacabado, a investigação busca superar visões puramente instrumentais do magistério, integrando as dimensões teóricas e práticas como instâncias indissociáveis do desenvolvimento profissional.

A partir desse aporte teórico, o presente trabalho visa subsidiar o debate acerca de modelos formativos que fomentem a autonomia intelectual do professor, a racionalidade reflexiva e o compromisso ético-político com a práxis educativa. Pretende-se, fundamentalmente, fornecer subsídios para a consolidação de políticas e práticas de formação que corroborem a busca por uma educação de qualidade socialmente referenciada, comprometida com a emancipação dos sujeitos e a transformação da realidade escolar.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A concepção de formação docente como um processo contínuo e ontologicamente inacabado insere-se em uma matriz epistemológica que compreende a docência como uma prática social de alta complexidade, histórica e culturalmente situada. Sob essa óptica, o exercício do magistério transcende a mera aplicação de técnicas instrucionais preestabelecidas, configurando-se como um campo dinâmico que exige do educador uma permanente reconstrução de seus saberes teóricos e práticos, de suas identidades profissionais e de seus modos de intervenção na realidade escolar.

Nessa perspectiva, a noção de inacabamento remete diretamente à premissa antropológica e pedagógica de que o ser humano é um ser inconcluso, inserido em um processo de formação identitária e intelectual que jamais se esgota. Esta condição de incompletude torna-se ainda mais evidente quando os profissionais da educação atuam em contextos institucionais marcados por céleres transformações

socioculturais, tecnológicas e políticas, as quais tencionam constantemente as certezas pedagógicas e demandam novas formas de ler e atuar no mundo.

Diante de tais contingências históricas, a formação contínua deixa de ser entendida como um apêndice curricular ou uma atividade puramente compensatória para suprir lacunas da graduação, assumindo o estatuto de dimensão estruturante da profissionalização. A imersão na cotidianidade da escola passa a ser legitimada como um espaço-tempo produtor de conhecimento, onde a articulação dialética entre a teoria acadêmica e a práxis pedagógica fomenta o desenvolvimento de uma racionalidade reflexiva e crítica por parte dos docentes.

Por conseguinte, validar o inacabamento como princípio norteador da carreira docente implica reposicionar o professor como sujeito epistêmico e protagonista do seu próprio desenvolvimento. Essa mudança paradigmática é fundamental para a consolidação de uma postura investigativa em sala de aula, capaz de questionar rotinas fossilizadas e de assegurar a construção de práticas educativas conscientes, autônomas e comprometidas com uma educação democrática e socialmente referenciada.

Freire afirma que “onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 50), e, de forma indireta, Arroyo (2012) sustenta que a docência se constrói no movimento entre experiência, reflexão e compromisso social. A análise desses aportes evidencia que a formação docente não pode ser concebida como etapa finalizada, mas como processo permanente de constituição profissional.

2.1 Crítica aos Modelos Tradicionais e à Racionalidade Técnica

A crítica aos modelos tradicionais de formação docente, balizados pela matriz epistemológica da racionalidade técnica, constitui o ponto de partida fundamental para o adensamento desse debate na contemporaneidade. Durante décadas, predominou no cenário educacional a concepção linear de que o ciclo de formação inicial seria autossuficiente para instrumentalizar o professor para toda a sua trajetória profissional, pressupondo um repertório estático de competências que daria conta das demandas escolares futuras de forma perene.

No bojo dessa discussão, a análise ancora-se nas formulações de Schön (2000), ao observar que, no modelo da racionalidade técnica, o profissional é treinado prioritariamente para aplicar teorias científicas e técnicas padronizadas a problemas

predeterminados, negligenciando a singularidade das situações reais de ensino. De maneira indireta e complementar, as teorizações de Tardif (2014) corroboram essa crítica ao demonstrarem que tal concepção desconsidera a legitimidade dos saberes produzidos na prática cotidiana, provocando um esvaziamento e um empobrecimento do desenvolvimento profissional do magistério.

Por conseguinte, a articulação desses referenciais teóricos permite compreender que a superação definitiva da lógica tecnicista e instrumental é condição para o reconhecimento da formação docente como um processo contínuo, longitudinal e inconcluso. Deslocar o eixo da formação do mero treinamento técnico para uma perspectiva reflexiva implica validar o chão da escola como um espaço legítimo de produção de conhecimento, onde o professor atua como um intelectual crítico capaz de investigar sua própria práxis e reinventar seus saberes diante das complexidades históricas e sociais do ato educativo.

2.2 A Epistemologia dos Saberes Docentes

A conceituação dos saberes docentes constitui um eixo epistemológico central para a compreensão da formação enquanto processo contínuo e ontologicamente inacabado. Afastando-se de visões reducionistas que limitam o conhecimento do professor a uma mera transposição didática de conteúdos acadêmicos, essa abordagem reconhece a docência como um campo de alta complexidade conceitual, no qual o repertório profissional é constantemente mobilizado, testado e reconfigurado diante das contingências e imprevistos do cotidiano escolar.

Nesse sentido, a consolidação desse amálgama de conhecimentos pressupõe uma racionalidade prática, em que os saberes da formação profissional, os disciplinares, os curriculares e os experienciais se interconectam dialeticamente. A práxis pedagógica passa a ser entendida, portanto, não como um espaço de mera aplicação técnica, mas como um lócus de produção teórica e de ressignificação identitária, em que o inacabamento se converte em motor para o desenvolvimento profissional permanente e para a autonomia do sujeito educador.

O aprofundamento teórico acerca dos saberes docentes demanda uma imersão nas formulações de Tardif (2014), que postula que o conhecimento dos professores é plural, temporal e situado. Essa premissa evidencia a natureza intrinsecamente dinâmica desse repertório, cuja transformação ocorre de maneira progressiva e

longitudinal ao longo do tempo, sendo mediada tanto pela experiência biográfica quanto pela trajetória profissional dos sujeitos. Desloca-se, assim, a visão do docente como mero transmissor de conteúdos para posicioná-lo como um mobilizador de múltiplos saberes.

De maneira complementar e indireta, as teorizações de Gauthier *et al.* (2013) corroboram essa perspectiva ao destacarem que o amálgama de saberes que legitima o magistério é edificado na intersecção dialética entre a formação acadêmica, a práxis pedagógica e a cultura do contexto institucional. Sob esse prisma, o conhecimento profissional não se desenvolve de forma isolada ou puramente teórica, mas é gestado no tensionamento cotidiano entre as diretrizes curriculares e a realidade concreta das instituições escolares onde a ação educativa se materializa.

A análise crítica imbricada nesses estudos evidencia que a formação docente transcende a apropriação estática de matrizes curriculares lineares, renovando-se continuamente a partir da reflexão rigorosa sobre a prática. Configura-se, desse modo, um movimento de transposição e ressignificação teórica em que o chão da escola deixa de ser o mero destino da aplicação técnica e passa a ser reconhecido como o lócus primordial de produção, validação e constante refinamento dos saberes pedagógicos, consolidando o princípio do inacabamento ontológico.

Por conseguinte, essa abordagem epistêmica redefine a própria identidade do educador, que passa a ser compreendido como um intelectual crítico e investigador de sua própria atividade. Ao validar a indissociabilidade entre teoria, prática e contexto, a investigação dos saberes docentes fornece subsídios fundamentais para a estruturação de políticas de formação contínua que superem a racionalidade técnica e valorizem a autonomia, a autoria e o desenvolvimento profissional permanente do magistério.

2.3 Reflexão Crítica, Autonomia e Identidade Profissional

A formação contínua, nesse sentido, assume papel estruturante no desenvolvimento profissional docente. Imbernón afirma que “a formação contínua deve ser entendida como processo permanente de reflexão sobre a prática” (IMBERNÓN, 2016, p. 41). Indiretamente, Nóvoa (2017) sustenta que a aprendizagem profissional ocorre ao longo da carreira, em contextos colaborativos e reflexivos. A análise desses aportes reforça a compreensão de que a formação docente contínua

não se limita a cursos eventuais, mas integra-se ao cotidiano escolar e à construção da identidade profissional.

A reflexão crítica sobre a prática pedagógica constitui elemento indissociável da formação docente como processo inacabado. Schön destaca que “a reflexão-na-ação permite ao profissional aprender enquanto atua” (SCHÖN, 2000, p. 32), enquanto, de forma indireta, Zeichner (2010) argumenta que a reflexão crítica possibilita ao professor questionar pressupostos, valores e condições institucionais. A análise desses estudos evidencia que a formação docente contínua exige espaços sistemáticos de reflexão, capazes de promover aprendizagem significativa a partir da experiência.

A identidade profissional docente também se constrói no movimento contínuo da formação. Nóvoa afirma que “a identidade docente é um processo, não um produto acabado” (NÓVOA, 2017, p. 18). Indiretamente, Pimenta (2012) sustenta que a identidade profissional se constitui na articulação entre saberes, práticas e contextos. A análise desses aportes permite compreender que reconhecer o inacabamento da formação implica admitir a docência como profissão em constante construção identitária.

A autonomia docente emerge como desdobramento direto da concepção de formação contínua. Contreras afirma que “a autonomia profissional não se concede, constrói-se” (CONTRERAS, 2002, p. 74), enquanto, de forma indireta, Libâneo (2013) destaca que a autonomia depende de sólida formação teórica e reflexiva. A análise crítica desses estudos indica que professores que se reconhecem em formação permanente tendem a assumir postura mais autônoma e crítica diante das demandas institucionais.

2.4 Tensões Políticas e a Dimensão Ético-Política na Contemporaneidade

No contexto das políticas educacionais contemporâneas, o debate em torno da formação docente contínua é atravessado por tensionamentos estruturais e disputas de projetos pedagógicos. Sob a égide do gerencialismo na gestão pública, observa-se uma tendência de mercantilização dos processos formativos, em que os programas oficiais muitas vezes se alinham a uma lógica mercadológica e performática. Essa conjuntura impõe desafios severos à consolidação de propostas que compreendam o desenvolvimento profissional em sua dimensão integral e emancipatória.

A partir desse panorama, a análise crítica fundamenta-se nos aportes de Freitas (2016), que denuncia como as políticas de responsabilização e os sistemas de avaliação em larga escala operam de forma a reduzir a formação contínua a treinamentos meramente instrumentais e pragmáticos. Em consonância, a teorização de Ball (2014) corrobora essa leitura ao demonstrar, de maneira indireta, que a cultura da performatividade produz pressões regulatórias que fragilizam e desidratam a concepção de formação como um processo reflexivo, autônomo e ontologicamente inacabado.

A dimensão ética da formação docente articula-se organicamente ao conceito de inacabamento ontológico, configurando-se como um pilar estruturante da práxis educativa. Longe de reduzir-se a um conjunto de normas burocráticas ou a códigos de conduta prescritivos, a ética na docência é compreendida como um compromisso existencial e político com a alteridade, demandando do educador uma constante autovigilância crítica sobre os impactos de sua ação pedagógica na formação dos sujeitos e na transformação da realidade social.

Nesse horizonte teórico, a reflexão fundamenta-se nas formulações de Freire (1996), ao sustentar que o ato de ensinar exige rigorosamente uma responsabilidade ética, indissociável da postura de abertura ao diálogo e do respeito à autonomia do educando. Paralelamente, os constructos de Sacristán (2013) corroboram essa perspectiva de maneira indireta, ao evidenciarem que o desenvolvimento profissional docente pressupõe uma imersão deliberada em valores democráticos e emancipatórios.

Por fim, a literatura converge para a compreensão de que a formação docente como processo contínuo e inacabado constitui fundamento da profissionalização docente. Morin afirma que “todo conhecimento é inacabado e aberto” (MORIN, 2011, p. 16), e, de forma indireta, Imbernón (2016) reforça que a docência exige aprendizagem ao longo da vida. A análise final desse conjunto teórico permite afirmar que reconhecer o caráter inacabado da formação docente é condição essencial para práticas pedagógicas críticas, reflexivas e comprometidas com a transformação educativa.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 Abordagem Epistemológica e Natureza da Pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir de um desenho metodológico estritamente coerente com a natureza teórica e reflexiva do objeto investigado. Reconhece-se, de pronto, que a formação docente, quando compreendida sob a égide de um processo contínuo e ontologicamente inacabado, constitui um fenômeno qualitativo de natureza eminentemente conceitual e interpretativa, cuja apreensão demanda categorias analíticas que transcendam a mera descrição linear de dados empíricos.

Sob essa perspectiva, parte-se do entendimento de que a metodologia científica corresponde ao percurso epistemológico que orienta a construção rigorosa do conhecimento. Essa premissa alinha-se às formulações de Gil (2019), ao assinalar que o método deve ser selecionado e adequado em virtude da complexidade do fenômeno estudado, garantindo que o arcabouço procedimental dialogue de forma orgânica com os objetivos e as intencionalidades teóricas da investigação.

Dessa forma, o delineamento adotado afasta-se de abordagens positivistas ou quantificadoras, centrando-se na hermenêutica dos textos e na densidade conceitual que envolve o desenvolvimento profissional do magistério. O percurso metodológico configura-se como um espaço de tensionamento teórico, no qual as fontes selecionadas são submetidas a um exame crítico que visa desvelar as contradições, as lacunas e as potencialidades dos discursos sobre a formação de professores.

Por conseguinte, a arquitetura metodológica deste estudo legitima-se pela articulação dialética entre o referencial bibliográfico e o problema proposto. Ao assumir o caráter interpretativo como eixo condutor, a pesquisa propõe-se a oferecer uma contribuição consistente para o campo da educação, fornecendo subsídios teóricos que auxiliem na superação da racionalidade técnica e no fortalecimento de políticas formativas emancipatórias.

