

Organizador
Paulo Fossatti

GESTÃO EDUCACIONAL NOS CONTEXTOS



educação básica e
educação superior



Cristiane Pozzebom | Douglas Vaz | Erica Cristina Silva Conceição | Ery Clovis Petry Jardim Júnior
Francisco Fernandes de Oliveira Neto | Heriton de Souza Vilanova | José Lucas Marques Duarte
Lairton Ariel Kaefér | Mariana Pinkoski de Souza | Paulo Fossatti | Tatiani Prestes Soares

Atena
Editora
Ano 2024

CNPq
Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico

UNIVERSIDADE
LaSalle
CAPES

UNIVERSIDADE
LaSalle

Organizador
Paulo Fossatti

GESTÃO EDUCACIONAL NOS CONTEXTOS



educação básica e
educação superior



Cristiane Pozzebom | Douglas Vaz | Erica Cristina Silva Conceição | Ery Clovis Petry Jardim Júnior
Francisco Fernandes de Oliveira Neto | Heriton de Souza Vilanova | José Lucas Marques Duarte
Lairton Ariel Kaefér | Mariana Pinkoski de Souza | Paulo Fossatti | Tatiani Prestes Soares

Atena
Editora
Ano 2024

CNPq
Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico

UNIVERSIDADE
LaSalle
CAPES

UNIVERSIDADE
LaSalle

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Ellen Andressa Kubisty

Luiza Alves Batista

Nataly Evilin Gayde

Thamires Camili Gayde

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2024 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2024 O autor

Copyright da edição © 2024 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à

Atena Editora pelo autor.

Open access publication by Atena

Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo da obra e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva do autor, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos ao autor, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Os manuscritos nacionais foram previamente submetidos à avaliação cega por pares, realizada pelos membros do Conselho Editorial desta editora, enquanto os manuscritos internacionais foram avaliados por pares externos. Ambos foram aprovados para publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Profª Drª Aline Alves Ribeiro – Universidade Federal do Tocantins
 Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia
 Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora
 Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
 Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra
 Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
 Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
 Profª Drª Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
 Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
 Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
 Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
 Profª Drª Eufemia Figueroa Corrales – Universidad de Oriente: Santiago de Cuba
 Profª Drª Fernanda Pereira Martins – Instituto Federal do Amapá
 Profª Drª Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
 Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
 Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
 Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
 Prof. Dr. Joachin de Melo Azevedo Sobrinho Neto – Universidade de Pernambuco
 Prof. Dr. João Paulo Roberti Junior – Universidade Federal de Santa Catarina
 Prof. Dr. Jodeylson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
 Profª Drª Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
 Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
 Profª Drª Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
 Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
 Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
 Profª Drª Lisbeth Infante Ruiz – Universidad de Holguín
 Profª Drª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
 Profª Drª Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
 Profª Drª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso

Profª Drª Mônica Aparecida Bortolotti – Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro Oeste

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanesa Bárbara Fernández Bereau – Universidad de Cienfuegos

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Profª Drª Vanessa Freitag de Araújo – Universidade Estadual de Maringá

Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia
Universidade de Coimbra

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

**Gestão educacional nos contextos: educação
básica e educação superior**

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Paulo Fossatti

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
G393	<p>Gestão educacional nos contextos: educação básica e educação superior / Organizador Paulo Fossatti. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2024.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-3019-3 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.193241712</p> <p>1. Gestão da qualidade total na educação. I. Fossatti, Paulo (Organizador). II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 371.2</p>
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DO AUTOR

Para fins desta declaração, o termo 'autor' será utilizado de forma neutra, sem distinção de gênero ou número, salvo indicação em contrário. Da mesma forma, o termo 'obra' refere-se a qualquer versão ou formato da criação literária, incluindo, mas não se limitando a artigos, e-books, conteúdos on-line, acesso aberto, impressos e/ou comercializados, independentemente do número de títulos ou volumes. O autor desta obra: 1. Atesta não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação à obra publicada; 2. Declara que participou ativamente da elaboração da obra, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final da obra para submissão; 3. Certifica que a obra publicada está completamente isenta de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirma a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhece ter informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autoriza a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação da obra publicada, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. A editora pode disponibilizar a obra em seu site ou aplicativo, e o autor também pode fazê-lo por seus próprios meios. Este direito se aplica apenas nos casos em que a obra não estiver sendo comercializada por meio de livrarias, distribuidores ou plataformas parceiras. Quando a obra for comercializada, o repasse dos direitos autorais ao autor será de 30% do valor da capa de cada exemplar vendido; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), a editora não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como quaisquer outros dados dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

Este livro conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por meio da Bolsa de Produtividade PQ-Nível 2 concedida ao organizador e da Universidade La Salle

Este livro é resultado de pesquisas concluídas de alguns de meus egressos de mestrado e doutorado no quadriênio 2021-2024. Eles evidenciam a produção científica diretamente relacionada às suas dissertações e ou teses, conforme orientação da CAPES.

Mesmo todos os autores tendo outras produções no quadriênio, estes artigos são inéditos, também no quesito de ser uma publicação, somente com o nome do Orientando e do Orientador sobre o Produto da Dissertação ou Tese.

O Livro consta de duas partes. A primeira trata da Gestão Escolar e a segunda aborda temas da Gestão de Instituições de Educação Superior. Estes dois olhares estão em consonância com o Grupo de pesquisa, sob minha coordenação que traz pro título: Gestão Educacional em Diferentes Contextos.

Da mesma forma, está em consonância com o Projeto de Pesquisa vigente, a saber: Gestão da inovação nas Universidades Brasileiras: Estratégias exitosas. A Temática deste projeto é a Gestão da Inovação nas Universidades Brasileiras em suas estratégias exitosas. Tem por objetivo geral: Formular estratégias de Gestão da Inovação nas Universidades Brasileiras. O estudo está inserido na linha de pesquisa Gestão, Educação e Políticas Públicas o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle - (Unilasalle) de Canoas RS Brasil. A questão norteadora desta investigação é: Quais são as estratégias exitosas intervenientes na Gestão da Inovação nas Universidades Brasileiras?

Dentre os resultados está a estratégia de apostar técnica e politicamente na Gestão da Educação Básica tendo a Universidade como principal agente formador dos professores e gestores, razão pela qual transitamos entre Gestão Escolar e Gestão da Educação Superior.

Deste modo, a Parte I, ao abordar a Gestão Escolar trata de temas relevantes para a atualidade, a saber: Lairton Ariel Kaefer aborda a Gestão Escolar Democrática em Escolas Municipais de Sapucaia do Sul, Rio Grande do Sul (RS) , Brasil.

Pro sua vez, Heriton de Souza Vilanova dá atenção para o Estudo de Caso de uma Escola La Salle de Porto Alegre com foco em suas Práticas de Gestão .

Os impactos da covid-19 na saúde mental dos gestores escolares, tema que abalou o Brasil e o mundo com a conhecida e dramática pandemia, é ocupação de José Lucas Marques Duarte, também fazendo pesquisa aplicada com os Gestores das Escolas de Sapucaia do Sul.

Outro tema relevante para a Educação Básica e a Educação Superior é a formação de jovens e adultos no formato supletivo. A contribuição destes estudos para a vida pessoal e profissional é tema de Erica Cristina Silva Conceição.

Presente em todas as discussões educacionais está o tema do empreendedorismo educacional. A competência empreendedora é abordada por organismos internacionais, pelos documentos do MEC e pela literatura na atualidade. Com foco no Empreendedorismo no Novo Ensino Médio Tatiani Prestes Soares revisa a literatura que instiga para uma nova escola pautada na geração maker, e na entrega empreendedora.

A parte II de nosso livro foca-se em assuntos da educação superior. Começa com o artigo de Ery Clovis Petry Jardim Júnior abordando a saúde mental e bem-estar a partir do olhar da gestão educacional.

A reflexão avança para novas modelagens nos processos educacionais na Educação a Distância, modalidade que vem crescendo exponencialmente no Brasil. Cristiane Pozzebom faz a abordagem pelo viés de Estratégias Acadêmicas para Sustentabilidade .

A representatividade de Docentes no Ensino Superior: Diálogo pró diferença entre Marx, Vygotsky e Deleuze é tema de Mariana Pinkoski de Souza. Ela dá ênfase para a premissa: A representatividade da educação superior precisa ser transformada para abandonar padrões de uma sociedade normativa, permitindo que as diferenças não sejam impeditivos de ingresso e permanência laboral.

O tema da busca por formação em nível de pós graduação no exterior é realidade brasileira. Com o foco na busca por Mestrado em Educação no exterior Francisco Fernandes de Oliveira Neto procura entender as motivações que levam os professores a esta escolha.

Por fim, Douglas Vaz trata da gestão acadêmica que enfrenta um cenário de profundas transformações, impulsionadas por mudanças tecnológicas, sociais e econômicas que desafiam as instituições de ensino superior a repensarem suas práticas e estratégias. O artigo apresenta diretrizes para uma gestão acadêmica inovadora, com foco na integração tecnológica, fortalecimento da aprendizagem contínua e transformação dos modelos educacionais, alinhados às demandas atuais da sociedade. Por fim, Douglas Vaz trata da gestão acadêmica que enfrenta um cenário de profundas transformações, impulsionadas por mudanças tecnológicas, sociais e econômicas que desafiam as instituições de ensino superior a repensarem suas práticas e estratégias. O artigo apresenta diretrizes para uma gestão acadêmica inovadora, com foco na integração tecnológica, fortalecimento da aprendizagem contínua e transformação dos modelos educacionais, alinhados às demandas atuais da sociedade.

“Embora devamos morrer, não nascemos para morrer, mas para começar algo novo”

Hannah Arendt

“Um livro é [sempre] a prova de que os seres humanos são capazes de fazer magia”.

Carl Sagan

A obra “Gestão Educacional nos contextos: Educação Básica e Educação Superior”, organizada com excelência pelo Prof. Dr. Paulo Fossatti, reúne estudos que exploram o vasto campo da Gestão Educacional em diferentes esferas, dialogando com a heterogeneidade e a diversidade de enfoques e perspectivas teóricas e metodológicas nos contextos da Educação Básica e do Ensino Superior.

Os escritos que compõem esta obra abordam diferentes olhares sobre a pesquisa, a escrita e as metodologias, num movimento que assume tensionamentos locais, regionais, nacionais e mundiais. Da mesma forma, cada capítulo não apenas explora a teoria, mas também revela as estratégias práticas e os resultados obtidos em cenários reais, ampliando-se a compreensão sobre as necessidades e os avanços na Gestão Educacional.