Quanto à natureza da pesquisa, trata-se de um estudo qualitativo, uma vez que se orienta pela análise interpretativa de concepções, teorias e produções acadêmicas sobre formação docente. A abordagem qualitativa justifica-se pelo fato de que o estudo busca compreender significados, sentidos e fundamentos teóricos, e não mensurar variáveis. Vergara (2016) destaca que a pesquisa qualitativa é indicada

quando o objetivo é compreender fenômenos educacionais complexos e contextualizados.

3.2 Objetivos e Delineamento da Investigação

No que tange aos objetivos delineados para esta investigação, o estudo assume uma natureza predominantemente exploratória e analítica. O caráter exploratório justifica-se pelo propósito de adensar e expandir a compreensão epistemológica acerca da formação docente concebida como um continuum ontologicamente inacabado, vertente que, amiúde, ainda é secundarizada ou tratada sob uma ótica fragmentada na literatura corrente. Paralelamente, a dimensão analítica consubstancia-se no exame crítico e minucioso das diversas matrizes formativas em disputa, perscrutando suas efetivas implicações e desdobramentos no processo de desenvolvimento profissional e na consolidação da identidade dos educadores.

Sob a perspectiva do percurso operacional, a ancoragem metodológica desta pesquisa alicerçou-se nos pressupostos da pesquisa bibliográfica, viabilizando um mapeamento sistemático e rigoroso do ecossistema teórico pertinente ao objeto de estudo. O escopo amostral foi constituído a partir de uma seleção criteriosa de livros de referência, artigos indexados e dissertações de autores clássicos e contemporâneos que tensionam o campo da educação. Priorizaram-se produções científicas cujas discussões orbitavam em torno de eixos estruturantes, tais como a indissociabilidade entre formação inicial e contínua, a epistemologia dos saberes docentes, a constituição da identidade profissional e a centralidade da práxis reflexiva no cotidiano escolar.

Esse arranjo metodológico encontra sustentação e legitimidade nos aportes teóricos de Gil (2019) e de Lakatos e Marconi (2021). De um lado, Gil (2019) pondera que os delineamentos exploratório-analíticos se revelam altamente fecundas quando a problemática investigada demanda um denso aprofundamento de categorias conceituais ainda em maturação. De outro, Lakatos e Marconi (2021) corroboram essa escolha ao asseverar que o levantamento bibliográfico rigoroso transcende a mera compilação de textos; ele atua como um dispositivo heurístico que propicia um diálogo dialético com o estado da arte e assegura a tessitura de um referencial teórico internamente consistente e cientificamente validado.

3.3 Procedimento Metodológico: A Pesquisa Bibliográfica

No que concerne à operacionalização metodológica da pesquisa, a etapa de levantamento e compilação do corpus empírico-teórico amparou-se na aplicação de técnicas complementares de leitura sistemática e fichamento analítico das fontes literárias selecionadas. A adoção desses procedimentos instrumentais justificou-se pela premência de estabelecer um exame aprofundado e rigoroso das produções científicas sobre o tema, viabilizando o mapeamento das matrizes conceituais e das correntes de pensamento que fundamentam a problemática investigada no cenário educacional.

A partir do processamento do material textual decorrente dos fichamentos, procedeu-se à ordenação e à sistematização das informações em categorias temáticas apriorísticas e emergentes, estruturadas em torno de eixos axiais da identidade e do fazer docente. Esse processo de categorização permitiu articular de forma dialética os conceitos de formação contínua, inacabamento ontológico, desenvolvimento profissional, autonomia e práxis reflexiva, descortinando as interações teóricas e as convergências epistemológicas existentes entre os diferentes autores que compõem o quadro referencial do estudo.

Esse percurso investigativo encontra amparo nas diretrizes de Gil (2019), o qual argumenta que o emprego sistemático do fichamento transcende a mera organização burocrática de dados, constituindo-se como um dispositivo essencial para assegurar o rigor metodológico e a transparência do processo de pesquisa social. Sob essa perspectiva, a técnica atua como um garante da fidedignidade analítica, conferindo legitimidade científica e rastreabilidade ao caminho heurístico percorrido na construção do conhecimento pedagógico.

3.4 Técnica de Análise de Conteúdo

No que concerne ao tratamento e à hermenêutica do corpus documental, a estratégia analítica delineada para esta investigação ancorou-se nos pressupostos da análise de conteúdo. Essa técnica foi operacionalizada como um procedimento metodológico sistemático, objetivo e replicável de interpretação de dados textuais, cujo escopo principal residiu em decodificar as estruturas latentes e manifestas nos discursos pedagógicos selecionados. A opção por esse instrumental metodológico

viabilizou o exame aprofundado do material, permitindo ir além da mera descrição factual para alcançar a compreensão das redes de significados subjacentes aos textos.

A aplicação prática dessa abordagem analítica concentrou-se na identificação minuciosa de convergências epistêmicas, tensionamentos conceituais e recorrências discursivas presentes nas obras que fundamentam o debate sobre o magistério. Por intermédio do isolamento e do agrupamento de unidades de registro significativas, o processo interpretativo logrou mapear tanto os consensos teóricos que consolidam o campo da formação contínua quanto as fissuras ideológicas e políticas que atravessam as discussões contemporâneas sobre o desenvolvimento e a autonomia profissional dos docentes.

Esse arranjo operacional encontra respaldo e validação científica nas diretrizes formuladas por Lakatos e Marconi (2021), as quais reiteram a estrita adequação da análise de conteúdo no âmbito de investigações de cunho estritamente qualitativo sustentadas por material bibliográfico. Conforme ponderam as autoras, a devida aplicação dessa metodologia de escrutínio textual atua como um elemento de controle e validação heurística, assegurando a necessária coerência analítica e conferindo sólida fundamentação científica às inferências realizadas ao longo da fundamentação teórica.

4. RESULTADOS E ANÁLISES DE DADOS

Os resultados da análise teórica evidenciam que compreender a formação docente como um processo contínuo e ontologicamente inacabado produz impactos significativos na forma como o professor se percebe, atua e toma decisões pedagógicas ao longo de sua trajetória profissional. A literatura analisada converge no entendimento de que a formação não se encerra na etapa inicial, mas se prolonga e se transmuta à medida que o docente interage com novos contextos socioespaciais, sujeitos e desafios educacionais contemporâneos.

Nesse horizonte conceitual, as reflexões ancoram-se nas formulações de Freire (1996), ao afirmar que o inacabamento é próprio da experiência humana e, por extensão, da prática educativa, situando a inconclusão como motor da busca constante pelo conhecimento. De forma complementar e indireta, as teorizações de Arroyo (2012) sustentam essa premissa ao demonstrarem que a docência se constitui

no movimento permanente e dialético entre a práxis, a racionalidade reflexiva e o compromisso social com as camadas populares.

A análise crítica imbricada nesses aportes teóricos indica que reconhecer o caráter inacabado da formação docente amplia substancialmente a consciência profissional do magistério, blindando-o contra a fossilização pedagógica. Ao descentrar o eixo da docência da mera reprodução técnica, essa perspectiva fortalece a disposição epistemológica para o aprendizado contínuo, legitimando o professor como um intelectual em permanente estado de devir.

Por conseguinte, a validação dessa incompletude ressignifica a identidade docente, que deixa de ser pautada por um diploma estático e passa a ser compreendida como um constructo dinâmico e longitudinal. Essa postura crítico-reflexiva impulsiona a construção de práticas pedagógicas mais conscientes e contextualizadas, nas quais a investigação do cotidiano escolar se torna o elemento mediador entre os saberes acadêmicos e as reais demandas da comunidade escolar.

Os resultados evidenciam que a formação inicial, quando concebida como uma etapa conclusiva e autossuficiente, tende a gerar expectativas irreais sobre a práxis pedagógica, fragilizando o enfrentamento das situações complexas e contingenciais que emergem do cotidiano escolar. Essa dissociação precoce entre a formação acadêmica e a realidade concreta da instituição de ensino contribui para a eclosão de sentimento de insegurança profissional, culminando, frequentemente, na reprodução acrítica de práticas pedagógicas cristalizadas e lineares.

Nesse horizonte analítico, a investigação apoia-se nas formulações de Schön (2000), ao destacar que as situações da prática real são únicas, incertas e conflituosas, demandando do profissional uma racionalidade reflexiva que extrapola o mero tecnicismo. De maneira indireta e complementar, as teorizações de Tardif (2014) evidenciam que os saberes construídos na experiência biográfica e cotidiana são fundamentais para o manejo dessas intercorrências, validando o chão da escola como um espaço legítimo de produção e refinamento epistemológico.

A análise crítica imbricada nesses referenciais sugere que a transição paradigmática para a concepção de formação contínua permite ao professor compreender as dificuldades iniciais da carreira não como fracassos individuais, mas como parte constitutiva e dialética do próprio processo formativo. Esse deslocamento de olhar atenua o impacto do chamado "choque com a realidade", convertendo as

incertezas do início da docência em objetos de investigação teórica e de amadurecimento profissional.

Por conseguinte, a desconstrução da visão finalista da graduação impulsiona a consolidação de políticas e dispositivos formativos institucionais que acolham o docente iniciante. Ao integrar o inacabamento ontológico como princípio estruturante da carreira, o ecossistema escolar passa a valorizar a mentoria, o estudo coletivo e a partilha de saberes experienciais, fortalecendo a autonomia do professor e assegurando a construção de uma identidade profissional resiliente e socialmente comprometida.

A valorização dos saberes experienciais emergiu como resultado central da concepção de formação inacabada. A prática cotidiana torna-se espaço privilegiado de aprendizagem, no qual o professor produz conhecimentos a partir da reflexão sobre suas ações. Tardif afirma que “os saberes da experiência são decisivos na ação docente” (TARDIF, 2014, p. 54), enquanto, de forma indireta, Gauthier et al. (2013) demonstram que esses saberes orientam decisões pedagógicas em contextos imprevisíveis. A análise desses estudos evidencia que a formação contínua reconhece a escola como espaço formativo legítimo, rompendo com a hierarquização entre teoria e prática.

Os resultados também indicam que a reflexão crítica constitui eixo estruturante da formação docente como processo permanente. Professores que desenvolvem práticas reflexivas tendem a revisar concepções, problematizar rotinas e ressignificar estratégias pedagógicas. Schön afirma que “a reflexão-na-ação permite aprender enquanto se atua” (SCHÖN, 2000, p. 32), enquanto, de forma indireta, Zeichner (2010) sustenta que a reflexão crítica amplia a consciência política da docência. A análise evidencia que a formação docente contínua não se limita à atualização técnica, mas envolve desenvolvimento intelectual e ético.

A identidade profissional docente revelou-se profundamente vinculada à concepção de formação inacabada. Os resultados indicam que professores que se reconhecem em permanente formação desenvolvem identidade mais flexível, aberta à mudança e menos dependente de modelos prescritos. Nóvoa afirma que “a identidade docente constrói-se ao longo do tempo” (NÓVOA, 2017, p. 18), e, de forma indireta, Pimenta (2012) destaca que essa identidade resulta da articulação entre saberes, práticas e contextos. A análise sugere que assumir o inacabamento da formação fortalece o sentido de pertencimento profissional e a autonomia docente.

No campo das políticas educacionais, os resultados apontam tensões significativas entre a concepção de formação contínua e os modelos formativos instrumentais. Programas centrados em treinamentos rápidos e padronizados tendem a desconsiderar a complexidade da docência e a reduzir a formação a cumprimento de metas. Freitas afirma que “as políticas de responsabilização empobrecem a formação docente” (FREITAS, 2016, p. 89), enquanto, de forma indireta, Ball (2014) demonstra que essas políticas produzem controle sobre a prática docente. A análise crítica indica que tais abordagens entram em conflito com a ideia de formação como processo reflexivo e inacabado.

A dimensão ética da formação docente também se destacou nos resultados. Reconhecer-se inacabado implica assumir responsabilidade permanente pelo outro e pela própria prática. Freire afirma que “ensinar exige responsabilidade ética” (FREIRE, 1996, p. 54), e, de forma indireta, Sacristán (2013) sustenta que a formação docente envolve compromisso com valores democráticos. A análise desses aportes evidencia que a formação contínua amplia a consciência ética do professor e orienta práticas pedagógicas mais inclusivas e responsáveis.

Em síntese, os resultados e a discussão demonstram que a concepção de formação docente como processo contínuo e inacabado contribui para o fortalecimento da autonomia, da reflexão crítica e da identidade profissional. Como afirma Morin, “todo conhecimento é provisório e inacabado” (MORIN, 2011, p. 16), e, de forma indireta, Imbernón (2016) reforça a necessidade de aprendizagem ao longo da vida. A análise final evidencia que essa concepção formativa constitui base essencial para a qualificação da prática docente em contextos educacionais complexos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação permitiu analisar criticamente a formação docente sob a perspectiva da continuidade e do inacabamento, evidenciando que essa concepção constitui o fundamento central para o desenvolvimento profissional do professor e para a qualificação perene da prática pedagógica. O objetivo geral do estudo foi plenamente alcançado, uma vez que os resultados demonstraram, de forma robusta, que a formação docente não pode ser compreendida como uma etapa concluída ou

estática, mas sim como um processo permanente de construção, reconstrução e ressignificação de saberes, subjetividades e identidades profissionais.

Diante do exposto, a desconstrução dos modelos tradicionais pautados na racionalidade técnica revelou-se um passo metodológico e teórico decisivo. Ao evidenciar que o chão da escola é um espaço complexo, incerto e atravessado por contingências históricas, a pesquisa logrou fundamentar a indissociabilidade entre a teoria acadêmica e a práxis cotidiana. O inacabamento ontológico, longe de sinalizar uma fragilidade ou uma lacuna intransponível, foi legitimado como a força motriz que impulsiona o educador em direção à autonomia, à postura investigativa e ao autoaperfeiçoamento intelectual.