Esta coletânea é, também, sinônimo de cumplicidade. Todos os autores que aqui escrevem pertencem à “teia de relações” do Professor Dr. Paulo Fossatti. As escritas são fruto de intensas pesquisas e reflexões, construídas a partir das dissertações e teses de egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle.

Nesse sentido, é possível considerar que os autores são colegas, amigos, professores, pesquisadores, gestores... comprometidos com a ideia de pensar outramente. Inclusive, motivo esse que os levou a dedicarem o seu tempo, a sua escrita, as suas leituras e o compromisso de percorrer novos caminhos com atenção e intensidade.

Por isso, é preciso agradecer a cada autor por entregar-se a um esse exercício tão estranho, exigente e necessário: escrever. Escrever é preciso. Escrever é princípio de vida, impulso vital irresistível. Não obstante, que essa possibilidade de escrever, essa experiência em palavras, tenha permitido a cada autor liberar-se de certas verdades, de modo a deixar de ser aquilo que se é para se tornar outra coisa, diferentemente daquilo que vimos sendo.

Assume-se, com essa coletânea, um gesto milenar: o “dar a ler”. Escrever e ler sempre tem a ver com um tipo de salvação de um mundo anterior. Pois,

não apenas ressuscita a esperança nos vivos de agora, senão o faz a partir de palavras de ontem. É esse gesto que permite exercitar-se no humano, que permite a continuidade, durabilidade e aprofundamento do mundo humano comum, que alimenta as nossas esperanças por dias melhores.

Ainda que seja praticamente impossível definir o que o leitor vai fazer com cada texto lido, é pertinente considerar que prefácios são escritos para atrair o leitor aos textos e, de preferência, ao livro como um todo. Obviamente o convite foi aceito no ato da pergunta feita, e o desafio é o de fazer um texto que tenha o potencial para incitar cada leitor a se aproximar desta obra no intuito de contribuir na produção a respeito do tema aqui explorado.

Da mesma forma, este prefácio não é um antecipador de leitura ou uma espécie de facilitador para buscar tópicos específicos. Não se dedica àqueles que desejam chegar a este livro por meio de ferramentas apenas para citar a sua existência sem considerar seu conteúdo e suas proposições tão admiráveis. Nesse ínterim, pretendo aqui estimular a leitura, de fato, do livro.

A Gestão Educacional é uma arte de múltiplos atos, um campo onde o saber não se limita ao currículo; ele vibra nos corredores, emerge nos olhares, flui nas decisões silenciosas e nas palavras que ousam ser escritas. Neste livro, cada página é uma linha costurada com a firmeza e a delicadeza daqueles que, em suas jornadas acadêmicas, aprenderam a criar pontes e semear sentidos.

Arrisco dizer, inclusive, que escrever sobre Gestão Educacional é um ato de coragem e de fé. Coragem para enfrentar a complexidade de um mundo que muda e se transforma sem cessar; fé na educação como caminho vivo de crescimento humano. Aqui, cada autor escreve não apenas com o intelecto, mas com as mãos de quem já moldou “o barro” da realidade educacional. As palavras não são meras descrições; elas são espelhos e janelas (para o mundo), reflexos e vislumbres de experiências, desejos e sonhos.

Este livro, dividido entre os temas da Educação Básica e do Ensino Superior, nos lembra que o ato de pesquisar e escrever sobre a Gestão Educacional é também um ato de eternizar experiências. Cada reflexão, cada análise de caso, cada experiência, é uma semente plantada para inspirar outros a continuar o ciclo de aprender e transformar a educação. A Gestão que se vê e lê nessas páginas não é a de cargos ou estruturas fixas, definidas de antemão e “de vez”; é a Gestão que acolhe a incerteza, que compreende o poder da escuta e que se faz na alteridade, que se forja “a cada vez”.

Nestas linhas, o leitor perceberá o esforço de trazer à tona não só um conteúdo, mas uma perspectiva de ação. A escrita aqui presente ilumina o papel da educação como um projeto que transcende muros, que conecta o presente com as perspectivas futuras. Ao leitor, cabe não só a leitura, mas a experiência

de vislumbrar caminhos, de pensar junto, de caminhar com os autores de cada texto.

Que cada página seja também um espelho onde cada um se veja como agente dessa transformação, e que o ato de ler se estenda para além das palavras, despertando em cada um o compromisso de construir, com coragem e paixão, os alicerces de uma educação mais humana, ética, justa e preocupada com as novas gerações.

Finalizo com as seguintes palavras de Paulo Freire, “não há docência sem discência” e, destarte, o ato de ler e refletir é também um ato de aprender com o outro, de se transformar a partir das ideias que percorrem estas páginas. Que cada leitor encontre aqui não só informações e conhecimentos, mas a possibilidade de, como sugere Hannah Arendt, “amar o mundo o suficiente para assumi-lo e, ao fazê-lo, transformá-lo”.

Portanto, desejo aos leitores desta coletânea de textos, afastamento, tempo, dedicação, silêncio, disciplina e pensamento, para que possam na leitura, percorrer caminhos que ajudem a produzir novas formas de pensar e ser.

Boa leitura!

Prof. Dr. Jenerton Arlan Schütz

Professor do PPGEd da Universidade Católica de Brasília (UCB)

PARTE I – GESTÃO ESCOLAR**CAPÍTULO 1 1**

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NO MUNICÍPIO DE SAPUCAIA DO SUL:
POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Lairton Ariel Kaefer

Paulo Fossatti


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1932417121>

CAPÍTULO 2 18

PRÁTICAS DE GESTÃO EM UMA ESCOLA CONFSSIONAL: O ESTUDO DE
CASO DO LA SALLE DORES

Heriton de Souza Vilanova

Paulo Fossatti


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1932417122>

CAPÍTULO 336

IMPACTOS DA COVID-19 NA SAÚDE MENTAL DOS GESTORES ESCOLARES
EM SAPUCAIA DO SUL/RS¹

José Lucas Marques Duarte

Paulo Fossatti


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1932417123>

CAPÍTULO 453

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CERTIFICAÇÃO NO FORMATO
ELETRÔNICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Erica Cristina Silva Conceição

Paulo Fossatti


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1932417124>

CAPÍTULO 575

EMPREENDEDORISMO NO NOVO ENSINO MÉDIO

Tatiani Prestes Soares

Paulo Fossatti


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1932417125>





PARTE II – GESTÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR**CAPÍTULO 6 102**

GESTÃO EDUCACIONAL, SAÚDE MENTAL E BEM-ESTAR

Ery Clovis Petry Jardim Júnior

Paulo Fossatti

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1932417126>

CAPÍTULO 7	126
ESTRATÉGIAS ACADÊMICAS PARA A SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA POR MEIO DA MODELAGEM DE PROCESSO	
Cristiane Pozzebom Paulo Fossatti	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1932417127	
CAPÍTULO 8	143
A REPRESENTATIVIDADE DE DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR: DIÁLOGO PRÓ DIFERENÇA ENTRE MARX, VYGOTSKY E DELEUZE	
Mariana Pinkoski de Souza Paulo Fossatti	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1932417128	
CAPÍTULO 9	161
MESTRADO EM EDUCAÇÃO NO EXTERIOR: O QUE MOTIVA PROFESSORES A ESTA ESCOLHA?	
Francisco Fernandes de Oliveira Neto Paulo Fossatti	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.1932417129	
CAPÍTULO 10.....	184
PRINCÍPIOS E OPORTUNIDADES PARA UMA GESTÃO ACADÊMICA INOVADORA EM TEMPOS DE DISRUPÇÃO	
Douglas Vaz Paulo Fossatti	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.19324171210	
SOBRE OS AUTORES	202

PARTE I – GESTÃO ESCOLAR

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NO MUNICÍPIO DE SAPUCAIA DO SUL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Lairton Ariel Kaefer

Paulo Fossatti

1 | INTRODUÇÃO

O conceito de gestão escolar democrática, refletindo a abertura política expressa na Constituição Federal (Brasil, 1988), vai além da administração e visa organizar a função social da escola, englobando práticas e reflexões para enfrentar os desafios educacionais. Este modelo implica a participação ativa da comunidade escolar na construção do processo educativo, permitindo que os beneficiários da educação participem e se responsabilizem pela qualidade educacional.

Apesar de sua previsão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (Brasil, 1996), a gestão escolar democrática continua a desafiar gestores e exige ações tanto das redes de ensino quanto das unidades escolares. Este estudo propôs uma pesquisa participante

com foco na gestão escolar democrática e suas implicações para revitalizar os dispositivos legais que orientam a ação educativa na Rede Municipal de Sapucaia do Sul. Este estudo é um recorte da pesquisa de mestrado inserida na linha de pesquisa Gestão, Educação e Políticas Públicas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle.

A problemática investigativa é: Quais são as possibilidades e desafios para a efetivação da gestão democrática numa escola da rede municipal de Sapucaia do Sul, de acordo com as concepções da equipe de gestão escolar e representantes das instâncias de participação previstas pela LDB 9394/96? O objetivo geral é compreender essas possibilidades e desafios com base nas concepções dos integrantes da equipe de gestão escolar e dos representantes das instâncias participativas.

O estudo se concentra em uma escola da Rede Municipal de Sapucaia do Sul, envolvendo a equipe de gestão (vice-direção, supervisão escolar, orientação

educacional, secretaria) e os segmentos de pais, alunos, professores e funcionários do Conselho Escolar. O referencial teórico é baseado em dois eixos: questão democrática e gestão escolar (Lück, 2009, 2012, 2013, 2014, 2015; Paro, 2001, 2007, 2008, 2011, 2012, 2016; Libâneo, 2004, 2013). Os dados foram coletados por análise documental (Gil, 2008; Godoy, 1995) de documentos como a Constituição Federal (Brasil, 1988), a LDB (Brasil, 1996), e outros, e por grupo focal. A análise foi realizada com a Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016).

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Dispositivos legais orientadores da gestão escolar

A ideia de um Estado de Direito, no qual se insere a democracia, organiza as relações entre cidadãos por meio de regramentos e dispositivos reconhecidos. Referimo-nos à Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2010), ao Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e ao Plano Municipal de Educação (Sapucaia do Sul, 2015). A gestão escolar, ampliando o conceito meramente administrativo, é “[...] atividade orientada a um fim [...]” (Marx, 1983, p. 150). Em termos educacionais, esse fim é o ser humano. O trabalho educativo não se desvincula deste fim, e “[...] os fins a que se propõe advêm de sua valoração da realidade [...]” (Paro, 2015, p. 28). Segundo Sarmento e Menegat (2020, p. 4-5):

[...] a gestão escolar democrática é um dos fatores que contribuem para a oferta de educação de qualidade, pois viabiliza por meio das diversas instâncias de participação a corresponsabilidade dos integrantes da comunidade escolar com a elaboração e a efetivação do projeto educativo de uma determinada escola.