Ademais, as discussões teóricas empreendidas resgataram a centralidade das dimensões ética e política que circundam o magistério. O reconhecimento de que o docente é um sujeito epistêmico em constante estado de devir projeta sua atuação para além do tecnicismo instrumental, vinculando o desenvolvimento profissional a um compromisso inabalável com os valores democráticos, com a justiça social e com a emancipação dos educandos. A formação contínua, portanto, assume o estatuto de ato de resistência frente às pressões gerenciais e performáticas que tentam reduzir o ensino a treinamentos sazonais.

Por fim, os achados deste estudo sinalizam que a compreensão do caráter inacabado da profissão reorganiza não apenas a identidade do professor, mas também as demandas por políticas públicas de formação mais orgânicas e colaborativas. Conclui-se, desse modo, que investir na formação contínua significa valorizar a docência em sua máxima complexidade científica e social, assegurando que o ato educativo se mantenha como uma prática humana viva, consciente, contextualizada e profundamente comprometida com a transformação da realidade.

No que se refere aos objetivos específicos, constatou-se que modelos formativos lineares e finalistas tendem a fragilizar a autonomia docente e a limitar a capacidade reflexiva do professor. Em contrapartida, a compreensão da formação como processo contínuo favorece o reconhecimento da prática como espaço legítimo de aprendizagem, fortalecendo os saberes experienciais e o julgamento pedagógico. Dessa forma, confirma-se a hipótese implícita de que o reconhecimento do inacabamento da formação potencializa o desenvolvimento profissional docente.

A análise evidenciou que a reflexão crítica sobre a prática constitui elemento estruturante da formação contínua. Professores que refletem sistematicamente sobre

suas ações desenvolvem maior capacidade de adaptação, inovação e tomada de decisão consciente. Assim, a formação docente deve promover espaços institucionais que favoreçam a reflexão coletiva, a investigação da prática e a aprendizagem colaborativa.

A identidade profissional docente revelou-se profundamente vinculada à concepção de formação inacabada. Reconhecer-se em permanente formação contribui para a construção de identidade mais flexível, autônoma e aberta às transformações educacionais. Esse reconhecimento fortalece o compromisso com a aprendizagem ao longo da vida e com a melhoria contínua da prática pedagógica.

Do ponto de vista ético e político, a formação docente contínua implica uma responsabilidade permanente e indissociável com os estudantes, com a instituição escolar e com a sociedade em geral. Ao assumir o inacabamento ontológico como condição inerente à sua existência humana e profissional, o professor desenvolve uma postura ética substancialmente mais consciente, orientada por valores fundamentais de inclusão, justiça social e compromisso democrático.

Nesse horizonte analítico, a dimensão ético-política da docência afasta-se de visões puramente normativas ou burocráticas, configurando-se como uma práxis intencional de transformação da realidade social. O reconhecimento da própria incompletude projeta o educador em direção à alteridade, transformando o ato de ensinar em um espaço de acolhimento e de escuta qualificada, onde as diferenças culturais, étnicas e socioeconômicas dos discentes não são vistas como entraves, mas como potências pedagógicas a serem integradas no processo de emancipação intelectual.

Por conseguinte, a articulação entre formação contínua e compromisso político fortalece o papel do professor como um intelectual público e agente de resistência frente a lógicas excludentes ou puramente mercadológicas na educação. A busca perene pelo conhecimento e a reflexão crítica sobre a própria prática tornam-se, assim, instrumentos de luta pela democratização do saber, assegurando que a escola pública cumpra sua função social de formar cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de intervir solidariamente na esfera coletiva.

Considera-se, portanto, que a formação contínua, quando balizada por essa matriz ética, transmuta a identidade do magistério, consolidando-o como uma carreira de alta relevância social e científica. O inacabamento deixa de ser uma fragilidade para se converter na força motriz de uma pedagogia viva, que se renova

dialeticamente no chão da escola e que se recusa a neutralizar o potencial político da educação, reafirmando o compromisso inabalável com a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e profundamente humana.

No plano teórico, o estudo contribui para o aprofundamento do debate sobre formação docente ao articular autores clássicos e contemporâneos que problematizam a docência como prática complexa e inacabada. No plano prático, os achados oferecem subsídios para a organização de políticas e programas de formação inicial e contínua que superem modelos prescritivos e valorizem a reflexão, a experiência e a autonomia docente.

Reconhecem-se, contudo, as limitações intrínsecas a este estudo, circunscrito ao seu caráter predominantemente bibliográfico e documental. Essa delimitação escancara a necessidade premente de investigações empíricas futuras, de abordagem qualitativa ou mista, que se dediquem a mapear e analisar como os docentes vivenciam, na concretude do cotidiano, os processos de formação contínua em diferentes contextos socioeducacionais e institucionais.

Sob essa óptica, a transição da densidade conceitual para o campo empírico torna-se fundamental para compreender os tensionamentos, as mediações e as apropriações reais que os professores realizam das políticas formativas. Estudos de caso, pesquisas-ação e narrativas biográficas surgem como caminhos metodológicos promissores para desvelar o impacto efetivo do princípio do inacabamento na transformação da práxis pedagógica e na consolidação da autonomia docente no chão da escola.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Mi. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BALL, S. J. **Educação global S.A.** Porto Alegre: Penso, 2014.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. **Os reformadores empresariais da educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

- GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 2013.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. São Paulo: Cortez, 2016.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2018.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2017.
- PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2012.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2016.
- ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre formação docente e prática. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 479–495, 2010.

ENERGIA FOTOVOLTAICA E GESTÃO DE CUSTOS NA FUMICULTURA: PERSPECTIVAS PARA A SUSTENTABILIDADE ECONÔMICA



DOI: 10.5281/zenodo.21501280

Telma Regina Stroparo

Doutora em Geografia, Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Irati, Paraná, Brasil. E-mail: telma@unicentro.br

Nicolas Puhl

Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Prudentópolis, Paraná, Brasil. E-mail: nicolaspuhl580@gmail.com

Gabriele Liscuk

Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Prudentópolis, Paraná, Brasil. E-mail: liscukgabriele@gmail.com

Emerson de Oliveira

Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Prudentópolis, Paraná, Brasil. E-mail: emersoneli2016@hotmail.com

Alison Renan Scheidt

Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Irati, Paraná, Brasil. E-mail: alissonrenanscheidt@yahoo.com.br

RESUMO

O artigo analisa, em bases teóricas, a relação entre integração fotovoltaica, estrutura de custos e desempenho econômico da fumicultura no Sul do Brasil. Trata-se de estudo bibliográfico construído a partir de trabalhos sobre custos da produção de tabaco, demanda energética da cura e viabilidade da energia fotovoltaica em propriedades rurais. A literatura indica que a energia ocupa posição estratégica na fumicultura, sobretudo na etapa de cura, e que a geração fotovoltaica pode reduzir despesas com eletricidade, ampliar a previsibilidade dos custos e reforçar a autonomia

produtiva. Em contrapartida, os resultados econômicos dependem do perfil de consumo, do investimento inicial, do financiamento e do ambiente regulatório. Conclui-se que a integração fotovoltaica possui consistência teórica como estratégia de gestão econômica da fumicultura, mas sua adoção exige análise articulada entre custo produtivo, demanda energética e viabilidade financeira.

Palavras-chave: Fumicultura. Energia fotovoltaica. Custos de produção. Viabilidade econômico-financeira. Agricultura familiar.

ABSTRACT

This article examines, on theoretical grounds, the relationship between photovoltaic integration, cost structure and economic performance in tobacco farming in Southern Brazil. It is a bibliographic study based on works addressing tobacco production costs, the energy demand of curing and the economic feasibility of photovoltaic systems in rural properties. The literature indicates that energy has a strategic role in tobacco farming, especially during curing, and that photovoltaic generation can reduce electricity expenses, improve cost predictability and strengthen productive autonomy. On the other hand, economic results depend on the consumption profile, the initial investment, financing conditions and the regulatory environment. It is concluded that photovoltaic integration is theoretically consistent as an economic management strategy in tobacco farming, although its adoption requires an articulated assessment of production costs, energy demand and financial feasibility.

Keywords: Tobacco farming. Photovoltaic energy. Production costs. Economic and financial viability. Family farming.

INTRODUÇÃO

A fumicultura ocupa posição relevante na agricultura familiar do Sul do Brasil, mas sua permanência econômica depende de uma combinação delicada entre produtividade, qualidade da produção, infraestrutura de cura e controle rigoroso dos custos (Becker et al., 2020; Boettcher, 2017; Schlender, 2018). Trata-se de uma atividade em que a margem econômica pode ser estreita e em que decisões técnicas influenciam diretamente o resultado financeiro da propriedade.

Nesse contexto, o debate sobre inovação energética ganha importância. A difusão da geração solar fotovoltaica no meio rural tem sido associada à redução de despesas com eletricidade, à maior previsibilidade dos gastos e à ampliação da autonomia do produtor (Coutinho et al., 2024; Kruger et al., 2023; Vargas et al., 2019). Na fumicultura, esse debate é ainda mais relevante porque a energia participa de modo estratégico do funcionamento das estufas e da estabilidade do processo de cura.

Neste sentido, o artigo tem por objetivo discutir, em bases teóricas, como a integração de sistemas fotovoltaicos pode ser compreendida como estratégia de gestão econômica na fumicultura. Para tanto, mobiliza estudos sobre custos da atividade, centralidade energética da cura do tabaco e viabilidade da energia fotovoltaica em propriedades rurais.

2. METODOLOGIA

O artigo caracteriza-se como estudo teórico de natureza qualitativa e bibliográfica (Guerra *et al.*, 2024). A análise foi construída a partir da literatura reunida no projeto sobre fumicultura, custos rurais, demanda energética da cura do tabaco e viabilidade da energia fotovoltaica em propriedades rurais.

Foram priorizados estudos com aderência direta ao problema discutido, abrangendo três conjuntos de trabalhos: pesquisas sobre estrutura de custos da fumicultura (Becker *et al.*, 2020; Mateus *et al.*, 2019; Schlender, 2018), estudos sobre a etapa de cura e sua relevância técnico-econômica (Boettcher, 2017; Oliveira *et al.*, 2016) e análises sobre adoção e viabilidade da energia fotovoltaica no meio rural (Coutinho *et al.*, 2024; Kruger *et al.*, 2023; Silva *et al.*, 2020; Vargas *et al.*, 2019).

A interpretação do material foi conduzida por aproximação temática. O objetivo foi identificar convergências analíticas entre custo produtivo, consumo de energia e racionalidade econômico-financeira da adoção fotovoltaica. Por se tratar de artigo teórico, não foram utilizados dados empíricos primários.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Estrutura de Custos da Fumicultura Familiar

A literatura evidencia que a fumicultura possui estrutura de custos complexa e sensível. Becker *et al.* (2020) identificaram, em pequena propriedade rural, predominância de mão de obra, fertilizantes, depreciação, lenha e energia elétrica na composição do custo total (Becker *et al.*, 2020). Mesmo quando a atividade apresenta resultado positivo, a margem pode ser limitada, o que torna a gestão de custos variável central para a sustentabilidade econômica.

Mateus *et al.* (2019) mostram que esses custos não se distribuem de modo homogêneo ao longo do processo produtivo (Mateus *et al.*, 2019). Algumas etapas

concentram maior demanda de trabalho, enquanto outras absorvem mais insumos e energia. Essa diferenciação é relevante porque desloca a análise da rentabilidade para dentro do ciclo produtivo, evidenciando que o resultado final depende da forma como os gastos são organizados e controlados em cada fase.

Schlender acrescenta que, na agricultura familiar, custos como mão de obra própria e depreciação são frequentemente subestimados (Schlender, 2018). Isso produz uma percepção distorcida da lucratividade e dificulta a avaliação de novos investimentos. Desse modo, qualquer discussão sobre incorporação de tecnologia na fumicultura precisa partir de uma leitura realista da estrutura econômica da atividade.

A centralidade da energia na cura do tabaco

A etapa de cura concentra um dos núcleos técnicos e econômicos da fumicultura. Boettcher mostra que as unidades de cura representam investimento oneroso e que sua viabilidade está fortemente vinculada à produtividade da lavoura (Boettcher, 2017). A infraestrutura de secagem, portanto, não é apenas suporte operacional, mas elemento decisivo do desempenho econômico da atividade.

Nos estudos sobre custos da fumicultura, a energia assume papel relevante, especialmente na fase pós-colheita. Becker et al. (2020) identificaram participação expressiva da lenha e da energia elétrica na composição do custo total de produção, evidenciando a importância desses insumos para a viabilidade econômica da atividade. De modo semelhante, Mateus et al. (2019) observaram que as etapas de cura e secagem representam parcelas significativas dos custos produtivos, em razão da utilização combinada de lenha, eletricidade e infraestrutura de estufas. Esses achados reforçam a compreensão de que a energia integra a lógica econômica da fumicultura e não pode ser considerada um componente periférico da estrutura de custos.

Oliveira et al. (2016) aprofundam essa discussão ao caracterizar a cura do tabaco como um processo que exige controle rigoroso de temperatura, umidade e tempo, fatores diretamente relacionados à qualidade final das folhas. Embora o estudo tenha como foco a utilização de apoio solar térmico, sua contribuição é relevante para a presente análise, pois demonstra que a demanda energética da cura é elevada, tecnicamente estruturada e passível de intervenções voltadas ao aumento da eficiência energética. Tal constatação sugere que tecnologias alternativas de geração

e uso da energia podem desempenhar papel estratégico na redução de custos e no fortalecimento da sustentabilidade econômica da fumicultura.