A gestão escolar democrática é vista como um dos fatores que contribuem para a oferta de educação de qualidade, pois permite a corresponsabilidade da comunidade escolar na elaboração e efetivação do projeto educativo (Sarmento; Menegat, 2020). A qualidade da educação está associada à função social da escola, que é invocada ao longo da pesquisa. Com o fim da ditadura, a Constituição Federal (Brasil, 1988), em seu artigo 206, seção I, destaca a gestão democrática do ensino público. A LDB (Brasil, 1996), em seu artigo 14, permite aos sistemas de ensino organizar a gestão democrática com base na participação dos profissionais da educação e das comunidades escolares. O artigo 15 da LDB assegura autonomia pedagógica e administrativa às unidades escolares.

O Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) menciona a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública e determina que sistemas de ensino disciplinem essa gestão. As Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2010) estabelecem a institucionalização do regime de colaboração entre os entes federativos e asseguram

a participação na elaboração do projeto pedagógico. No entanto, o Plano Municipal de Educação de Sapucaia do Sul (Sapucaia do Sul, 2015) estabelece a efetivação da gestão democrática, mas o uso do verbo “favorecer” sugere uma falta de compromisso propositivo, enfraquecendo o sentido da gestão democrática e tornando sua implementação mais confusa.

A LDB (Brasil, 1996), em seus artigos 12 e 13, define a participação da comunidade escolar no planejamento da ação gestora. A gestão democrática deve estar expressa no projeto político-pedagógico, sendo um meio de viabilizar uma escola democrática e de qualidade social (Brasil, 2010). Apesar dos avanços desde a CF (Brasil, 1988), ainda há necessidade de enfoques objetivos que dinamizem as práticas das comunidades escolares.

2.2 A gestão escolar numa perspectiva democrática

O conceito de gestão, apropriado pelo campo educacional, mantém sua importância e sentido similar ao campo empresarial, ao focar em processos organizados voltados ao ensinar e aprender (Lück, 2015). A gestão escolar enfrenta o desafio da participação da comunidade, muitas vezes enraizada na não participação (Paro, 2016). Para ser transformadora, a escola precisa reavaliar sua organização e sistema de autoridade, conectando a gestão democrática a elementos culturais, humanos e sociais.

A tomada de decisões é central na gestão, estruturando planejamento e avaliação. Libâneo define que “[...] os processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar caracterizam a ação que denominamos de gestão.” (Libâneo, 2013, p. 88). A gestão escolar, diferenciando-se da empresarial, deve focar na realização humana por meio do saber coletivo. Para Libâneo (2013, p. 35), “[...] por detrás do estilo e das práticas de organização e gestão está uma cultura organizacional [...]”. Um processo sistemático que deixa em evidência suas intenções é por que seus objetivos estão suficientemente associados e alinhados a suas ações.

Tais objetivos têm a ver com a própria construção da humanidade do educando na medida em que é pela educação que o ser humano atualiza-se como sujeito histórico, em termos do saber produzido pelo homem em sua progressiva diferenciação do restante da natureza (Paro, 2016, p. 7).

A gestão escolar, na pessoa do diretor, mediante a complexidade dos elementos envolvidos na dinâmica escolar, necessita ter clareza de concepções, competências e fundamentos educacionais. Uma sociedade marcada pelo conhecimento tecnológico, das informações, de comunicação instantânea e globalizada, marcada por uma diversidade cultural que desafia pessoas e instituições a se reinventarem constantemente, coloca a educação dentro de um contexto de permanente reinvenção e qualificação de suas competências.

Colocados os desafios e as competências, associadas à ideia de gestão, é necessário acrescentar a perspectiva democrática que a envolve. Para Libâneo (2013), a

gestão democrática depende basicamente da participação, pois possibilita o envolvimento de todos da comunidade escolar na tomada de decisões e no funcionamento da escola. “Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos e pais” (Libâneo, 2013, p. 89).

Temos que “[...] um modelo de gestão democrático-participativa tem na autonomia um dos seus mais importantes princípios, implicando a livre escolha de objetivos e processos de trabalho e a construção conjunta do ambiente de trabalho” (Libâneo, 2013, p. 89). O princípio da autonomia vai permear ações, reflexões, práticas e relações que constituem fundamento e referencial das experiências educativas da escola. Pois, o ser humano atualiza-se e produz seu sentido de humanidade enquanto sujeito histórico diferenciando-se assim do restante da natureza.

A autonomia desafia diretores que, embora vistos como autoridades máximas, enfrentam limitações impostas por chefias externas. “Essa impotência e falta de autonomia do diretor sintetiza a impotência e falta de autonomia da própria escola” (Paro, 2016, p. 16). A qualidade educacional está vinculada à participação e construção coletiva do projeto pedagógico, que, para ser significativo, deve envolver diretamente quem faz a escola acontecer, promovendo o engajamento necessário para o sucesso do processo educativo.

2.3 Dimensões da gestão escolar: a articulação entre o administrativo e o pedagógico

O desafio posto à gestão escolar é extremamente complexo nos dias atuais. A velocidade das informações, a dinamicidade dos contextos imbricados nos seus mais diversos elementos constitutivos, levam a crer que qualquer aproximação reflexiva levada à prática constituirá um avanço. A partir desta complexidade, nos apropriamos de duas dimensões, a pedagógica e administrativa, conforme Lück (2009) e Paro (2016), que são complementares e exigem uma análise conjunta, pois servem de pressupostos ao processo educativo. As competências próprias de cada uma das dimensões adquirem sentido se compreendidas na ação que as relaciona aos objetivos educacionais de forma dinâmica e coletiva.

Ao expressar ideias de dinamicidade e coletividade, se entende que os processos educativos trazem elementos que precisam ser analisados dentro da organização escolar pública devido à riqueza subjetiva lançada em seus pressupostos. Estes mesmos elementos se articulam nos processos diários da escola, representando uma coletividade de interesses e representações que permitem a construção de uma gestão voltada à participação democrática.

A prática pedagógica, entendida como o conjunto das ações organizadas dentro de um espaço chamado escola, é suficiente para garantir que ocorra a gestão do processo

educativo? Seria um reducionismo pensar a pedagogia como mero elemento a organizar ações. A compreensão da natureza pedagógica é fundamental no direcionamento das ações válidas no fazer cotidiano da escola.

O acompanhamento, bem como a orientação sobre o processo que ocorre em cada sala de aula, buscada através da observação e do diálogo junto aos professores, constitui prática imprescindível do diretor dentro de uma gestão que tem por princípio a participação. No entanto, o direcionamento desta prática dependerá de um currículo constantemente atualizado e referendado nas diretrizes da mantenedora à luz dos parâmetros curriculares nacionais.

Libâneo (2013) destaca a falta de unidade e organização das práticas pedagógicas por parte de educadores e agentes do sistema escolar, prejudicando quem está na escola, especialmente nas escolas públicas. A sala de aula é um desses espaços onde estes aspectos internos se mostram com mais intensidade e dinamicidade. Lück (2009) afirma que não existe gestão pedagógica exercida pelo diretor de escola se este não sabe o que ocorre em termos de processo de aprendizagem na sala de aula. O trabalho de organizar, contextualizar e fazer com que a centralidade e a intencionalidade das ações da escola estejam voltadas para o fim último de seu fazer cotidiano está na base das competências e habilidades da direção de escola.

2.4 O planejamento, a execução e o monitoramento da ação gestora numa perspectiva estratégica

O planejamento exerce função primordial em qualquer instituição, sendo determinante no processo educativo, organizando estratégias de ação deste organismo vivo e sistêmico chamado escola. A clareza das ideias que permeiam as ações, definidas com critérios concisos, serve de fundamento na definição das metas a serem alcançadas coletivamente. O ato de planejar incide na conjunção de diversos fatores e elementos que determinam as concepções sobre uma realidade. Na instituição escolar pública, dada a diversidade de fatores sociais e econômicos, a complexidade de um plano de ação é aumentada.

A gestão escolar, ao considerar essa diversidade, abre-se ao diálogo participativo com a comunidade, com um todo organizado, planejado e com unidade. Lück (2012) acredita que a educação escolar é um processo intencional e sistemático orientado para promover resultados propostos, e a gestão escolar necessita de mais planejamento, com a avaliação institucional a serviço da gestão escolar, como trabalho de organização, orientação e mobilização de esforços.

O plano de gestão aparece explicitamente no art. 52 das Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2010), em relação à avaliação institucional, que deve estar prevista no projeto político. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, art. 55, “[...] constitui-se em instrumento de horizontalização das relações [...] superando o autoritarismo no planejamento

e na organização curricular [...]” (Brasil, 2010). Em termos gerais, considerando o princípio democrático da gestão escolar, manifestada na participação coletiva, evidencia-se que o plano de ação da gestão seja a expressão do trabalho educativo a ser desenvolvido.

Segundo Lück (2012), a avaliação institucional, especialmente quando conduzida de forma participativa e intensa, possui resultados transformadores que promovem ações mais dinâmicas e estimulantes. A autora destaca que essa avaliação é considerada a melhor estratégia para promover o aprimoramento dos processos de planejamento educacional e a melhoria da qualidade do ensino. Estes princípios estão voltados à melhoria dos processos de organização e práticas no interior da escola, de maneira a qualificar o trabalho escolar.

A decisão, como parte do processo de gestão, pressupõe a avaliação institucional, pois depende do maior número de informações possíveis para análises e reflexões. Segundo Simon (1979), a decisão constitui-se em processo que, conforme Araújo (2020), envolve um fenômeno complexo, perpassado por dimensões individuais que levam em conta a cognição e a afetividade. A complexidade do processo decisório na escola, com suas múltiplas variáveis, torna a avaliação um importante instrumento para orientar e fundamentar as decisões. Conforme Lück (2012, p. 28), “[...] constitui no trabalho de organização, orientação e mobilização de esforços e recursos escolares para promover o trabalho educacional com a máxima efetividade possível”.

3 | METODOLOGIA DE PESQUISA

Este estudo é um recorte de pesquisa participante que investigou a gestão escolar democrática em uma escola da Rede Municipal de Sapucaia do Sul, inspirada na obra de Brandão (1984). A abordagem destaca que “[...] só se conhece em profundidade [...] quando há um envolvimento pessoal entre o investigador e o ‘que’ ou ‘quem’ se investiga [...]” (Brandão, 1984, p. 8).