Energia fotovoltaica e viabilidade no meio rural

A expansão da energia fotovoltaica no meio rural tem sido associada à redução de despesas com eletricidade, à descentralização da geração e ao fortalecimento da autonomia do produtor (Kruger et al., 2023; Vargas et al., 2019). Em termos econômicos, isso significa converter parte de um gasto recorrente em investimento de longo prazo, cuja atratividade depende do equilíbrio entre custo inicial, capacidade de geração, consumo compensável e vida útil do sistema.

Sob essa perspectiva, a adoção da energia fotovoltaica pode ser interpretada não apenas como incorporação tecnológica, mas como estratégia associada à reorganização dos recursos produtivos da propriedade rural. Penrose (1959) argumenta que o crescimento e a sustentabilidade econômica das organizações dependem da forma como recursos internos são mobilizados e convertidos em capacidades produtivas. Na fumicultura familiar, isso significa que investimentos em infraestrutura energética podem influenciar não apenas os custos operacionais, mas também a capacidade de planejamento econômico e estabilidade financeira da atividade.

Kruger, Zanella e Barichello demonstram que a avaliação da viabilidade da energia fotovoltaica em propriedade rural requer o uso de indicadores como payback, Valor Presente Líquido e Taxa Interna de Retorno (Kruger et al., 2023). Esses instrumentos permitem verificar se a economia futura justifica o investimento inicial. Vargas, Martinazzo e Zanin acrescentam que a redução dos custos com energia pode repercutir também na competitividade da propriedade e na permanência do produtor no campo (Vargas et al., 2019).

A literatura, contudo, mostra que a viabilidade não pode ser tratada de forma simplificada. Coutinho, Fernandes e Stachio ressaltam que o financiamento rural altera de modo significativo a percepção do retorno do investimento, especialmente quando o fluxo de caixa incorpora seguros, tarifas bancárias, assistência técnica e outros encargos (Coutinho et al., 2024). Sob esse enfoque, a energia fotovoltaica deve ser tratada como decisão de investimento que exige modelagem financeira rigorosa.

Integração fotovoltaica na fumicultura

Ao aproximar os estudos sobre custos da fumicultura e os trabalhos sobre viabilidade da energia fotovoltaica, surge uma leitura teórica consistente: a geração fotovoltaica pode ser compreendida como instrumento de gestão econômica da atividade.

Na prática, isso significa que a adoção fotovoltaica não pode ser analisada apenas como modernização tecnológica da propriedade, mas como decisão inserida em um sistema produtivo historicamente pressionado por oscilações de mercado, dependência contratual e elevada sensibilidade aos custos operacionais.

De um lado, a fumicultura apresenta estrutura de custos pressionada por mão de obra, insumos, depreciação e energia (Becker et al., 2020; Mateus et al., 2019; Schlender, 2018). De outro, a literatura sobre energia rural indica que a autogeração pode reduzir gastos com eletricidade e melhorar a previsibilidade financeira (Coutinho et al., 2024; Kruger et al., 2023; Vargas et al., 2019).

A evidência mais próxima dessa integração aparece em estudo de caso sobre propriedade rural produtora de tabaco e leite, no qual a instalação de painéis fotovoltaicos sobre a estrutura da estufa foi associada à redução da despesa com energia e à percepção de maior autonomia (Silva et al., 2020). O mesmo estudo, porém, ressalta barreiras como investimento inicial elevado, necessidade de financiamento e entraves regulatórios. Isso sugere que, na fumicultura, a adoção fotovoltaica deve ser analisada no ponto de encontro entre demanda energética, capacidade financeira e ambiente institucional.

Nesse contexto, a integração fotovoltaica também pode ser compreendida como mecanismo parcial de redução de vulnerabilidades econômicas da agricultura familiar fumicultora. Ao ampliar a previsibilidade dos gastos energéticos e reduzir parte da dependência tarifária, a autogeração tende a fortalecer condições de estabilidade financeira em um sistema produtivo marcado por elevada sensibilidade aos custos operacionais. Nessa perspectiva, Ploeg (2008) destaca que estratégias voltadas à ampliação da autonomia produtiva representam elemento central para a sustentabilidade da agricultura familiar em contextos de crescente dependência de mercados, insumos e estruturas externas de controle econômico.

Essa interpretação aproxima-se de discussões recentes sobre sustentabilidade econômica e reorganização sociotécnica da agricultura familiar, nas quais a

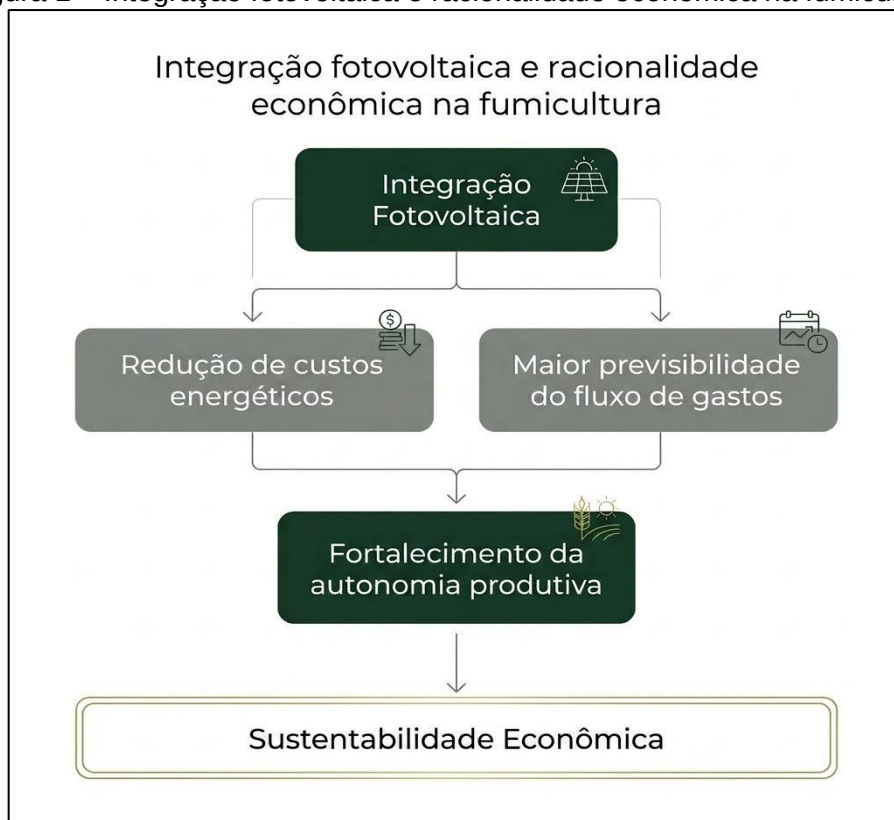
incorporação de tecnologias passa a ser compreendida não apenas como modernização produtiva, mas como estratégia de fortalecimento da autonomia econômica e da capacidade adaptativa dos territórios rurais (Stroparo et al., 2025).

Sob essa perspectiva, a sustentabilidade da agricultura familiar depende também da capacidade de construção de maior autonomia sociotécnica e econômica frente às pressões estruturais do sistema produtivo contemporâneo, especialmente em contextos de elevada dependência de custos operacionais e infraestrutura energética (Stroparo; Floriani, 2025; Hrycyna; Stroparo, 2024; Stroparo et al., 2024)

Teoricamente, a integração fotovoltaica pode produzir ao menos três efeitos relevantes na fumicultura: a) reduzir o custo energético ligado ao consumo de eletricidade; b) ampliar a previsibilidade do fluxo de gastos da propriedade; e c) fortalecer a autonomia produtiva frente às oscilações tarifárias

A articulação entre custos energéticos, previsibilidade financeira e autonomia produtiva permite compreender a integração fotovoltaica como componente potencial de racionalização econômica da fumicultura familiar. Em termos analíticos, esses elementos podem ser organizados em um modelo teórico simplificado, apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Integração fotovoltaica e racionalidade econômica na fumicultura



Fonte: elaboração própria (2026)

A Figura 1 sintetiza, em bases teóricas, a relação entre integração fotovoltaica, redução de custos energéticos e fortalecimento da sustentabilidade econômica na fumicultura familiar. O modelo proposto sugere que a autogeração de energia pode ampliar a previsibilidade financeira da propriedade e contribuir para maior autonomia econômico-produtiva, especialmente em contextos marcados por elevada sensibilidade aos custos operacionais e dependência energética.

Esses efeitos, no entanto, não eliminam custos rígidos da atividade nem superam, por si sós, limitações associadas à produtividade, à qualidade do produto e à estrutura geral de custos.

Limites e possibilidades da abordagem

A principal possibilidade da integração fotovoltaica na fumicultura está em reduzir um componente relevante do custo e em melhorar a racionalidade econômica da propriedade. Como a energia participa do funcionamento das estufas e de outras rotinas produtivas, sua compensação por geração própria pode suavizar pressões sobre a margem econômica.

Os limites também são claros. O retorno do investimento depende de condições específicas, como perfil de consumo elétrico, preço do sistema, forma de financiamento, regime de compensação e horizonte de análise (Coutinho et al., 2024; Silva et al., 2020). Além disso, parcela importante do custo da fumicultura permanece ligada a fatores que a energia fotovoltaica não altera diretamente, como mão de obra, insumos agrícolas e produtividade da lavoura (Becker et al., 2020; Boettcher, 2017; Schlender, 2018).

Assim, a tecnologia deve ser entendida como parte de uma estratégia mais ampla de gestão da propriedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura analisada permite sustentar que a integração fotovoltaica possui base teórica para ser tratada como estratégia relevante de racionalização econômica na fumicultura do Sul do Brasil. A energia ocupa posição estrutural na atividade, sobretudo na etapa de cura, e sua redução por autogeração tende a produzir efeitos positivos sobre a previsibilidade dos custos e sobre a gestão financeira da propriedade

Ao mesmo tempo, a revisão deixa claro que a viabilidade da adoção fotovoltaica não decorre apenas do apelo tecnológico da fonte solar. Ela depende de articulação concreta entre estrutura de custos da fumicultura, demanda energética efetivamente compensável, investimento inicial, forma de financiamento e regulação do setor elétrico. Esse ponto é decisivo porque afasta leituras simplificadas e recoloca a discussão no plano da análise econômica rigorosa.

Além disso, a fumicultura familiar opera em contexto marcado por elevada sensibilidade aos custos operacionais, oscilações de mercado e dependência de estruturas contratuais integradas. Nesse cenário, decisões relacionadas à infraestrutura energética deixam de representar apenas escolhas técnicas e passam a integrar estratégias de estabilidade econômica e redução de vulnerabilidades produtivas.

Como contribuição teórica, o artigo mostra que a integração fotovoltaica deve ser compreendida menos como inovação isolada e mais como instrumento de gestão inserido em um sistema produtivo intensivo em custos, energia e risco. Nessa chave, sua relevância para a fumicultura não está apenas na possibilidade de reduzir a conta de luz, mas em sua capacidade potencial de reforçar a resiliência econômica da agricultura familiar quando associada a controle de custos consistente e planejamento técnico-financeiro adequado.

REFERENCIAS

BECKER, M.; MONTEIRO, J.; CASTANHA, E. T.; CITTADIN, A. Custos no cultivo do tabaco: um estudo em uma pequena propriedade rural do sul catarinense. **Navus: Revista de Gestão e Tecnologia**, v. 10, p. 1–16, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22279/navus.2020.v10.p01-16.932>. Acesso em: 28 maio 2026.

BOETTCHER, R. Investimento em unidades de cura para tabaco tipo Virginia. **Revista iPecege**, v. 3, p. 11–23, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22167/r.ipecege.2017.1.11>. Acesso em: 28 maio 2026.

COUTINHO, J. da S.; FERNANDES, P. G. A.; STACHIO, L. P. Análise de viabilidade econômica de energia fotovoltaica. **Redes - Revista Interdisciplinar do IELUSC**, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.70507/2595-4423.2024.240>. Acesso em: 28 maio 2026.

GUERRA, A. de L. e R. *et al.* Pesquisa qualitativa e seus fundamentos na investigação científica. **Revista de Gestão e Secretariado**, [s. l.], v. 15, n. 7, p. e4019–e4019, 2024.

HRYCYNA, H. M.; STROPARO, T. R. **Sustentabilidade Inteligente: Tecnologias Sustentáveis e Ecoinovação nas Cadeias Produtivas da Erva-Mate e do Mel em Prudentópolis**. [S. l.]: Zenodo, 2024. Disponível em: <https://zenodo.org/records/14161993>. Acesso em: 14 nov. 2024.

KRUGER, S. D.; ZANELLA, C.; BARICHELO, R. Análise da viabilidade econômico-financeira para implantação de projeto de produção de energia solar fotovoltaica em uma propriedade rural. **Revista de Gestão e Secretariado**, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.7769/gesec.v14i1.1521>. Acesso em: 28 maio 2026.

MATEUS, A. P.; MONTEIRO, J.; MENEGALI, M.; CITTADIN, A. Análise de custos na produção de tabaco Virgínia: um estudo em uma propriedade de agricultura familiar. 2019.

OLIVEIRA, I. D.; MACAGNAN, M. H.; COPETTI, J. Simulação de um sistema solar térmico para apoio energético no processo de cura de tabaco. **Revista Brasileira de Energia Solar**, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.59627/rbens.2014v5i2.121>. Acesso em: 28 maio 2026.

PENROSE, E. T. **The theory of the growth of the firm**. Oxford: Oxford University Press, 1959.

PLOEG, J. D. van der. **Camponeses e impérios alimentares: lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização**. Tradução de Rita Pereira. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

SCHLENDER, M. **Apuração do custo e análise dos resultados da atividade fumageira: estudo de caso em uma propriedade familiar localizada em Novo Machado, RS**. 2018.

SILVA, A.; SALLABERRY, M. B.; SEVERO, M.; PIROTELLI, R.; MORAES, J. A. R. **Energia fotovoltaica: estudo de caso em propriedade rural**. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.14488/enegep2020_tn_stp_350_1799_39537. Acesso em: 28 maio 2026.

STROPARO, T. R. *et al.* Da ecoinovação à sustentabilidade econômica: caminhos para a autossuficiência e inovação em pequenas propriedades rurais. **Revista Ibero-Americana de Ciências Ambientais**, [s. l.], v. 15, n. 3, p. 1–10, 2024.

STROPARO, T. R.; FLORIANI, D. The territorial dimension of innovation in family farming: a critical reading in light of ecological modernization and the ecology of practices. 2025.

VARGAS, L. A.; MARTINAZZO, M. R.; ZANIN, A. **Gestão de energia sustentável: o panorama de uma propriedade rural**. 2019.

VIDEOAULAS DE FÍSICA NO YOUTUBE®: EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA NIVELAMENTO E INCLUSÃO



DOI: 10.5281/zenodo.21501323

Leandro Hupalo

Doutorando em Desenvolvimento e Sociedade (UNIARP),

leandrohupalo.lh@gmail.com

Joel Cezar Bonin

Doutor em Filosofia (PUC-PR), boninj7@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta o projeto de extensão “Física Virtual”, uma iniciativa desenvolvida com o propósito de superar lacunas conceituais no ensino de Física entre estudantes do Ensino Médio. O público-alvo prioritário consiste em jovens que enfrentam dificuldades acentuadas nas disciplinas científicas, mas que aspiram ingressar no Ensino Superior. A relevância da proposta justifica-se diante dos baixos índices de proficiência em Ciências da Natureza observados frequentemente em avaliações nacionais e internacionais. Para enfrentar esse cenário, o projeto produz e oferece videoaulas didáticas temáticas que exploram conteúdos essenciais da Física por meio de uma linguagem acessível, contextualização com exemplos cotidianos e listas de exercícios complementares. Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, descritiva e aplicada, caracterizando-se essencialmente como uma pesquisa-ação. O arcabouço teórico fundamenta-se na Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, que preconiza a valorização e o resgate dos conhecimentos prévios dos estudantes como base indispensável para a ancoragem e a assimilação de novos saberes. Todo o material audiovisual produzido é disponibilizado gratuitamente na plataforma YouTube®, uma estratégia que visa democratizar o acesso ao conhecimento científico de qualidade e, ao mesmo tempo, estreitar os laços e aproximar a universidade da comunidade externa. Os resultados iniciais apontam que a iniciativa possui um forte potencial para mitigar as assimetrias e lacunas de aprendizagem acumuladas. Além disso, a ação contribui para fortalecer a autoestima intelectual dos estudantes e, conseqüentemente, reduzir os índices históricos de evasão e reprovação precoce em cursos superiores, com destaque para as áreas de Engenharia e Ciências Exatas. Por fim, o projeto reforça a importância estratégica da incorporação de metodologias ativas e do ensino híbrido no processo formativo contemporâneo. Desse modo, fomenta-se uma educação científica mais inclusiva, dinâmica e verdadeiramente sintonizada com as demandas e desafios da sociedade atual.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa. Ensino híbrido. Popularização da ciência.

ABSTRACT

This article presents the extension project "Física Virtual" (Virtual Physics), an initiative developed with the purpose of overcoming conceptual gaps in Physics teaching among high school students. The primary target audience consists of young people who face severe difficulties in scientific disciplines but aspire to enter Higher Education. The relevance of this proposal is justified in light of the low proficiency rates in Natural Sciences frequently observed in national and international assessments. To address this scenario, the project produces and offers thematic educational video lessons that explore essential Physics content through accessible language, contextualization with everyday examples, and complementary exercise lists. Methodologically, the research adopts a qualitative, descriptive, and applied approach, essentially characterized as action research. The theoretical framework is based on David Ausubel's Theory of Meaningful Learning, which advocates for the valuation and retrieval of students' prior knowledge as an indispensable foundation for anchoring and assimilating new learning. All the produced audiovisual material is made available for free on the YouTube® platform, a strategy aimed at democratizing access to quality scientific knowledge while simultaneously strengthening ties and bringing the university closer to the external community. The initial results indicate that the initiative has strong potential to mitigate accumulated learning asymmetries and gaps. Furthermore, the action contributes to strengthening the students' intellectual self-esteem and, consequently, reducing historical rates of dropout and early failure in higher education courses, with an emphasis on the fields of Engineering and Exact Sciences. Finally, the project reinforces the strategic importance of incorporating active methodologies and hybrid learning into the contemporary formative process. In this way, it fosters a scientific education that is more inclusive, dynamic, and truly in tune with the demands and challenges of today's society.

Keywords: Meaningful learning. Hybrid education. Science popularization.

INTRODUÇÃO

O projeto Física Virtual foi concebido em resposta ao alarmante nível de proficiência em Ciências observado entre alunos das escolas públicas brasileiras, problema refletido nas avaliações internacionais conduzidas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (Souza; Moraes; Nunes, 2022). Diversos estudos têm apontado que o baixo desempenho de estudantes nessas áreas pode ser atribuído a fatores como métodos pedagógicos inadequados e a falta de recursos didáticos apropriados (Souza Filho; Albas; Gibin, 2018). Neste contexto, o projeto oferece videoaulas didáticas que revisam conceitos fundamentais do Ensino Médio, visando não apenas aprimorar a compreensão dos conteúdos, mas também fortalecer a autoestima e a inclusão social dos alunos por meio de plataformas digitais

que conectam a comunidade escolar à universidade (Neuenfeldt; Schuck; Rodrigues, 2022).

A utilização de videoaulas didáticas como uma ferramenta pedagógica não é novidade. No entanto, sua aplicação se tornou ainda mais relevante com o advento da educação mediada por tecnologia, especialmente em tempos de pandemia, conforme Anjos e Andrade Neto (2021). Estudos demonstram que videoaulas didáticas podem facilitar a compreensão de conceitos complexos e motivar o aprendizado ativo entre os estudantes, de acordo com Silva e Lopes (2020). Além disso, essas ferramentas têm o potencial de atrair diferentes modalidades de alunos, promovendo uma abordagem de ensino mais inclusiva e adaptável às necessidades individuais (Moreira, 2020). Com base na literatura, a produção de videoaulas didáticas tem se mostrado eficaz para reforçar o aprendizado em sala de aula, aumentando a competitividade acadêmica e permitindo a revisão dos conteúdos de forma dinâmica e atrativa.

Os desafios enfrentados pelos professores, muitos dos quais são graduados em áreas fora da Física, destacam a necessidade de formação contínua e de novas abordagens didáticas. A produção de videoaulas didáticas, que têm se mostrado uma metodologia ativa eficaz, é um passo significativo na direção de um ensino de Física mais acessível e interessante (Santos et al., 2020). Nesse sentido, o projeto Física Virtual representa não apenas uma ferramenta de reforço acadêmico, mas também um esforço para transformar a experiência educativa, encorajando a participação ativa dos alunos e ampliando a relevância do ensino de Ciências na formação integral dos estudantes brasileiros (Carvalho; Almeida, 2018).

Assim, o projeto Física Virtual tem como objetivo revisar conteúdos essenciais de Física do Ensino Médio, promovendo a aprendizagem por meio de aulas digitais, buscando ampliar o conhecimento, fortalecer a autoestima dos estudantes e aproximar a universidade da comunidade, oferecendo suporte complementar para alunos da educação básica, vestibulandos, candidatos ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e concursos públicos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O projeto Física Virtual insere-se em um campo de crescente interesse na pesquisa educacional, em particular no que diz respeito à melhoria do ensino de

Ciências no Brasil. A divulgação científica e a utilização de tecnologias educacionais emergem como ferramentas essenciais para enfrentar os desafios educacionais, especialmente em um cenário marcado por baixas taxas de proficiência. A utilização de plataformas digitais e videoaulas inovadoras não só propõe um reforço ao aprendizado de Física, mas também fomenta a inclusão social e a autoestima dos alunos, aspectos que são fundamentais para o sucesso acadêmico e pessoal dos estudantes (Ferreira et al., 2023).

No que refere-se às tecnologias educacionais, estudos têm demonstrado que a implementação de videoaulas contribui significativamente para a compreensão de conceitos complexos dentro da Física, promovendo um aprendizado ativo e engajante, o que permite que os alunos revisitem o conteúdo em seu próprio ritmo (Ferreira et al., 2023). Há também evidências de que o aprendizado mediado por tecnologia, especialmente em tempos de pandemia, se traduz em estratégias que facilitam o aprendizado e a motivação dos alunos, criando um ambiente educacional mais acessível.

Ainda dentro do contexto da educação online, a formação contínua de professores é vital. A literatura aponta que muitos professores, que frequentemente possuem formações em áreas distintas à Física, enfrentam desafios significativos em suas práticas pedagógicas (Santos; Hauenstein, 2025, Silva; Guedes; Gomes, 2024). Portanto, a promoção de programas de formação que articulem teoria e prática é essencial para a melhoria do ensino de Física, potencializando o uso de práticas pedagógicas inovadoras (Farias; Rodrigues; Correia, 2018). A Residência Pedagógica, por exemplo, tem se destacado como um modelo que enriquece a prática docente, estreitando laços entre a universidade e as escolas de educação básica e incentivando a troca de experiências (Santos; Souza Neto, 2021).

Ademais, é relevante mencionar que a extensão universitária, através de projetos como o Física Virtual, desempenha um papel fundamental ao conectar teoria e prática no ensino de Ciências. Os projetos de extensão ampliam o acesso ao conhecimento especializado e fortalecem a comunidade escolar ao fomentar um ambiente de aprendizagem colaborativa. A literatura reforça que a extensão pode contribuir para uma educação que ultrapassa as salas de aula, desenvolvendo uma formação integral que considera as necessidades e contextos diversos dos alunos (Costa et al., 2024).

Em relação ao conceito de divulgação científica, este se torna um elemento essencial para a sensibilização e envolvimento de estudantes nas questões científicas contemporâneas. Estudos apontam que a divulgação efetiva pode ampliar o interesse e a compreensão dos alunos em relação à Física (Pereira; Silva; Lüdorf, 2022). Ao empregar saberes científicos em contextos cotidianos, as plataformas digitais têm a capacidade de transformar a percepção dos alunos sobre a relevância da Física em suas vidas, estimulando uma maior dedicação ao estudo (Pacheco et al., 2021).

Por fim, o uso de metodologias ativas e inovadoras se mostra uma estratégia fundamental para o ensino de Física. O engajamento dos estudantes através de práticas pedagógicas dinâmicas tem demonstrado não apenas um aumento na motivação, mas também uma melhora nas taxas de aprendizagem, criando um ciclo positivo que se reflete em sua autoestima e autonomia (Oliveira, 2022). As ações de extensão, como o projeto Física Virtual, não apenas reforçam conteúdos acadêmicos, mas também promovem a construção de uma identidade mais consciente e crítica dos estudantes frente aos desafios contemporâneos da educação.

Esses aspectos ressaltam a enorme importância das tecnologias no ensino de Física e a necessidade de uma abordagem multidimensional que favoreça a formação de educadores competentes e confiantes em suas práticas. Esse enfoque não apenas beneficiará o desempenho acadêmico dos alunos, mas também contribuirá para a formação de cidadãos mais críticos e informados (Pereira; Silva; Lüdorf, 2022, Silva; Costa, 2021).

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, complementada por sua natureza descritiva e aplicada, conforme propõe Triviños (1987), que define essa abordagem como aquela que busca descrever fatos e fenômenos em uma realidade específica. Segundo os procedimentos adotados, o estudo se classifica como uma pesquisa-ação, segundo a definição de Thiollent (1988), que considera essa investigação social como uma prática empírica desenvolvida em estreita associação com a solução de um problema coletivo, onde pesquisadores e participantes cooperam ativamente.

O projeto consistiu na elaboração de videoaulas didáticas focadas em conteúdos básicos de Física do Ensino Médio, com duração de 15 a 20 minutos cada,

e disponibilizadas livremente no YouTube®. As videoaulas didáticas foram estruturadas para abordar conceitos fundamentais e suas aplicações no cotidiano, ao mesmo tempo em que trabalham para aprimorar a técnica de resolução de problemas, fundamentada nas etapas propostas por Polya (1962): compreender o problema, elaborar um plano, executar o plano e revisar a solução. Cada miniaula foi acompanhada por uma lista de exercícios de fixação, possibilitando aos estudantes a consolidação prática dos conceitos trabalhados.

A interação e o engajamento dos alunos foram aspectos fundamentais do projeto, que entende que a aprendizagem é potencializada quando os estudantes participam ativamente do processo educativo. Neste sentido, a utilização de videoaulas didáticas como recurso didático visa fomentar não apenas o entendimento teórico, mas também a aplicação prática dos conteúdos, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e habilitados a resolver problemas reais por meio da Física (Rodríguez et al., 2020).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Atualmente, a qualidade do Ensino Médio no Brasil revela-se insuficiente para preparar os alunos para os cursos de engenharia, refletindo-se em deficiências no aprendizado de disciplinas fundamentais como Cálculo, Física, Química e Álgebra Linear (Rodrigues et al., 2012). Essas deficiências muitas vezes resultam em reprovações nas disciplinas iniciais e podem levar à desistência da graduação. Professores de engenharia afirmam que é difícil aprofundar conteúdos devido à falta de conhecimentos básicos (Schwertl; Goedert, 2005).