O estudo surge da experiência de mais de trinta anos na educação, marcada por desafios e pela busca constante. No entanto, a prática educacional atual exige mais do que boa vontade, precisa de fundamentação teórica e métodos de pesquisa. Como Mazzotti (2001, p. 42) aponta, “[...] muitas das pesquisas atuais na área da educação parecem [...] desconsiderar que a produção do conhecimento científico constitui um processo de construção coletiva”.

Este trabalho foca nas instâncias de participação da comunidade escolar da Escola João de Barro da rede municipal de Sapucaia do Sul, explorando possibilidades e desafios para uma gestão democrática. A investigação centraliza-se na questão: Quais são as possibilidades e os desafios para a efetivação do princípio da gestão democrática numa escola da rede municipal de ensino de Sapucaia do Sul, segundo as concepções dos integrantes da equipe de gestão escolar e dos representantes das demais instâncias de participação previstas pela LDB 9394/96? O objetivo é compreender as possibilidades

e os desafios para a efetivação do princípio da gestão democrática numa escola da rede municipal de ensino de Sapucaia do Sul, a partir das concepções dos integrantes da equipe de gestão escolar e dos representantes da demais instâncias de participação previstas pela LDB 9394/96 (Brasil, 1996).

A escola pesquisada atende 644 alunos e conta com 38 colaboradores, além de terceirizados. Localizada no bairro Nova Sapucaia, a escola oferece ensino do Pré I ao 9º ano, com laboratório de informática, biblioteca e ginásio, entre outros espaços. Desde 2015, ocorreram mudanças significativas na gestão e equipe pedagógica, com grande rotatividade de profissionais. A escolha pela escola de Sapucaia do Sul se dá pela posição do autor na direção, facilitando a aproximação com a equipe gestora, especialmente em um ano de mudanças administrativas na cidade.

Os sujeitos da pesquisa incluem a equipe diretiva e pedagógica, composta por orientadoras educacionais e pedagógicas, secretária e vice-diretora, além dos segmentos pais, alunos e professores do Conselho Escolar, conforme Lei Municipal 3263 (Sapucaia do Sul, 2010). O diretor, autor da pesquisa, não participa como objeto de estudo. Os membros de cada segmento são eleitos pelos seus pares. O segmento funcionários refere-se aos concursados ocupantes da função de: secretária de escola, auxiliares de disciplina e auxiliares de limpeza. Quanto à direção, o diretor, membro nato, não é escolhido em votação, sendo de indicação da Administração Pública, poder Executivo, conforme Lei Orgânica do Município de Sapucaia do Sul, RS (Sapucaia do Sul, 2003).

A pesquisa utilizou dois procedimentos técnicos para coleta e análise de dados: análise documental e grupo focal. A análise documental seguiu Godoy (1995), que afirma que a escolha dos documentos é intencional e baseada em propósitos específicos. Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 2) “O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado.”. Foram considerados a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2010), o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e o Plano Municipal de Educação (Brasil, 2015).

O grupo focal, técnica de coleta de dados primários, envolveu a equipe diretiva e o Conselho Escolar, como definido por Oliveira e Freitas (1998). Essa técnica possibilita discussões em grupo moderadas, com foco na interação e nas respostas coletivas. Powell e Single (apud Gatti, 2005) destacam que o grupo focal reúne pessoas para discutir um tema específico baseado em suas experiências. A pesquisa também revisou teses e dissertações na área de educação, focando no período de 2017 a 2021, com destaque para a gestão democrática. Foram analisados 54 trabalhos na Capes e 35 na BDTD, evidenciando preocupações com a gestão participativa, mas sem um diálogo explícito entre a equipe de gestão e o Conselho Escolar.

A análise de conteúdo baseou-se em Bardin (2016). Os dados dos grupos focais foram transcritos após a escuta das gravações, mantendo o anonimato dos participantes,

identificados como P1, P2, etc. As falas foram preservadas quanto ao conteúdo e sentido, com exclusão de trechos que identificavam participantes. A estruturação dos dados seguiu a “leitura flutuante” de Bardin, que define a análise como um “[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter [...] indicadores que permitam a inferência de conhecimentos [...]” (Bardin, 2016, p. 48).

As etapas incluíram: a) pré-análise; b) exploração do material; e c) tratamento dos resultados e interpretação. A pesquisa destacou ideias centrais e subcategorias, codificando e decompondo as falas dos participantes. Inspirado em Mills (2009), o processo valorizou a experiência pessoal como fonte de trabalho intelectual, analisando a gestão democrática e as relações humanas na escola como constituição do indivíduo em sociedade.

4 I ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise aqui realizada, tem como primazia os elementos científicos, que buscam através deste trabalho responder ao problema de pesquisa apresentado na metodologia. Todavia consideramos que a implicação do autor no contexto de pesquisa, devido à função pública de diretor, se faça presente e sirva de tensionamento constante. No entanto, são estes elementos que também sustentam a necessidade de buscar respostas mais profundas e reflexivas que possam lançar luzes sobre a realidade da gestão escolar.

4.1 Categoria 1: Ambiente escolar

A compreensão do ambiente escolar, pano de fundo do cenário educativo e das complexas relações e decisões, foi destacada nos grupos focais. No GF1 (Equipe de gestão) e GF2 (Conselho Escolar), surgem percepções sobre demandas internas e influências externas. A subcategoria “ambiente escolar” abrange: diálogo, relações verticalizadas e valorização do trabalho escolar.

4.1.1 Subcategoria Diálogo

A subcategoria “diálogo” foi a mais citada nos grupos focais, sendo considerada essencial na organização escolar, mas ausente nas relações estabelecidas. Silva (2015) afirma que a presença do princípio de democracia na escola pública não garante o diálogo real. Termos como “escuta”, “empatia” e “transparência” foram frequentemente mencionados. Os participantes destacaram a importância do diálogo e da escuta para uma participação efetiva: “Para mim, a participação está relacionada ao diálogo, à escuta. Por que sem isso, eu acredito que não há participação efetiva” (P5, GF1). A gestão participativa, segundo Lück (2013), depende das relações interpessoais na escola e da construção de um empenho coletivo.

4.1.2 *Subcategoria Relações Verticalizadas*

No GF1, as discussões revelaram uma forte percepção de relações verticais na gestão escolar. Termos como “relações engessadas”, “imposto” e “falta de autonomia” foram usados para diferenciar a gestão externa (mantenedora) da interna (escola). A fala “[...] o externo, poderia dizer uns 80%, para não ser mais carrasca, mas o interno é aquilo que a gente se une enquanto equipe” (GF1, P4) ilustra essa divisão. A ausência de verdadeira participação gerou sensação de serem “[...] meros executores [...]” (GF1, P4). Paro (2016) destaca que o autoritarismo dificulta a construção de relações democráticas. Lück (2013) e Mira (2017) argumentam que a democracia e a participação são inseparáveis e devem ser continuamente construídas. A falta de “[...] espírito democrático [...]” (Lück, 2013) e a necessidade de uma gestão democrática, baseada em afeto e respeito, são essenciais para superar as limitações das relações verticais.

4.1.3 *Subcategoria Valorização do Trabalho Escolar*

A valorização do trabalho escolar está ligada às condições materiais e institucionais da escola, como apontado por Paro (2016), que destaca a precariedade de recursos e problemas institucionais, como baixos salários e desestímulo. Esses fatores afetam a satisfação e a valorização da escola. O GF2 sintetizou essa questão, mencionando críticas sobre a deterioração física da escola e a dificuldade de engajamento efetivo. Lück (2013) enfatiza que a valorização ocorre na prática cotidiana e nas interações, enquanto Lück (2011) aponta a importância do clima e da cultura organizacional para a valorização do trabalho escolar. O ambiente escolar e a participação ativa são essenciais para a construção de um processo educativo significativo.

4.2 **Categoria 2: Processos de participação**

Para Lück (2013), a gestão do ensino supera a visão administrativa tradicional, exigindo ações articuladas, dinâmicas e participativas. A participação, ligada à autonomia e tomada de decisões, é uma força consciente que influencia a unidade social. Müller (2016) reforça que a participação é central na gestão democrática escolar.

4.2.1 *Subcategoria Autonomia*

A autonomia é crucial para a gestão escolar e para promover a participação efetiva. No entanto, sua implementação prática é desafiadora e muitas vezes não corresponde aos desejos dos participantes. A autonomia implica na “[...] compromisso pela efetivação do objeto da decisão e responsabilidade pelos resultados.” (LÜCK, 2013, p. 93). A falta de autonomia é evidenciada pelo relato de que “[...] o calendário engessado [...]” não considera a realidade da comunidade escolar (P2, GF1). A participação limitada e a falta

de adequação às necessidades reais da comunidade são problemas recorrentes, como indicado por P2 (GF1). Lück (2013) e a CF (Brasil, 1988) enfatizam a necessidade de autonomia para a gestão democrática, mas a prática muitas vezes é contrária a essas diretrizes. A autonomia deve possibilitar a participação efetiva e a construção coletiva no processo educativo, alinhando-se às necessidades e contextos dos participantes, conforme sugere Karling (1997) e Freire (1996).

4.2.2 Subcategoria Tomada de Decisões

A tomada de decisão é central na gestão escolar democrática, mas frequentemente se reduz a um discurso sem transformação prática. A gestão educacional não é apenas administração, mas “[...] alteração de princípios e valores [...]” (Luck, 2015, p. 48), envolvendo aspectos sociais e políticos, como participação e cidadania. Nos grupos focais (GF), a falta de autonomia e decisões rígidas, como calendários impostos pela Secretaria de Educação, são criticadas (P2, GF1). A comunicação e a participação são prejudicadas por uma abordagem verticalizada e uma carga autoritária que limita a efetiva tomada de decisões (Luck, 2015, p. 51; P2, GF2). Paro (2016) e Libâneo (2014) ressaltam que a participação deve ser mais do que assembleias; deve envolver decisões reais e ser apoiada por uma cultura participativa. Além disso, questões culturais e o medo de represálias também impactam a participação (Paro, 2016; P6, GF2). A gestão democrática precisa enfrentar esses desafios para efetivar uma participação significativa.

4.3 Categoria 3: Identidade escolar

A reflexão sobre a identidade escolar aborda questões subjetivas e abstratas, como os elementos que definem a escola e os valores que orientam suas práticas. Lück (2011) refere-se à “[...] alma da escola [...]” e a identidade educacional fundamenta-se em aspectos sociais, políticos e culturais (Charlot, 2013, p. 62). O conceito de identidade escolar é crucial para entender e desenvolver práticas educativas e envolve dois aspectos principais: pertencimento e sentido, evidenciados nas discussões dos GF. Termos como “empatia”, “diálogo” e “participação” surgem como essenciais para o engajamento e sentido de pertencimento. A gestão escolar deve promover uma participação genuína, transcendente aos determinismos administrativos, para conectar os envolvidos em ações coletivas.