Para remediar essa situação, universidades brasileiras têm implementado cursos de nivelamento no início dos cursos de graduação. Esses cursos visam esclarecer e relembrar os conhecimentos necessários para uma melhor fundamentação nas disciplinas da graduação, minimizando as deficiências acumuladas no ensino fundamental e médio (Rodrigues et al., 2012). Espera-se que isso resulte em uma redução nos índices de reprovação e evasão nas disciplinas relacionadas e um melhor aproveitamento do conteúdo (Brasil, 2003).

A relevância dos cursos de nivelamento foi oficialmente reconhecida em 2006, quando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) os incluiu como indicadores de qualidade educacional (Brasil, 2006). Contudo, a criação de

novos cursos de nivelamento levanta questões sobre diversos aspectos, como o conteúdo abordado, o formato (presencial ou à distância), a duração e a metodologia utilizada. Essas considerações são essenciais para garantir a eficácia e a adequação desses cursos às necessidades dos estudantes.

Um estudo recente propõe explorar o ensino híbrido como uma abordagem para o curso de nivelamento em Física, utilizando a Teoria da Aprendizagem Significativa e a Teoria da Assimilação como referencial teórico. O objetivo é desenvolver atitudes e procedimentos a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, especialmente em tópicos de Mecânica (Rodrigues et al., 2012). O projeto Física Virtual se restringe apenas ao uso de recursos virtuais, considerando que os alunos já frequentam o Ensino Médio regular presencialmente, visando suprir as deficiências conceituais dos alunos, indo além do mero exercício da lógica numérica (Brasil, 2003).

De acordo com a Teoria de Ausubel, o conceito central é o de aprendizagem significativa. Para Ausubel, esse processo ocorre quando uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo, interagindo com conceitos específicos já existentes, os quais ele denomina de subsunçores (Moreira; Masini, 2001). A assimilação se dá quando há um relacionamento substancial e não arbitrária entre o novo conteúdo e o conhecimento prévio do aluno. Esse relacionamento não altera a estrutura cognitiva, mesmo que diferentes símbolos sejam utilizados para representar o mesmo conceito.

Os conteúdos abordados nas videoaulas didáticas, até o momento, foram movimento uniforme, movimento uniformemente variado, queda livre e lançamento vertical para cima, dinâmica, estática, hidrostática, ondas, acústica, reflexão e refração da luz e termodinâmica, com duração média de 15 minutos cada, de modo que outros conteúdos estão em fase de execução e, em breve, serão disponibilizados no canal do YouTube®. As videoaulas didáticas possuem uma breve explanação dos conceitos de cada conteúdo, seguida de resolução de exemplos e com foco em aplicações no cotidiano, com o objetivo de apresentar a Física como uma ferramenta de interação entre as demais ciências. A Figura 1 apresenta uma videoaula disponibilizada no YouTube®.

Figura 1 - Videoaulas listadas no YouTube®

FÍSICA VIRTUAL

Uniarp
Prof. Leandro Hupalo

$F=ma$

Aplicação

Exemplo 1
Um corpo em queda livre sujeita-se à aceleração gravitacional $g = 10 \text{ m/s}^2$. Ele passa por um ponto A com velocidade 10 m/s e por um ponto B com velocidade de 50 m/s . Qual a distância entre os pontos A e B?

① $v^2 = v_0^2 + 2g \cdot \Delta s$
 $50^2 = 10^2 + 2 \cdot 10 \cdot \Delta s$
 $2500 = 100 + 20 \cdot \Delta s$
 $2400 = 20 \cdot \Delta s$
 $\Delta s = 120 \text{ m}$

② $v = v_0 + g \cdot \Delta t$
 $50 = 10 + 10 \cdot \Delta t$
 $40 = 10 \cdot \Delta t$
 $\Delta t = 4 \text{ s}$
 $s = v_0 \cdot \Delta t + \frac{g \cdot \Delta t^2}{2}$
 $s = 10 \cdot 4 + \frac{10 \cdot 4^2}{2}$
 $s = 40 + 80$
 $s = 120 \text{ m}$

Uniarp

Fonte: Hupalo (2024)

As videoaulas didáticas foram executadas pelo professor orientador a partir dos materiais e conteúdos previamente organizados pelos acadêmicos bolsistas do projeto, tais como listas de exercícios, slides e edição de vídeo. Espera-se, com esse projeto, aproximar os alunos da educação básica à Física, constituindo-se, ainda, como um canal de interação entre a universidade vinculada do projeto de extensão e a comunidade local e regional.

A análise dos resultados do projeto de nivelamento em Física, que incorpora a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, possibilita uma comparação valiosa com pesquisas recentes no campo da educação. Como demonstrado por Silva et al. (2019), a adoção de metodologias que ressaltam a relevância dos conhecimentos prévios dos alunos pode não somente melhorar a aprendizagem como também fomentar a autonomia e o pensamento crítico entre os estudantes. Nesse sentido, o projeto em questão tem como foco a construção de um entendimento profundo em Mecânica, indo além da simples lógica numérica e promovendo conexões significativas com o cotidiano. Assim, essa abordagem pode potencialmente contribuir para a formação de estudantes mais preparados para enfrentar os desafios acadêmicos e profissionais futuros.

Outros pesquisadores, como Fialho, Vianna Filho e Schimidt (2018), ressaltam a importância da integração de conteúdos e metodologias que visem superar lacunas no aprendizado. O estudo enfatiza o uso de mapas conceituais como uma ferramenta eficaz para facilitar a compreensão de conceitos em Química e destaca o impacto positivo que essas estratégias podem ter na motivação dos alunos. De maneira semelhante, o projeto de videoaulas didáticas sobre conteúdos de Física oferece uma plataforma de aprendizagem interativa, onde os alunos são encorajados a explorar e

a interagir com os conceitos, contribuindo para a retenção e entendimento a longo prazo.

Além disso, estudos como o de Gomes, Assai e Arrigo (2022) apontam para a necessidade de intervenções pedagógicas que abordem as deficiências de conhecimento acumuladas ao longo do ensino básico e médio. As videoaulas didáticas não apenas cobrem conteúdos fundamentais, como também preveem a inclusão de exercícios de fixação que permitem a prática e a aplicação dos conceitos discutidos. Este modelo de abordagem, que combina teoria e prática, reflete as diretrizes estabelecidas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), ao reconhecer a necessidade de tal ensino direcionado para elevar a qualidade educacional e reduzir a taxa de reprovação e evasão, especialmente em disciplinas essenciais para a engenharia (Kuenzer, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto Física Virtual se destaca como uma iniciativa fundamental para enfrentar a defasagem no aprendizado de Ciências entre os estudantes brasileiros, uma problemática que tem impactos diretos na inclusão educacional e nas altas taxas de abandono escolar. Ao disponibilizar videoaulas didáticas que abordam conteúdos essenciais de forma prática e acessível, o projeto não apenas facilita a compreensão dos conceitos científicos, mas também democratiza o acesso ao conhecimento. Essa estratégia é especialmente significativa diante das dificuldades enfrentadas por alunos de escolas públicas, que frequentemente carecem de recursos didáticos adequados e efetivos.

Além de aprimorar a proficiência dos alunos, as videoaulas didáticas têm o potencial de elevar o desempenho acadêmico tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Superior. Conforme apontado por diversos estudos, metodologias inovadoras e interativas são cruciais para engajar os estudantes e promover um aprendizado significativo. O uso de plataformas como o YouTube®, que permite acesso livre e contínuo ao conteúdo, possibilita que os alunos revisitem as aulas sempre que necessário, reforçando a fixação do conhecimento e estimulando a autonomia no aprendizado. Essa abordagem flexível adapta-se às diferentes necessidades dos estudantes, contribuindo assim para a redução das lacunas educacionais existentes.

Desta forma, os resultados do projeto Física Virtual mostram avanços significativos no aprendizado dos alunos em Ciências, mas apontam a necessidade de estudos que avaliem impactos a longo prazo. Futuras pesquisas podem analisar o desempenho, a retenção de conhecimento e a aplicação prática dos conteúdos ao longo de um semestre ou ano. Também é essencial investigar o engajamento dos alunos e o uso de metodologias híbridas. Entre os desafios, destacam-se o acesso desigual à tecnologia e a importância da formação contínua dos professores. Garantir inclusão e equidade no ensino é crucial para consolidar os benefícios das videoaulas didáticas e aprimorar a prática pedagógica.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Apoio à Extensão e Cultura (PAEC) da Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP) e à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) “Edital 19/2024”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Clarisse de Mendonça de.; CARVALHO, Nathalia Alves de. Avaliação da duração das videoaulas na perspectiva dos alunos do consórcio CEDERJ. In: **24º CIAED Congresso Internacional ABED de Educação a Distância**. 2018. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2018/anais/trabalhos/4360.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2025.

ANJOS, Juliana Rodrigues dos; ANDRADE NETO, Agostinho Serrano de. Uma estratégia para o ensino de cinemática em nível fundamental: atividades lúdicas e linguagem de programação. **ACTIO: Docência em Ciências**, v. 6, n. 3, p. 1-23, 2021. DOI: 10.3895/actio.v6n3.12721. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3895/actio.v6n3.12721>. Acesso em: 16 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instruções para elaboração de plano de desenvolvimento institucional**. 2006. Disponível em: <http://www2.mec.gov.br/sapiens/pdi.html>. Acesso em: 21 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **No ensino médio, 67% dos estudantes têm desempenho crítico em Matemática**. 2003. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=13519&version=1.0. Acesso em: 21 mar. 2024.

COSTA, Leila et al. Formação de professores em Educação Física adaptada: desafios e perspectivas. **Revista Amor Mundi**, v. 5, n. 4, p. 79-94, 2024. DOI: 10.46550/amormundi.v5i4.454. Disponível em: <https://journal.editorametrics.com.br/index.php/amormundi/article/view/454>. Acesso em: 29 set. 2025.

FARIAS, Uirá De Siqueira; RODRIGUES, Graciele Massoli; CORREIA, Walter Roberto. Educação Física Escolar: discutindo a questão das práticas inovadoras. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 32, n. 1, p. 141-147, 2018. DOI: 10.11606/1807-5509201800010141. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rbefe/article/view/166711>. Acesso em: 29 set. 2025.

FERREIRA, Marcello et al. Edição Especial sobre Ensino de Física. **Vitruvian Cogitationes**, v. 4, p. 1-3, 2023. DOI: 10.4025/rvc.v4iextra.70594. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/vitruvian/index.php/revisvitruscogitationes/article/view/70594>. Acesso em: 29 set. 2025.

FIALHO, Neusa Nogueira; VIANNA FILHO, Ricardo Padilha; SCHMITT, Magda Regina. O uso de mapas conceituais no ensino da tabela periódica: um relato de experiência vivenciado no PIBID. **Química Nova na Escola**, v. 40, n. 4, p. 267-275, 2018. DOI: 10.21577/0104-8899.20160119. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21577/0104-8899.20160119>. Acesso em: 16 mai. 2025.

GOMES, Camila Santos; ASSAI, Natany Dayani de Souza; ARRIGO, Viviane. Análise de mapas conceituais no ensino de Cinética Química. # **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 11, n. 2, 2022. DOI: 10.35819/tear.v11.n2.a6219. Disponível em: <https://doi.org/10.35819/tear.v11.n2.a6219>. Acesso em: 16 mai. 2025.

HUPALO, Leandro. Física virtual. **YouTube**. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLpkkBT8SHNCqm9NHUDOfjdFjEwvh9Hi8>. Acesso em: 17 out. 2024.

KUENZER, Acacia Zeneida. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida?. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 851-873, 2010. DOI: 10.1590/S0101-73302010000300011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300011>. Acesso em: 16 mai. 2025.

MOREIRA, José Guilherme. Ensinando Física Conceitual—Uma experiência em um Curso de Licenciatura em Física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 42, p. e20190258, 2020. DOI: 10.1590/1806-9126-RBEF-2019-0258. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2019-0258>. Acesso em: 16 mai. 2025.

MOREIRA, Marcos Antonio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2001.

NEUENFELDT, Adriano Edo et al. O uso de Objetos Digitais de Ensino e Aprendizagem Potencialmente Significativos para estimular a criatividade em Ciências Exatas. **Revista Thema**, v. 21, n. 3, p. 740-758, 2022. DOI: 10.15536/thema.14.2017.304-319.415. Disponível em:

<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/415>. Acesso em: 16 mai. 2025.

OLIVEIRA, Eguerton Fernandes de. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. **Revista Científica FESA**, v. 1, n. 17, p. 3-13, 2022. DOI: 10.56069/2676-0428.2022.174. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/174>. Acesso em: 29 set. 2025.

OLIVEIRA, Rodrigo Márcio de et al. O ensino do esporte na educação física escolar: um ensaio sobre as potencialidades do TGFU. **Pensar a Prática**, v. 24, 2021. DOI: 10.5216/rpp.v24.66388. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/66388>. Acesso em: 29 set. 2025.

PACHECO, Gércica Fabiele Soares et al. Dança como motivação nas aulas de educação física para o ensino médio. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 4, n. 4, p. 18199-18210, 2021. DOI: 10.34119/bjhrv4n4-293. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/35101>. Acesso em: 29 set. 2025.

PEREIRA, Paula Pessoa dos Santos de Nader; SILVA, Alan Camargo; LÜDORF, Sílvia Maria Agatti. Corpo e prática pedagógica: diálogos entre dimensões pessoal e profissional no ensino de educação física. **Educação e Pesquisa**, v. 48, 2022. DOI: 10.1590/s1678-4634202248237152. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1517-97022022000100717&script=sci_arttext. Acesso em: 29 set. 2025.

POLYA, George. **Mathematical discovery**, 1962. John Wiley & Sons, 1962.

RODRIGUES, Alexandre Guimarães et al. Curso de nivelamento de física elementar: um projeto inovador de aprendizagem na engenharia. In: **Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, XL**. 2012. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2012/artigos/104431.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2024.

RODRÍGUEZ, Diego Becerra et al. Estrategias que apoyan el aprendizaje de la caída libre de los cuerpos. **Revista Espacios**, v. 41, n. 48, 2020. DOI: 10.48082/espacios-a20v41n48p11. Disponível em: <https://revistaespacios.com/a20v41n48/a20v41n48p11.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2025.

SANTOS, Karine da Silva et al. O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo. **Ciencia & saúde coletiva**, v. 25, n. 2, p. 655-664, 2020. DOI: 10.1590/1413-81232020252.12302018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020252.12302018>. Acesso em: 16 mai. 2025.

SANTOS, Daniela dos; SOUZA NETO, Samuel de. Os impactos da formação inicial na prática pedagógica de professores principiantes de educação física na educação infantil. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 23, n. 2, p. 381-402, 2021. DOI: 10.22483/2177-5796.2021v23n2p381-402. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3782>. Acesso em: 29 set. 2025.

SCHWERTL, Simone Leal; GOEDERT, Noelly Susana. Módulos de matemática básica: uma atividade que vem diagnosticando deficiências e revisando tópicos de matemática básica nos cursos de Engenharia. In: **XXXII–Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia. Anais. Campina Grande: UFCG**. 2005. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2005/artigos/SC-5-30482820845-1118750228276.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2024.

SILVA, Alexandre Leite dos Santos; LOPES, Suzana Gomes. Licenciatura em ciências biológicas e formação de professores para o ensino de física no ensino fundamental. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 13, n. 3, 2020. DOI: 10.3895/rbect.v13n3.10008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3895/rbect.v13n3.10008>. Acesso em: 16 mai. 2025.

SILVA, Fernando Rodrigues da et al. A relação da teoria cognitiva da aprendizagem significativa com a concepção de Ensino Médio Integrado na Educação profissional e tecnológica. **Revista Semiárido De Visu**, v. 7, n. 2, p. 179-193, 2019. DOI: 10.31416/rsdv.v7i2.92. Disponível em: <https://doi.org/10.31416/rsdv.v7i2.92>. Acesso em: 16 mai. 2025.

SILVA, Álison Pereira da; GUEDES, Hugo Vitor Freitas; GOMES, Mikael Jakson Silva. O programa residência pedagógica e a formação docente em licenciatura em Física: relato de experiência em uma turma de eletrotécnica do IFRN campus Caicó. **Revista de Iniciação à Docência**, v. 9, n. 1, p. e14908; 1-17, 2024. DOI: 10.22481/riduesb.v9i1.14908. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/rid/article/view/16355>. Acesso em: 29 set. 2025.

SOUZA FILHO, Moacir Pereira de; ALBAS, Agda Eunice de Souza; GIBIN, Gustavo Bizarria. Uso de recursos tecnológicos no ensino de ciências: produção de videoaulas didáticos-experimentais pelos futuros professores. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 28, n. 3, 2017. DOI: 10.14572/nuances.v28i3.4149. Disponível em: <https://doi.org/10.14572/nuances.v28i3.4149>. Acesso em: 16 mai. 2025.

SOUZA, Raquel Aparecida; MORAES, Raquel Almeida de; NUNES, Klívia de Cássia Silva. Trabalho docente, direitos fundamentais e proteção de dados pessoais na sociedade tecnológica. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 6, p. e15811628918-e15811628918, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i6.28918. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i6.28918>. Acesso em: 16 mai. 2025.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1988.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO GOVERNO FHC: AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES



DOI: 10.5281/zenodo.21501332

Bárbara da Silva Santos

Graduanda em Letras Inglês pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA);

barbarasantos12638@gmail.com

Gustavo Frasão da Silva

Graduando em Letras Inglês pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

gustavofraza2004@gmail.com

Fernanda Thaynnã Oliveira

Graduanda em Letras Inglês pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA);

fernandathaynna86@gmail.com

Thaís Freitas Silva

Graduanda em Letras Inglês pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA);

thaisfreitas1602@gmail.com

Yasmim Carvalho Araújo

Graduanda em Letras Inglês pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA);

yasmimcarvalho2808@gmail.com

Luiz Paulo Brito Rocha

Graduado em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri. Mestrando em

Educação. Coordenador pedagógico na Secretaria Municipal De Educação.

Professor Substituto no departamento do Curso de Pedagogia;

lrrocha968@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo investigar os avanços, limites e contradições das políticas públicas educacionais implementadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. No que se refere à metodologia, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, uma vez que busca analisar e interpretar criticamente as ações e diretrizes educacionais desse período, com base em referenciais teóricos e documentos oficiais. Nesse sentido, o estudo propõe discutir as principais reformas educacionais desenvolvidas durante esse governo, destacando medidas voltadas para a ampliação do acesso à educação, as transformações na gestão educacional e as políticas de financiamento implementadas no período. Além disso, busca refletir sobre os avanços proporcionados por essas políticas, bem como seus limites e contradições, especialmente no que se refere às desigualdades educacionais, à qualidade do ensino e às influências das orientações neoliberais na formulação das políticas públicas. A pesquisa também procura compreender os impactos dessas ações para a educação pública brasileira, considerando seus desdobramentos no campo educacional e sua relevância para o debate acerca das políticas educacionais no Brasil. Ainda, pretende analisar de que forma tais reformas contribuíram para a reorganização do sistema educacional, observando seus efeitos sobre a democratização do ensino, a ampliação das matrículas no ensino fundamental e a redefinição do papel do Estado na condução das políticas educacionais. Busca-se também discutir a implementação de mecanismos de avaliação em larga escala e sua influência na gestão e no acompanhamento da qualidade da educação. Dessa maneira, o estudo visa oferecer uma reflexão crítica sobre o legado das políticas educacionais desse período, contribuindo para a compreensão dos desafios e perspectivas da educação pública brasileira contemporânea.

Palavras-chave: Políticas públicas educacionais. Estado e educação. Governo FHC. Reformas educacionais. Educação pública.

ABSTRACT

This article aims to investigate the advances, limitations, and contradictions of the educational public policies implemented during the government of Fernando Henrique Cardoso. Regarding the methodology, the research is characterized as qualitative, as it seeks to critically analyze and interpret the educational actions and guidelines of this period based on theoretical references and official documents. In this sense, the study proposes to discuss the main educational reforms developed during this government, highlighting measures aimed at expanding access to education, changes in educational management, and funding policies implemented during the period. Furthermore, it seeks to reflect on the advances promoted by these policies, as well as their limitations and contradictions, especially concerning educational inequalities, the quality of education, and the influence of neoliberal orientations on the formulation of public policies. The research also aims to understand the impacts of these actions on Brazilian public education, considering their developments in the educational field and their relevance to the debate on educational policies in Brazil. In addition, it intends to analyze how these reforms contributed to the reorganization of the educational system, observing their effects on the democratization of education, the expansion of enrollment in elementary education, and the redefinition of the State's role in educational policy. Thus, the study seeks to offer a critical reflection on the legacy of the educational policies implemented during this historical period.

Keywords: Educational Public Policies; State and Education; FHC Government; Educational Reforms; Public Education.

INTRODUÇÃO

As políticas públicas educacionais constituem um dos principais instrumentos de intervenção do Estado na organização e no desenvolvimento dos sistemas de ensino. Por meio delas, são definidas diretrizes, metas e estratégias que orientam a oferta educacional, influenciando aspectos relacionados ao acesso, à permanência, à qualidade do ensino e à redução das desigualdades sociais. Nesse sentido, a análise das políticas educacionais implementadas em diferentes períodos históricos torna-se fundamental para a compreensão dos rumos da educação pública brasileira.

Durante a década de 1990, o Brasil passou por importantes transformações políticas, econômicas e administrativas, marcadas pela reestruturação do papel do Estado e pela adoção de reformas alinhadas às tendências de modernização da gestão pública. Nesse contexto, a educação assumiu posição estratégica nas agendas governamentais, sendo alvo de medidas voltadas à ampliação da escolarização, à descentralização administrativa e ao fortalecimento de mecanismos de avaliação e controle dos resultados educacionais.

Foi nesse cenário que o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995–2002) promoveu um conjunto de ações que impactaram significativamente a organização da educação nacional. Entre elas, destacam-se a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a ampliação dos sistemas nacionais de avaliação. Essas iniciativas foram desenvolvidas em um contexto de reformas estatais que suscitaram debates acerca da democratização do ensino, da qualidade educacional e das relações entre Estado, mercado e políticas sociais.

Diante desse panorama, torna-se pertinente investigar os impactos dessas medidas sobre a educação pública brasileira, considerando tanto os avanços observados quanto os desafios e limitações que permaneceram ao longo do período.

Assim, o presente estudo busca compreender como as políticas educacionais implementadas durante o governo Fernando Henrique Cardoso contribuíram para a reorganização do sistema educacional brasileiro e quais foram suas implicações para o desenvolvimento da educação pública no país.

Para alcançar esse propósito, a pesquisa fundamenta-se na análise de documentos oficiais e produções acadêmicas da área de Política Educacional, buscando problematizar os efeitos dessas reformas e suas repercussões no cenário educacional contemporâneo.

PROPOSTAS E AVANÇOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO GOVERNO FHC

O plano de reforma educacional implantado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995–2002) foi construído com a ideia de que a modernização da educação era fundamental para que o Brasil acompanhasse as transformações da economia globalizada. Nesse período, o Ministério da Educação realizou diversas mudanças legislativas e administrativas voltadas para reorganizar o ensino básico e profissional no país. Um dos principais marcos desse processo foi a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, responsável por estabelecer novas diretrizes para a educação brasileira e aproximar a formação escolar da realidade social e profissional. Em seu artigo 1º, a lei afirma que:

“A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.” (BRASIL, 1996, art. 1º, § 2º).

Ao analisar essa proposta, percebe-se que o governo passou a enxergar a escola não apenas como um espaço de transmissão de conteúdos, mas também como um ambiente de preparação para a vida em sociedade e para o mercado de trabalho. Dessa forma, a legislação buscava romper com um ensino excessivamente teórico, aproximando o aprendizado da realidade vivida pelos estudantes. Essa mudança demonstra uma preocupação em oferecer ao cidadão instrumentos que possibilitassem sua inserção social e profissional. No entanto, também levanta discussões sobre o risco de a educação passar a atender mais às demandas econômicas do que à formação crítica e humana dos indivíduos.

Além das mudanças legais, outro avanço importante ocorreu no ensino fundamental, principalmente por meio da reorganização dos mecanismos de financiamento e gestão educacional. Segundo os estudos de Eunice Durham (1999), o crescimento educacional observado nesse período não aconteceu de maneira isolada, mas foi resultado de demandas sociais que já vinham sendo construídas historicamente pela população.

Durham (1999) defende que o avanço de um sistema educacional não acontece apenas por decisões políticas imediatas, mas quando o Estado consegue responder às necessidades sociais que já estavam sendo reivindicadas pela sociedade ao longo do tempo.

A partir dessa perspectiva, entende-se que medidas como a ampliação do acesso ao ensino fundamental, impulsionada pelo FUNDEF, não surgiram apenas da iniciativa governamental, mas também da pressão histórica da sociedade em defesa do direito à educação. Nesse sentido, o governo FHC teve importância ao organizar mecanismos administrativos e financeiros capazes de ampliar o acesso escolar. Assim, o período representa não somente uma ação política do Estado, mas também uma conquista social construída pela luta de educadores e da população em busca da universalização do ensino básico.

Outro aspecto relevante das políticas educacionais desenvolvidas durante o governo Fernando Henrique Cardoso foi a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Esses documentos foram elaborados com o objetivo de orientar as escolas brasileiras na construção de seus currículos, oferecendo referências para a organização dos conteúdos e das práticas pedagógicas. Embora não possuíssem caráter obrigatório, os PCNs passaram a influenciar significativamente o planejamento escolar em todo o país, contribuindo para a definição de competências e habilidades consideradas essenciais para a formação dos estudantes.

Além disso, merece destaque a expansão dos sistemas nacionais de avaliação da educação. Durante esse período, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) ganhou maior relevância como instrumento de monitoramento da qualidade do ensino. Paralelamente, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998, passou a constituir uma importante ferramenta de avaliação do desempenho dos estudantes concluintes da educação básica. Essas iniciativas buscavam produzir indicadores que permitissem ao Estado acompanhar o desenvolvimento educacional do país e identificar desafios a serem enfrentados pelas políticas públicas.

Outro avanço frequentemente mencionado pelos estudiosos refere-se à ampliação do processo de municipalização do ensino fundamental. A descentralização administrativa procurava aproximar a gestão educacional das realidades locais, permitindo que os municípios assumissem maior protagonismo na oferta da educação básica. Essa medida foi acompanhada por mecanismos de

redistribuição de recursos que buscavam reduzir desigualdades históricas entre as diferentes regiões do Brasil.

No campo da formação docente, também foram implementadas políticas voltadas à ampliação do acesso dos professores à formação superior. A valorização da qualificação profissional foi apresentada como um elemento essencial para a melhoria da qualidade da educação, uma vez que a atuação docente ocupa papel central no processo de ensino e aprendizagem. Embora os resultados dessas iniciativas sejam objeto de debate entre os pesquisadores, é inegável que o período contribuiu para fortalecer a discussão sobre a necessidade de profissionalização do magistério.

Dessa forma, as políticas educacionais do governo FHC não se limitaram à ampliação das matrículas escolares. Elas envolveram um conjunto de reformas administrativas, curriculares e avaliativas que procuravam reorganizar o sistema educacional brasileiro e adequá-lo às novas demandas sociais e econômicas do final do século XX.