4.3.1 Subcategoria Pertencimento

A subcategoria do pertencimento enfatiza a escola como parte da organização social, onde ocorrem disputas e influências (Bourdieu, 2004). Lück (2011, p. 29) observa que a identidade escolar se constrói a partir de “[...] valores, crenças, mitos e modos convencionais de percepção.” A gestão deve refletir esses aspectos para construir uma

identidade que corresponda à cultura e aos valores da escola, com o projeto político pedagógico desempenhando um papel crucial na superação de desafios e construção da identidade escolar. A identidade é moldada pela interação social e cultural, devendo ser considerada na gestão (Lück, 2011). A cultura organizacional une membros e define a identidade escolar, refletindo o sentido de pertencimento além do espaço geográfico (Lück, 2011).

4.3.2 Subcategoria Sentido

A escola, como organização social, molda as relações através do pertencimento (Galvão, 2004). Lück (2011, p. 91) ressalta a importância de “[...] vislumbrar a alma da escola real e concreta.”. O sentido das ações escolares é mais existencial que racional, baseado em convicções humanas (Charlot, 2013). A educação deve permitir o pleno desabrochar da criança, como indicado por um participante do GF: “Precisamos pensar na sociedade e respeitar o outro como ser humano” (P3, GF1). Lück (2011) destaca que os valores definem a alma da escola, essenciais para a cultura organizacional. A gestão deve promover uma educação que valorize o ser humano e a vida (Miguez, 2014). Fossatti (2013, p. 151) afirma que “[...] as escolhas que cada pessoa faz [...] trazem implicações”.

4.4 Categoria 4: Espaço de construção

A categoria “identidade escolar” reflete a escola como espaço de construção coletiva e humanização, essencial para a gestão democrática. Embora os GF vejam dificuldades na humanização e no re-encantamento do cotidiano escolar, reconhecem o valor da escola na formação humana. Santos (2019) destaca a necessidade de transformação e reinterpretação contínua, vinculada à participação e ao conceito de humanização na educação. A subcategoria da humanização e reencantamento inclui termos como “vivência”, “motivação”, “empatia” e “responsabilidade”.

4.4.1 Subcategoria Humanização

A humanização na educação valoriza princípios da condição humana e é essencial para a gestão democrática. Nussbaum (2015) vincula a crise atual à falta de conexão com a alma e o mundo. A educação resulta das relações sociais na escola e exige respeito mútuo: “[...] é preciso ter respeito, e para isso, precisa olhar para o outro como ser humano” (P3 do GF1). Mira (2017) defende um ambiente humanizador na gestão escolar, e Hoernig *et al.* (2020) apoiam a formação integral, incluindo aspectos espirituais. Frankl (1989) vê a educação como chave para formar a consciência pessoal. Freire (1979) propõe que a gestão deve promover a consciência e envolver a comunidade humanamente. Maritain (1968, apud Bombassaro; Dal Ri Júnior; Paviani, 2004) sugere que cada um deve contribuir

para a comunidade humana. A educação deve refletir valores humanos para uma sociedade mais justa (Frankl, 2010; Morin, 2000).

4.4.2 Subcategoria Reencantamento

A prática de construção é um processo contínuo, aberto às realidades e organizações sociais. Santos (2019, p. 351) afirma que a diversidade educacional deve ser vista como um espaço para intervenção e transformação: “[...] são os modos de organizar a convivência coletiva e promover aprendizagens libertadoras que permitem praticar plausivelmente, aqui e agora numa pequena escala, um outro mundo futuro possível”. Lück (2011, p. 97) destaca a importância da cultura escolar na gestão: “A cultura é formada e constituída pelas pessoas coletivamente organizadas [...] sua visão de mundo e de si mesmas nesse mundo”. A gestão deve superar a mera execução de ordens, buscando humanização e participação ativa. Santos (2019, p. 354) reforça o valor do diálogo e da construção mútua de saberes: “[...] a ideia do encontro mútuo e do diálogo recíproco que sustenta a fertilização e a transformação recíprocas entre saberes, culturas e práticas.”. A gestão escolar deve estar atenta às mudanças sociais e educacionais para manter a educação relevante.

Figura 1: Síntese das Categorias e Subcategorias



Fonte: autoria própria (2021).

A gestão escolar envolve uma complexa interseção entre o ambiente escolar, processos de participação, identidade escolar e o espaço de construção. O ambiente escolar é marcado por relações verticalizadas e demandas tanto internas quanto externas que moldam o cotidiano educativo (GF1 e GF2). Processos de participação são cruciais para a gestão democrática, demandando uma prática dinâmica e articulada que vá além da mera

administração, conforme enfatizado por Lück (2013) e Müller (2016). A identidade escolar reflete valores e práticas que definem a escola, sendo essencial para o engajamento e o sentido de pertencimento, como apontado por Lück (2011) e Charlot (2013). Finalmente, o espaço de construção na escola deve promover humanização e transformação contínua, como sugerido por Santos (2019), evidenciando a necessidade de uma participação genuína que vincule todos os envolvidos em práticas educativas significativas. A integração dessas dimensões é vital para uma gestão escolar eficaz e inclusiva.

A análise das discussões nos grupos focais revelou que, apesar dos pressupostos teóricos sobre gestão democrática, como diálogo e escuta, serem amplamente reconhecidos como fundamentais para a qualidade da educação, sua aplicação prática ainda enfrenta obstáculos substanciais. Os participantes expressaram que a participação muitas vezes se reduz à execução de atividades estabelecidas pela administração externa, sem considerar as reais demandas e o contexto da comunidade escolar. Observou-se também que a autonomia e a tomada de decisão estão entrelaçadas, mas a autonomia frequentemente é restringida por fatores externos e pela falta de uma prática horizontal efetiva. O ambiente físico e as relações interpessoais foram destacados como essenciais para a construção de uma identidade escolar que deve ser continuamente revisitada e adaptada às realidades vividas pela escola.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os GF associam a participação ao movimento e expressão da democracia, considerando-a essencial para a construção da autonomia e o engajamento coletivo. No entanto, mesmo reconhecendo a importância desses pressupostos para as demandas da escola pública, os participantes ressentem-se pela falta de vivência e experiências de relações horizontais que promovam cooperação e empatia. A participação é vista como a execução de atividades planejadas externamente, o que frequentemente desvia das reais necessidades da comunidade escolar, indicando um afastamento das práticas colaborativas.

Outro pressuposto da gestão democrática é o valor do trabalho escolar, refletido tanto no ambiente físico quanto nas relações interpessoais. O cuidado com a estrutura física da escola e sua manutenção revelam o grau de engajamento da comunidade escolar. Quando o ambiente é percebido como reflexo da coletividade, seu cuidado se torna um reflexo do envolvimento de todos. A questão democrática deve perpassar todos os processos educacionais, tornando-se um elemento cultural dentro da escola. A coletividade, tão almejada pelos GF, só se concretiza por meio de uma cultura de participação contínua e dinâmica.

A democracia é um processo constante, dependente da prática criativa e da interação entre os participantes da escola. Essa consciência manifesta-se nas interações

entre atores diretos e indiretos, respondendo às demandas e problemáticas educativas da comunidade. Embora os dispositivos legais prevejam pressupostos democráticos, sua vivência prática na gestão escolar ainda é desafiadora, mesmo décadas após a legislação.

Os conceitos de autonomia e tomada de decisão estão entrelaçados na gestão democrática. A autonomia deve ser vista como a possibilidade de uma tomada de decisão consciente e desimpedida. Para a organização escolar, a autonomia é um objetivo que justifica o trabalho pedagógico e deve estar intrinsecamente ligada a uma gestão democrática. A responsabilidade na tomada de decisões impacta diretamente os membros da comunidade escolar. Os participantes da pesquisa indicam que muitas vezes precisam tomar decisões que não correspondem às necessidades da comunidade, mas sim às demandas de uma “gestão externa”.

O desafio reside em ativar os mecanismos de participação existentes na escola, fazendo com que seus atores se sintam envolvidos e responsáveis. Mecanismos como o conselho escolar são frequentemente desconhecidos pela comunidade e têm dificuldade em formar uma equipe efetiva. Assim, a gestão escolar democrática deve provocar uma participação ativa e responsável, buscando adaptar a prática pedagógica às especificidades do contexto escolar.

A pesquisa revelou o desejo dos participantes de se envolver mais na operacionalização e planejamento das ações escolares. No entanto, a comunicação e clareza das ações da mantenedora ainda são deficiências que afetam o processo participativo. A equipe gestora valoriza as reuniões semanais e o planejamento coletivo, enquanto o conselho escolar enfrenta desafios com a participação comunitária devido a horários inadequados e formalismo excessivo.

Confirmada a importância da identidade escolar, percebemos que a escola deve ser vista como um espaço de construção contínuo, onde a identidade é formada pela interação criativa e a participação coletiva. A identidade escolar deve refletir a realidade vivida e os desafios enfrentados pela comunidade. Este estudo destacou a necessidade de respostas mais claras e humanas para os desafios educacionais, especialmente em tempos de crise.

Finalmente, a pesquisa contribui para a reflexão sobre a gestão democrática e suas implicações práticas. Apesar das limitações de um estudo de caso focado em uma única escola, a dissertação oferece insights valiosos para a revitalização das práticas gestoras e a construção coletiva na educação pública. Estudos futuros podem ampliar essas análises para incluir diretores e vice-diretores da rede municipal, validando e aprofundando os elementos discutidos..

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Eduardo Bugallo de. **Análise do ambiente da tomada de decisão tática dos coordenadores de curso de graduação de uma instituição de educação superior comunitária no Rio Grande do Sul**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade LaSalle, Unilasalle, Canoas, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3j8aoor>. Acesso em: 16 out. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOMBASSARO, Luis Carlos; DAL RI JÚNIOR, Arno; PAVIANI, Jayme. **As interfaces do humanismo latino**. Porto Alegre: IBH, Instituto Brasileiro de Humanismo, EDIPUCRS, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. 3 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://bit.ly/3IOAZZM>. Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, De 20 De Dezembro De 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 28 de out. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3n0Ayef>. Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação-

PNE e dá outras providências, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2YTNPNW>. Acesso em: 16 out. 2021.

CARDOSO . Daniela dos Santos. **Formação Humanista na Educação Superior: o caso do Unilasalle Canoas**. Mestrado (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade LaSalle, Unilasalle, Canoas, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/724>. Acesso em: 27 dez. 2021.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. São Paulo: Cortez, 2013.

FOSSATTI, Paulo. **Perfil docente e produção de sentido**. Canoas: Editora Unilasalle, 2013. FRANKL, Viktor **Sede de sentido**. São Paulo: Quadrante, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GALVÃO, Izabel. **Cenas do cotidiano escolar**: conflito sim, violência não. Petrópolis: Vozes, 2004.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Líber, 2005

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas - RAE**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <https://bit.ly/30sit0Z>. Acesso em: 16 out. 2021.

HOERNIG, Ana Marli; HOERNIG JUNIOR, Breno Arno; FOSSATTI, Paulo. A atuação do gestor educacional na contemporaneidade inspirada nos princípios católicos. In: FOSSATTI, Paulo; JUNG, Hildegard Susana (Orgs). **Gestão educacional: temas emergentes**. Canoas: Editora Unilasalle, 2020. p. 253-272

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: Teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da avaliação institucional da escola**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 11. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 9. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 12. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2015.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Relevância e Aplicabilidade da Pesquisa em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, p. 39-50, 2001. Disponível em: <https://bit.ly/30p6d1i>. Acesso em: 16 out. 2021.

MIGUEZ, Eloisa Marques. **Educação em busca de sentido: pedagogia inspirada em Viktor Frankl**. 1. ed. São Paulo: Paulus, 2014.

MIRA, Ane Patrícia Viana José de. **Princípios para a gestão escolar humanizadora a partir da perspectiva do humanismo em Paulo Freire**. Mestrado (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade LaSalle, Unilasalle, Canoas, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/762>. Acesso em: 27 dez. 2021.

MILLS, C. Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MORIN, Eedgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos: porque a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre a educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique. Estrutura da escola e prática educacional democrática. In: PARO, Vitor Henrique. **30 Reunião anual da ANPED**, 2007, Caxambu, Rio de Janeiro: ANPED, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2012.

PARO, Vitor Henrique **Diretor Escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SAPUCAIA DO SUL. **Lei Orgânica do Município de Sapucaia do Sul/RS**, 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3AP8nDO>. Acesso em: 20 out. 2020.

SAPUCAIA DO SUL. **Lei Nº 3226, de 28 de junho de 2010**. Dispõe sobre a criação de conselhos escolares nas escolas públicas municipais, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3aKXEjq>. Acesso em: 20 out. 2020.

SARMENTO, Dirléia Fanfa; MENEGAT, Jardelino. Gestão escolar democrática : desafios e perspectivas. **Roteiro**, v. 45, p. 1–20, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3vl4Xb1>. Acesso em: 26 set. 2021.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3j9VPkG>. Acesso em: 16 out. 2021.

SIMON, Herbert. **Comportamento administrativo**: estudo dos processos decisórios nas organizações administrativas. Rio de Janeiro: FGV, 1979.

PRÁTICAS DE GESTÃO EM UMA ESCOLA CONFSSIONAL: O ESTUDO DE CASO DO LA SALLE DORES

Heriton de Souza Vilanova

Paulo Fossatti

1 | INTRODUÇÃO

Este capítulo de livro trata-se de um recorte da investigação de mestrado em Educação do primeiro autor, inserido na linha de pesquisa 2 Gestão, Educação e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. Temos como temática a Gestão de Escola Confessional Lassalista com o objetivo geral de analisar os pressupostos de gestão do Colégio La Salle Dores, instituição de ensino de educação básica, com a finalidade de propor melhorias nos indicadores.

O presente estudo reflete sobre a gestão escolar em uma instituição de ensino filantrópica em Porto Alegre/RS, no contexto das demandas atuais, especialmente as ocasionadas pela pandemia da Covid-19. A crise gerada por essa incerteza obrigou diversas instituições,

incluindo escolas, a se reorganizarem para continuar atendendo às necessidades de um novo cenário. A gestão escolar, conforme autores como Libâneo (2018) e Paro (2012, 2016), é um conceito aberto com diversas interpretações. Utilizamos a perspectiva da gestão democrática, que promove a participação nas decisões. Para ser eficiente, a gestão escolar deve adaptar-se ao contexto, considerando elementos como infraestrutura, segurança e a demanda por resultados das famílias. Em tempos de pandemia, a assertividade da gestão é crucial para o cumprimento da proposta educativa, e o uso de indicadores torna-se essencial para a tomada de decisões informadas e reflexivas, garantindo a eficiência nas ações de curto, médio e longo prazos.

Optamos por um Estudo de Caso pois nossa investigação está focada na gestão do Colégio La Salle Dores, cujo problema de pesquisa se dá pela seguinte indagação: Quais os pressupostos da gestão escolar que atendem às demandas do Colégio La Salle Dores tendo em vista

a escola esperada para o século 21? A unidade de análise desta investigação trata-se de uma instituição de ensino de educação básica que está situada em Porto Alegre/RS. Os participantes do estudo são os integrantes da equipe de gestão, tais como diretor, coordenadores e orientadores educacionais, professores, alunos e responsáveis educacionais. Nesse sentido, nossa coleta de dados foi realizada por meio de questionário e análise documental.

O referencial teórico é fundamentado em autores como Lück (2009, 2015), Libâneo (2018) e Paro (2012, 2016), entre outros citados no contexto da pesquisa. O resultado observado foi quanto à importância da gestão escolar a partir de indicadores enquanto elementos integradores e gerenciadores da práxis educativa. Destaca-se, ainda, a relevância da articulação planejada com dados das ações educacionais, tornando o planejamento um eixo estruturante para a qualidade educativa. Além disso, evidencia-se a necessidade da participação de pais, alunos e professores em instâncias que contribuem para o desenvolvimento da instituição de ensino. Conclui-se que é importante uma gestão escolar eficiente, pautada em indicadores, com o objetivo de melhoria da qualidade educativa.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Gestão Escolar

A gestão escolar é essencial para garantir os objetivos da comunidade escolar. A equipe gestora articula pessoas e processos para dinamizar a prática educativa, especialmente em tempos de pandemia de Covid-19. A educação, um dos pilares da sociedade, deve acompanhar a realidade para alcançar os resultados esperados. Com o surgimento da Covid-19, as instituições de ensino passaram por uma grande reorganização. A internet tornou-se o elo entre professores, alunos e escolas, evidenciando disparidades estruturais no país. Para Lück (2015), quando há mudança de paradigmas, a gestão escolar deve propor um novo entendimento da organização educacional e de suas relações com a sociedade. Segundo Kuhn (1998), quando mudam os paradigmas, muda com eles o próprio mundo. Continuando nesta reflexão, conforme Bordignon e Gracindo (2009, p. 150) paradigma é

[...] um conjunto de ideias que permite formular ou aceitar determinados padrões ou modelos de ação social [...] representa uma visão de mundo, uma filosofia social, um sistema de idéias construído e adotado por determinado grupo social [...] valores assumidos coletivamente, consciente ou inconscientemente, e representa o cenário da sociedade que temos ou que queremos.

Por sua finalidade no desenvolvimento integral do ser humano, a sociedade espera que a escola possa ser um sinal de esperança e de formação de princípios para corresponder a um novo contexto social. A reinvenção das escolas exige uma revisão das

concepções de cada instituição. As transformações coletivas começam com mudanças individuais, aceitando o novo para construir, coletivamente, novas estruturas educacionais. A escola deve resgatar princípios e refletir sobre novos paradigmas.

Alguns autores, como Lück (2009, 2015) e Dourado (2006), fazem a separação do conceito entre gestão e administração. Para outros, como Libâneo (2018) e Paro (2012), gestão e administração são utilizadas como sinônimos. Lück (2015) propõe que a gestão supere as limitações da administração, respondendo criativamente às necessidades da escola. Para Bordignon e Gracindo (2009), a gestão escolar é um processo político-administrativo que organiza e viabiliza a prática social da educação. Escolas filantrópicas mesclam modelos de gestão sociocrítica e científico-racional para responder às urgências educacionais e buscar recursos para se manter.

Diante dessa lógica social e comercial inerentes ao processo de gestão, essas instituições vivem, para Dos Santos Barbosa, Romani-Dias e Rosa (2018, p. 64), “[...] desafios e tensões entre suas características essenciais, ou seja, a missão da empresa voltada ao atendimento e resolução de demandas sociais e a necessária mobilização de recursos financeiros e humanos para a manutenção do empreendimento”. Visando à continuidade dos serviços sociais prestados, muitas organizações do terceiro setor precisam evoluir nos critérios de desenvolvimento. De acordo com Murad (2012, p. 57), “[...] a falta de profissionalismo leva as pessoas e as instituições a agirem mais por boa vontade do que norteadas por indicadores”.

A escola é elemento integrante e constitutivo da sociedade e, por isso, ela precisa estar atenta às dinâmicas desse cenário para que possa, em sua gestão, corresponder a ele e se precaver diante daqueles que estão por vir. Nessa visão, a escola filantrópica busca o que cada concepção possui de bom para a sua realidade e, a partir dela, organiza o projeto de vida da instituição. No próximo item veremos elementos fundacionais de Gestão da Rede La Salle. Essa leitura histórica reflexiva proporciona recordar a concepção fundacional da Rede La Salle sob a ótica da estruturação das primeiras escolas fundadas por São João Batista de La Salle e os primeiros Irmãos Lassalistas na França no século 16. Embora naquele tempo não se tinha uma concepção teórica sobre gestão, encontram-se muitos elementos essenciais da gestão que estão presentes na estrutura organizacional das escolas lassalistas daquele tempo.

2.2 Elementos Fundacionais de Gestão da Rede La Salle

João Batista de La Salle, oriundo de uma família burguesa da França do século 17, adquiriu experiência administrativa antes de fundar as escolas da Rede La Salle, o que se refletiu na sua organização das instituições educacionais. Tendo em vista o conceito de gestão apresentado anteriormente, é importante olhar com essa visão para o trabalho realizado por São João Batista de La Salle ante a organização das escolas. Para auxiliar

neste trabalho surge o Guia das Escolas Cristãs, com a finalidade de “[...] assegurar a unidade de ação em todas as Escolas Cristãs” (La Salle, 2012b, p. 5).

La Salle optou por um modelo de gestão que priorizava qualidade e eficiência, ajustando-se gradualmente às necessidades emergentes da educação. A infraestrutura das escolas era cuidadosamente planejada para facilitar o aprendizado e o trabalho dos mestres. Conforme Leubet (2015, p. 31), “As orientações contidas nos escritos de La Salle permitem vislumbrar uma escola pensada em todos os seus detalhes, a fim de que a educação dos alunos pudesse transcorrer de forma tranquila e com o máximo de proveito da parte deles”. A educação gestada por La Salle e os primeiros Irmãos não tinha um olhar só no pedagógico e no administrativo, estava também em consonância com o meio religioso, social e familiar. Ou seja, as escolas geridas por La Salle estavam de acordo com os interesses de todas essas instituições.