LIMITAÇÕES E METAS NÃO ALCANÇADAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Apesar dos avanços alcançados durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, principalmente na ampliação do acesso à escola e na regularização do fluxo escolar, as políticas educacionais do período também apresentaram diversas limitações. Muitos pesquisadores e estudiosos criticaram o fato de que as reformas educacionais passaram a seguir modelos de gestão voltados para a eficiência e para resultados estatísticos, influenciados pelas exigências de organismos internacionais e pela lógica de mercado. Dessa forma, em muitos casos, a preocupação com os índices de matrícula e aprovação acabou recebendo mais destaque do que a qualidade real do ensino oferecido aos estudantes.

Ao discutir os impactos dessas mudanças na formação docente, Carvalho, Pantoja e Lucena (2011) afirmam:

A expansão do tecnicismo e da lógica de mercado sob o disfarce de socialdemocracia permitiu ao Governo FHC a reorganização do sistema de formação de professores sob os interesses do mercado, com resultados nefastos para a educação brasileira.” (CARVALHO; PANTOJA; LUCENA, 2011, p. 1).

Essa crítica mostra que, ao adotar uma lógica mais empresarial na administração da educação, o governo acabou reduzindo, em alguns momentos, a autonomia dos professores e valorizando excessivamente metas quantitativas. Assim, o ambiente escolar passou a ser visto mais como um espaço de cumprimento de índices e resultados do que como um local de formação crítica e humana. Em consequência disso, muitas vezes a preocupação em melhorar números estatísticos se sobrepunha à necessidade de garantir uma aprendizagem realmente significativa para os alunos.

Outra limitação importante do período esteve relacionada à Educação Especial. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tenha representado avanços para a educação brasileira, o atendimento aos estudantes com deficiência ainda permanecia marcado por práticas excludentes e segregadoras. Em muitos casos, esses alunos continuaram sendo encaminhados para instituições especializadas, afastados do convívio com os demais estudantes da rede regular de ensino.

Ao analisar os documentos educacionais do período, Caio Augusto Padilha (2017) destaca:

Mantiveram-se, majoritariamente, a oferta de serviços educacionais apartados às pessoas com deficiência e o investimento em instituições especializadas privadas, prejudicando a inserção de todos os indivíduos no sistema educacional comum.” (PADILHA, 2017, p. 191).

A análise do autor evidencia que a democratização da educação não aconteceu de forma plena naquele período. Isso porque, em vez de investir de maneira mais intensa na adaptação das escolas públicas regulares para receber todos os estudantes, o governo manteve políticas que reforçavam a separação entre alunos com e sem deficiência. Dessa forma, muitos estudantes continuaram excluídos do ambiente escolar comum, o que dificultou a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, baseada no respeito à diversidade e no direito de pertencimento de todos ao espaço escolar.

Apesar do crescimento das matrículas e da ampliação do acesso ao ensino fundamental, a qualidade da aprendizagem permaneceu como um dos principais desafios da educação brasileira durante o período. Em muitas escolas públicas, especialmente nas regiões mais pobres do país, continuavam presentes problemas relacionados à infraestrutura física, à falta de materiais pedagógicos e às dificuldades

de formação continuada dos profissionais da educação. Dessa forma, o aumento do número de estudantes matriculados nem sempre foi acompanhado por melhorias equivalentes nas condições de ensino.

Outro aspecto frequentemente apontado pela literatura especializada refere-se à valorização docente. Embora tenham sido criadas iniciativas voltadas para a formação dos professores, persistiram problemas relacionados aos baixos salários, às condições de trabalho e à insuficiência de investimentos destinados à carreira do magistério. Como consequência, muitos profissionais enfrentavam dificuldades para desenvolver plenamente suas atividades pedagógicas, situação que impactava diretamente a qualidade do ensino oferecido aos estudantes.

Além disso, diversos pesquisadores destacam que a descentralização administrativa promovida durante o período acabou produzindo efeitos distintos entre os municípios brasileiros. Enquanto algumas localidades possuíam condições financeiras e técnicas para implementar as novas responsabilidades assumidas, outras enfrentavam limitações significativas de recursos e estrutura administrativa. Esse cenário contribuiu para a manutenção das desigualdades educacionais entre diferentes regiões do país.

Também é importante destacar que a expansão dos sistemas de avaliação em larga escala gerou debates sobre o significado da qualidade educacional. Em muitos casos, os resultados obtidos em exames padronizados passaram a ser utilizados como principal parâmetro para medir o desempenho das escolas, desconsiderando aspectos relacionados à formação cidadã, ao desenvolvimento cultural e às particularidades sociais dos estudantes. Assim, a complexidade do processo educativo corria o risco de ser reduzida a indicadores numéricos insuficientes para retratar a realidade escolar em sua totalidade.

Portanto, embora as políticas implementadas durante o governo FHC tenham contribuído para ampliar o acesso à educação básica, elas não foram capazes de solucionar problemas históricos relacionados à qualidade do ensino, à valorização profissional dos docentes e às desigualdades estruturais que caracterizam o sistema educacional brasileiro.

CONTRADIÇÕES E PROBLEMÁTICAS NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Embora as políticas educacionais implementadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso tenham sido apresentadas como instrumentos de modernização e democratização do ensino, diversos pesquisadores apontam que essas reformas foram marcadas por importantes contradições. Ao mesmo tempo em que o Estado ampliava o acesso à educação básica e estabelecia novas diretrizes para a organização do sistema educacional, também fortalecia mecanismos de avaliação, controle e gestão inspirados nos princípios do neoliberalismo, priorizando critérios de eficiência, produtividade e redução dos gastos públicos.

Nesse contexto, a educação passou a ser concebida não apenas como um direito social garantido pelo Estado, mas também como uma ferramenta estratégica para o desenvolvimento econômico e para a inserção do país na economia globalizada. Tal perspectiva gerou debates acerca da finalidade da escola pública, uma vez que a formação dos estudantes passou a ser frequentemente associada às exigências do mercado de trabalho. Dessa forma, surgiu uma tensão entre a educação voltada para a formação integral do cidadão e a educação orientada para atender às demandas econômicas do sistema produtivo.

De acordo com Saviani (2008), as reformas educacionais da década de 1990 estiveram fortemente vinculadas às transformações econômicas e políticas que ocorreram em âmbito internacional, especialmente à difusão das políticas neoliberais na América Latina. Segundo o autor, a educação passou a ser tratada como um instrumento de adaptação dos indivíduos às novas exigências do mercado, reduzindo o papel da escola na construção do pensamento crítico e na formação cidadã. Nesse sentido, observa-se uma contradição fundamental: enquanto o discurso oficial defendia a democratização do ensino e a promoção da cidadania, muitas das políticas implementadas estavam alinhadas à lógica de formação de mão de obra para atender às necessidades do capital.

Outra problemática importante esteve relacionada à descentralização da gestão educacional. Embora essa medida tenha sido apresentada como uma forma de aumentar a autonomia dos estados e municípios, muitos sistemas locais de ensino não possuíam recursos financeiros e estruturais suficientes para assumir plenamente as novas responsabilidades. Como consequência, ocorreram desigualdades na oferta

e na qualidade da educação entre diferentes regiões do país. Municípios com melhores condições econômicas conseguiram avançar mais rapidamente, enquanto localidades mais pobres enfrentaram dificuldades para garantir infraestrutura adequada, formação continuada de professores e materiais pedagógicos de qualidade.

Além disso, a valorização dos sistemas de avaliação em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), trouxe contribuições para o monitoramento do desempenho escolar, mas também gerou críticas. Muitos educadores argumentaram que a excessiva preocupação com indicadores quantitativos reduziu a complexidade do processo educativo a números e índices, deixando em segundo plano aspectos relacionados à formação humana, cultural e social dos estudantes. Assim, consolidou-se uma das principais contradições do período: ao mesmo tempo em que se buscava melhorar os resultados educacionais, fortalecia-se uma cultura de responsabilização baseada em metas e avaliações padronizadas.

As contradições presentes nas políticas educacionais do período tornam-se ainda mais evidentes quando se analisa a relação entre expansão quantitativa e qualidade educacional. Embora o aumento do número de matrículas represente uma conquista importante para a democratização do ensino, muitos estudiosos argumentam que a universalização do acesso não foi acompanhada por investimentos suficientes capazes de garantir uma educação de qualidade para todos. Dessa forma, ampliou-se o acesso à escola, mas persistiram dificuldades relacionadas ao desempenho escolar, à evasão e às desigualdades de aprendizagem.

Outra problemática refere-se à crescente influência de organismos internacionais na formulação das políticas públicas educacionais. Durante a década de 1990, instituições multilaterais passaram a defender reformas voltadas para a racionalização dos gastos públicos, a descentralização administrativa e a ampliação dos mecanismos de avaliação. Embora essas recomendações fossem apresentadas como estratégias para modernizar os sistemas educacionais, diversos pesquisadores questionam até que ponto elas consideravam as particularidades históricas, econômicas e sociais da realidade brasileira.

Também se observa uma contradição entre o discurso de autonomia escolar e o fortalecimento dos mecanismos de controle institucional. Ao mesmo tempo em que as escolas eram incentivadas a desenvolver seus projetos pedagógicos e a participar

de processos descentralizados de gestão, crescia a importância das avaliações externas e dos indicadores de desempenho como instrumentos de monitoramento das atividades educacionais. Essa situação gerou debates sobre os limites da autonomia escolar diante das exigências estabelecidas pelos órgãos responsáveis pela formulação e acompanhamento das políticas públicas.

Além disso, muitos pesquisadores apontam que a lógica da eficiência administrativa, frequentemente utilizada para justificar as reformas educacionais do período, acabou aproximando a gestão escolar de práticas típicas do setor empresarial. Como consequência, conceitos como produtividade, desempenho e competitividade passaram a ocupar espaço crescente nos debates educacionais, gerando questionamentos sobre a compatibilidade desses princípios com os objetivos sociais e humanísticos da educação pública.

Assim, as contradições observadas durante o governo Fernando Henrique Cardoso demonstram que as reformas educacionais do período não podem ser compreendidas apenas a partir de seus avanços ou de suas limitações isoladamente. Elas constituem um processo complexo, marcado por conquistas importantes, mas também por tensões e desafios que continuam influenciando os debates sobre a educação brasileira na atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das políticas públicas educacionais implementadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso permite compreender um período de profundas transformações na educação brasileira. As reformas desenvolvidas entre 1995 e 2002 promoveram mudanças significativas na organização do sistema educacional, especialmente por meio da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), da ampliação dos sistemas de avaliação educacional e da expansão do acesso ao ensino fundamental.

Essas medidas contribuíram para aumentar o número de matrículas, reduzir parcialmente os índices de exclusão escolar e fortalecer mecanismos de gestão e financiamento da educação básica. Nesse sentido, é possível reconhecer que o período representou um importante momento de consolidação de políticas voltadas à universalização do ensino e à modernização da administração educacional brasileira.

Entretanto, os avanços observados não ocorreram sem limitações e contradições. Diversos estudos demonstram que as reformas educacionais do período estiveram fortemente associadas às orientações neoliberais que marcaram a década de 1990, priorizando critérios de eficiência, produtividade e racionalização dos gastos públicos. Como consequência, a valorização dos indicadores quantitativos e dos mecanismos de avaliação muitas vezes se sobrepôs à preocupação com a qualidade efetiva da aprendizagem e com a formação integral dos estudantes.

Além disso, permaneceram desafios relacionados à valorização dos professores, às desigualdades regionais, à inclusão de estudantes com deficiência e à democratização plena do acesso e da permanência na escola. Dessa forma, embora o governo FHC tenha desempenhado papel relevante na reorganização da educação brasileira, seus resultados devem ser analisados de maneira crítica, considerando tanto as conquistas alcançadas quanto os limites estruturais que permaneceram presentes.

Conclui-se, portanto, que as políticas educacionais desse período contribuíram para ampliar o acesso à educação e fortalecer mecanismos institucionais de gestão, mas também evidenciaram tensões entre os objetivos de democratização do ensino e as exigências econômicas impostas pelo contexto de globalização e reformas do Estado. Assim, o estudo desse período permanece fundamental para compreender os desafios históricos da educação pública brasileira e para refletir sobre a construção de políticas educacionais mais inclusivas, democráticas e socialmente comprometidas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

CARVALHO, J. W. S.; PANTOJA, F. C.; LUCENA, C. A teoria dos fenômenos complexos de Hayek e as políticas públicas para a educação no governo FHC.

Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. esp., p. 1-20, 2011.

DURHAM, E. R. A educação no Governo de Fernando Henrique Cardoso. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 231-254, 1999.

PADILHA, C. A. A política de educação especial do governo FHC (1995-2003): uma opção pela integração. *Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 26, n. 50, p. 191-207, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, 2002.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 55, p. 153-179, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

GENTILI, Pablo. A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

PADILHA, Caio Augusto Toledo. Políticas de educação especial no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 30, n. 58, p. 181-194, 2017.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. Política educacional. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.



Em um mundo cada vez mais complexo, os conhecimentos se entrelaçam e se complementam, revelando novas formas de compreender a realidade e transformá-la.

Mosaico de Saberes: Estudos e Reflexões Interdisciplinares reúne contribuições de diferentes áreas do conhecimento que dialogam entre si, promovendo conexões inovadoras e ampliando horizontes de compreensão.

Esta obra é um convite à reflexão crítica, à troca de ideias e à construção coletiva de saberes, valorizando a diversidade de perspectivas e o potencial transformador da interdisciplinaridade na ciência, na sociedade e na vida cotidiana.

EDITORA
UNION

ISBN 978-658488559-2



9

786584

885592