Percebe-se, portanto, que há elementos fundacionais de gestão da educação significativos que são voltados para a qualidade educativa. Nota-se que La Salle é um precursor no âmbito da gestão escolar, pois se preocupa com o todo da escola, desde os processos educativos até a infraestrutura necessária para uma educação de qualidade, com a finalidade de incluir todos os alunos no ambiente social para que sejam bons cristãos e bons cidadãos.

2.3 Gestão Pedagógica

A gestão pedagógica é o cerne do processo educativo, sustentando a missão da instituição escolar. Lück (2009) afirma que a escola é constituída para cultivar valores sociais elevados e contribuir para a formação dos alunos. Aprendizagens significativas dependem de um ambiente educacional adequado e processos pedagógicos bem-estruturados.

A gestão escolar integra a gestão pedagógica e administrativa, onde tudo é dialético: ensina-se enquanto se aprende. A formação psíquica, física e espiritual compõem a educação integral. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio La Salle Dores (2019), os alunos são desafiados a protagonizar seu desenvolvimento, alinhando filosofia educativa com a realidade. Para Nóvoa (1995, p. 26), “[...] uma boa planificação curricular e uma adequada coordenação dos planos de estudo são elementos indispensáveis ao correto funcionamento das instituições escolares”. No ambiente escolar, a gestão pedagógica é o cerne do processo educativo. É ela que dá todo sustento para que a instituição escolar possa continuar desenvolvendo a sua missão.

Para operacionalizar essa idealização, os processos internos precisam ser bem-alinhados. A gestão pedagógica articula concepções, estratégias, métodos e conteúdos para alcançar os resultados pretendidos (Lück, 2009). Libâneo (2018) destaca que o projeto pedagógico é sustentado pelas exigências legais e sociais, e o planejamento deve ser constantemente avaliado e ajustado. O planejamento, um elemento fundamental da gestão

pedagógica, começa com uma análise do conhecimento das leis e das expectativas sociais, estruturando o projeto pedagógico em resposta às demandas do ambiente educacional.

Um dos pilares de sustentação ou ponto de partida da gestão pedagógica é o viés legal. O sonho ou idealização de um projeto pedagógico parte dos documentos norteadores da educação. Para Moraes (2012, p. 6), a compreensão da Constituição Federal (CF), além de normativa, refere-se à “[...] distribuição de competências, direitos e garantias e deveres dos cidadãos [...]”. Os aspectos legais da educação básica são fundamentais para a gestão pedagógica, servindo como norteadores para o desenvolvimento de projetos pedagógicos.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Brasil, 1996) estabelecem as bases legais para a organização das instituições educacionais, definindo competências, direitos e responsabilidades. A CF destaca a educação como direito social e dever do Estado e da família, e a LDB regulamenta o funcionamento da educação privada e pública, abordando diferentes modalidades. Essas leis fornecem diretrizes essenciais para assegurar qualidade e equidade no processo educacional, guiando a prática pedagógica.

A necessidade do surgimento de escolas pode ser variada. Cada instituição de ensino surge diante de um contexto em uma realidade com intenções e necessidades específicas. O Projeto Educacional (Proposta Pedagógica) é a identidade da instituição. Analisando pelo viés de gestão de processos, o cerne da idealização escolar é a sua vocação. Um dos elementos essenciais de mensuração do trabalho escolar é a qualidade do serviço prestado. A LDB (Brasil, 1996) introduziu a participação da iniciativa privada na educação, exigindo planejamento estratégico para garantir qualidade e sucesso.

Em um mundo cada vez mais globalizado e competitivo, o planejamento é um elemento essencial de vitalidade para as instituições. Segundo Libâneo (2018), o planejamento envolve diagnóstico, objetivos, atividades e avaliação contínua. Na escola, o planejamento engloba o todo da prática em um movimento processual de entrelaçamento das atividades, quando tudo, mediante sua especificidade funcional, deve convergir para o propósito institucional. Para Padilha (2001, p. 30), “[...] o ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação, de previsão de necessidades e racionalização do emprego de meios necessários para a concretização de objetivos”. O projeto pedagógico é pensar o todo de uma escola. Podemos considerar ele como um corpo humano em que todos os membros estão interligados. Na dinâmica escolar todos os setores devem estar conectados, mas cada um cumprindo a sua missão.

2.4 Gestão Administrativa

Em uma instituição de ensino, a gestão administrativa é crucial para a excelência pedagógica, exigindo planejamento e organização adequados. Lück (2009) ressalta que a administração escolar deve ser vista como um substrato dinâmico que apoia outras

dimensões da gestão escolar, e não apenas como um modelo funcional. Paro (2012) define a administração como a “[...] utilização racional de recursos para a realização de fins determinados [...]”, enquanto Paro (2016) destaca a necessidade de que todos os esforços e recursos estejam alinhados com a finalidade institucional.

Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2009, p. 21), apresenta “[...] aspectos específicos do processo de formulação de estratégias e têm-se preocupado menos com a prescrição do comportamento estratégico ideal do que com a descrição de como as estratégias” são construídas. Menegat (2016) aponta a importância da desburocratização e flexibilidade, essenciais em um ambiente escolar competitivo e em rápida mudança. Além disso, é fundamental atender às exigências legais, como a Lei nº 10.098/00 (Brasil, 2000), que trata da acessibilidade, e garantir a conformidade com normas de segurança e saúde, como o Auto de Vistoria do Corpo de Bombeiros (AVCB) e o Plano de Prevenção Contra Incêndio (PPCI). Esses elementos são essenciais para a administração eficaz e o sucesso educacional.

2.5 Qualidade da Educação

A qualidade da educação pode ser entendida por meio de três escalas: mundial, nacional e institucional. Cada escala oferece uma perspectiva sobre o que define e orienta a educação de qualidade.

2.5.1 Qualidade da Educação em Documentos Internacionais

Globalmente, a educação é vista como um pilar fundamental para o desenvolvimento social. Relatórios como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1990), o Marco de Ação de Dakar (Unesco, 2001), e as declarações de Educação 2030 (Unesco, 2015a, 2015b) enfatizam a necessidade de uma educação inclusiva e equitativa. Esses documentos destacam a importância do compromisso dos países, especialmente os mais desenvolvidos, em investir e garantir a qualidade da educação, observando que a construção da qualidade é um processo contínuo.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1990) traz um conjunto de dez artigos divididos por grupos que apresentam os seus objetivos, a sua visão diante da temática, a renovação do compromisso perante a educação para todos e os elementos essenciais para a consolidação desta proposta. O Marco de Ação de Dakar (Unesco, 2001), fixa metas e propõe estratégias para que se possa consolidar ações efetivas para eximir as disparidades ante o cenário educacional mundial. A qualidade educativa não é fruto da ação individual, mas sim do trabalho coletivo em prol do desenvolvimento da sociedade. O Marco de Ação de Dakar (Unesco, 2001) enfatiza a tônica sobre a qualidade da educação como elemento necessário para, além do acesso e permanência, a garantia de um desenvolvimento social a partir da educação.

A Declaração de Incheon: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida de todos, Educação 2030, estabelece uma nova visão para a educação entre os anos de 2015 e 2030 como também faz uma avaliação dos avanços conquistados e dos desafios ainda presentes na busca de uma educação transformadora de vidas. Nesta perspectiva, o Marco de Ação possui o seguinte objetivo central: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (Unesco, 2015b, p. 8).

O Marco de Ação: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida de todos (Unesco, 2015b) apresenta elementos ousados, inovadores, mensuráveis e sustentáveis para a educação até 2030. É necessário, no entanto, para o desenvolvimento da educação em todas as suas esferas, sobretudo no que se refere à qualidade, colocar em prática as estratégias traçadas para cada realidade mediante o trabalho colaborativo entre Estado e sociedade, público e privado e todos os interessados em prol do desenvolvimento da qualidade da educação.

2.5.2 Qualidade da Educação em Documentos Governamentais Brasileiros

No Brasil, a CF de 1988 (Brasil, 1988) e a LDB (Brasil, 1996) estabelecem a educação como um direito fundamental e um dever do Estado e da família, com o objetivo de promover o pleno desenvolvimento do indivíduo e sua preparação para o exercício da cidadania e do trabalho. Ressalta-se, inicialmente, na CF (Brasil, 1988), a perspectiva de acesso e garantia à educação. Conforme o artigo 205 CF (Brasil, 1988), a educação é

[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Percebe-se que a qualidade da educação na CF (Brasil, 1988) perpassa primeiramente o acesso ao ambiente educativo. Como marco normativo e legal sustentado no princípio do Estado Democrático de Direito, a organização da qualidade da educação se faz mediante a aplicabilidade do Plano Nacional de Educação.

Diante do cenário nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Brasil, 1996), como o próprio nome diz, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, seja ela pública ou privada, do Brasil, da Educação Básica ao Ensino Superior. A LDB é crucial para regulamentar a educação nacional, assegurando a formação de profissionais e a qualidade do ensino, destacando que o docente deve cumprir com o planejamento e a avaliação, elementos que impactam diretamente na qualidade da educação (Libâneo, 2018).

Continuando a reflexão a partir do cenário nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013, p. 4) “[...] estabelecem a base nacional

comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras”. O Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência até o ano de 2024, surge com a necessidade de se colocar em prática as perspectivas construídas na DCN e outros dispositivos legais vigentes, com o objetivo de aproximar o aspecto legal e institucional com as práticas educacionais do sistema educacional brasileiro. O PNE estabelece metas para a melhoria da qualidade da educação e a aplicação de recursos públicos, visando a universalização e a redução das desigualdades educacionais (Brasil, 2014).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), regida pela Resolução CNE/CP nº 2, de 2017, define as aprendizagens essenciais para a educação básica, aproximando as diretrizes estaduais e práticas educacionais (Brasil, 2017). A BNCC é uma tentativa de minimizar as disparidades e promover uma educação de qualidade em todo o país. Nesta resolução percebemos uma aproximação real da concepção ideal de educação do Estado com as práticas educacionais em todo o território nacional.

2.5.3 Qualidade da Educação na Rede La Salle Brasil-Chile

Na Rede La Salle Brasil-Chile, a qualidade da educação é um eixo central das práticas educativas. A gestão lassalista foca na aprendizagem do educando e na organização dos processos educativos para garantir que todos os alunos tenham acesso a um ensino de qualidade. São João Batista de La Salle enfatizava a importância do bom funcionamento das escolas e o compromisso com a formação dos alunos, como evidenciado em suas cartas (La Salle, 2012a).

A pedagogia lassalista é marcada por um compromisso com a educação de qualidade, priorizando a formação integral dos alunos e a inclusão dos mais necessitados. Entre os elementos-chave da prática educativa estão a qualidade humana dos educadores, a vocação para o ensino, a criação de uma comunidade educativa autêntica, e a promoção da inclusão e da colaboração (Irmãos Das Escolas Cristãs, 2014).

A visão lassalista é que a educação não é apenas um processo acadêmico, mas um caminho para a salvação e desenvolvimento integral dos educandos. O Instituto mantém seu compromisso com a qualidade da educação, especialmente para os mais pobres, reafirmando seu propósito fundacional (Irmãos Das Escolas Cristãs, 2014). A Rede La Salle transcende uma abordagem mercadológica, enfatizando que a qualidade não é apenas sobre resultados, mas sobre o processo educacional e o impacto nas vidas dos alunos.

A Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile (Província La Salle Brasil-Chile, 2014) define a visão institucional de uma educação de qualidade, destacando aspectos como universalidade, popularidade, integralidade, cristandade, centramento no educando, e eficácia. A educação é apresentada como acessível a todos, especialmente aos desfavorecidos, e busca um desenvolvimento harmonioso dos alunos, integrando

teoria e prática. A dimensão cristã é central, promovendo valores cristãos e a construção do Reino de Deus. A abordagem é personalizada e adaptada às necessidades dos alunos, com ênfase na eficiência e eficácia das ações pedagógicas (Província La Salle Brasil-Chile, 2014).

O Segundo Capítulo Provincial (Província La Salle Brasil-Chile, 2018) foca na melhoria da qualidade da educação lassalista. A proposição 16 recomenda a criação de um programa de gestão da qualidade com metas e indicadores. A proposição 14 enfatiza a qualificação do serviço educativo, especialmente para os empobrecidos, com recursos adequados. A proposição 15 destaca a necessidade de formação continuada para garantir a excelência educacional. A proposição 13 incentiva estudos e reflexões sobre pedagogia lassalista, promovendo a identidade pedagógica e a cooperação entre colaboradores e Irmãos (Província La Salle Brasil-Chile, 2018).

2.6 Pressupostos da gestão da Rede La Salle

A Rede La Salle no Brasil começou em 1907 com a chegada dos primeiros irmãos. Atualmente, atende cerca de 50 mil alunos em nove estados e no Distrito Federal, através de instituições de Educação Básica, Centros de Assistência Social, Educação Superior e uma Fundação. Com mais de 5.000 educadores, a missão também se estende ao Chile, com mais de 6.000 alunos e 500 educadores em 7 Comunidades Educativas de Educação Básica, e a Moçambique, com três instituições de ensino atendidas por mais de 200 educadores e 3.000 alunos (Província La Salle Brasil-Chile, 2014).

A instituição tem caráter religioso e filantrópico, mantendo fundações para assistência social. A Proposta Educativa Lassalista define um modelo corporativo de gestão para cumprir missão, visão, princípios e valores institucionais (Província La Salle Brasil-Chile, 2014). Os princípios incluem sustentabilidade financeira, subsidiariedade, participação, autonomia, transparência, diálogo com a comunidade, equidade, e padronização de processos (Província La Salle Brasil-Chile, 2014). A missão da Rede La Salle é formar crianças, jovens e adultos de forma cristã e integral, oferecendo excelência educativa (Província La Salle Brasil-Chile, 2020). A visão é consolidar-se como uma Rede de Educação cristã reconhecida por sua excelência.

O atual modelo de governança compreende, inicialmente, pelo Capítulo Provincial, instância máxima de deliberação, com 40 membros religiosos eleitos entre os 173 religiosos (acionistas). Em âmbito de Província La Salle Brasil-Chile, instituição mantenedora da Rede La Salle, o Capítulo Provincial é a instância máxima da sua organização gerencial (Província La Salle Brasil-Chile, 2018). O Conselho Provincial, com 7 membros, apoia a gestão através dos Conselhos Econômico, da Educação e da Missão. Na parte executiva, há as diretorias de gestão e de missão que são responsáveis por acompanhar as obras e executar os planos de ação do quadriênio, acompanhando os coordenadores provinciais.

Os coordenadores provinciais, juntamente com as suas equipes, são responsáveis por acompanhar as obras nas suas diferentes frentes de atuação. Diretamente ligada às instituições de educação, há as Equipes Diretivas (diretor/reitor, vice-diretor, supervisor administrativo, supervisor pedagógico...), responsáveis pelo dia a dia da efetivação da Proposta Educativa da instituição.

3 | METODOLOGIA DE PESQUISA

O estudo busca analisar os pressupostos de gestão do Colégio La Salle Dores, instituição de ensino de educação básica, com a finalidade de propor melhorias nos indicadores. A pesquisa é qualitativa, orientada para compreender questões subjetivas do tema investigado. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a pesquisa qualitativa utiliza múltiplas estratégias para gerar uma compreensão detalhada dos comportamentos e contextos. Para Gil (2008), a pesquisa qualitativa é crucial para descobrir respostas a problemas por meio de procedimentos científicos, favorecendo uma reflexão ampla e novas possibilidades.

Esta pesquisa é um estudo de caso sobre a gestão do Colégio La Salle Dores, com base nas contribuições de autores como Goldenberg (2004), Gil (2008), Yin (2001) e Stake (1995). Esse método oferece uma análise aprofundada de um fenômeno específico, permitindo uma exploração exaustiva e uma reflexão dinâmica sobre o objeto de estudo. Fundado em 1908, o colégio é mantido pela Sociedade Porvir Científico dos Irmãos Lassalistas e oferece ensino fundamental e médio em Porto Alegre/RS.

Os participantes do estudo incluem membros da equipe de gestão, educadores, alunos e responsáveis educacionais, refletindo o modelo participativo da gestão escolar. A equipe de gestão é composta por 11 colaboradores, como o diretor, supervisores e coordenadores pedagógicos e administrativos. A pesquisa também envolveu 20 professores representando os diferentes níveis de ensino, selecionados com base na ordem de aceitação via Google Forms. Os alunos participantes foram membros do Grêmio Estudantil, da Pastoral e concluintes do Ensino Médio, escolhidos por sua participação ativa e tempo de vínculo com a escola. Os responsáveis educacionais foram selecionados entre pais de alunos do último ano do Ensino Médio com longo histórico na instituição.

Para a coleta de dados, foram utilizados diversos instrumentos:

- **Análise Documental:** Conforme Gil (2008), é uma fonte indireta de dados que inclui livros, registros e outros documentos. Moroz e Gianfaldoni (2006) reforçam a necessidade de verificar a autenticidade dos documentos para garantir a validade dos dados coletados.
- **Proposta Educativa da Rede La Salle (Província La Salle Brasil-Chile, 2014):** Documento que orienta as ações educativas nas comunidades lassalistas, alinhando a missão educativa da rede.

- Projeto Provincial (Província La Salle Brasil-Chile, 2015): Um documento organizacional que reflete as práticas gerenciais inspiradas nas tradições de São João Batista de La Salle.
- Capítulo Provincial (Província La Salle Brasil-Chile, 2018): No âmbito da Província La Salle Brasil-Chile, este documento define prioridades e diretrizes para a gestão das escolas da rede, funcionando como um guia estratégico.
- Projeto Político Pedagógico (PPP) (Colégio La Salle Dores, 2019): O PPP do Colégio La Salle Dores é um documento que orienta todas as ações da comunidade educativa, abordando aspectos organizacionais e normativos.
- Questionário: Desenvolvido com base nas diretrizes de Hair *et al.* (2005) e Gil (2008), foi validado por grupos piloto e disponibilizado por Google Forms.

Hair *et al.* (2005, p. 163) definem o questionário como um “[...] conjunto predeterminado de perguntas para coletar dados dos respondentes [...]”, enquanto Gil (2008, p. 128) o vê como uma técnica para obter “[...] opiniões, crenças, sentimentos, interesses, etc.”. Marconi e Lakatos (2003) e Rudio (2004) ressaltam a importância da validação do questionário em grupos piloto para garantir precisão. O questionário foi disponibilizado via Google Forms. O diretor da instituição foi contatado e aprovou o estudo. Em seguida, foram enviados e-mails com o termo de autorização e convite para participar da pesquisa.

O questionário foi elaborado para avaliar vários aspectos da gestão escolar no Colégio La Salle Dores, utilizando a Escala Likert de 1 a 5. As questões visaram obter feedback sobre a integração da escola com a Rede La Salle, a participação em atividades oferecidas, a aplicação dos ensinamentos ao longo da vida, a eficácia do Projeto Pedagógico, a contribuição dos programas para uma cultura de paz, a qualidade da educação, a presença da filosofia lassalista, e a eficácia dos serviços prestados, infraestrutura, e tecnologias educacionais. O questionário também incluiu uma seção para sugestões adicionais sobre indicadores de qualidade.

Para análise dos dados, utilizou-se a Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), que compreende três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. O corpus do estudo foi submetido a regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, conforme Bardin (2011). A interpretação dos dados buscou identificar temas, lacunas e contradições relevantes para a gestão do colégio, alinhando-se aos referenciais teóricos que fundamentam o estudo. Santos (2008) reforça que o conhecimento científico é um processo de autoconhecimento, indicando que a ciência não apenas descobre, mas cria novas formas de entender o mundo.

4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Conforme os critérios de inclusão e exclusão supraexpostos, as lideranças educacionais convidadas para participar da pesquisa foram: direção, supervisão pedagógica

e administrativa, coordenações pedagógicas e administrativas e orientação educacional, totalizando 11 colaboradores, e obteve-se 7 (63,63%) das lideranças educacionais com respostas na pesquisa. Em relação aos envolvidos diretos, que são os professores, ficaram assim distribuídos: 5 professores(as) da Educação Infantil; 5 professores(as) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 5 professores(as) dos Anos Finais do Ensino Fundamental e 5 professores(as) do Ensino Médio, tendo o objetivo alcançado, totalizando 100% da meta, com 20 respostas.

Observa-se que, das 27 respostas ao formulário, 20 (74,1%) são de professores e 7 (25,9%) de lideranças educacionais. Entre as lideranças e professores dos Anos Iniciais, 100% das respostas foram de mulheres. Nos Anos Finais e Ensino Médio, 1 (3,7%) é do sexo masculino. Na Educação Infantil, todos têm entre 31 e 40 anos. A faixa etária mais abrangente é a das lideranças, de 31 a 61 anos ou mais. A maioria tem entre 41 e 50 anos (37%). Os dados sugerem uma baixa renovação de jovens trabalhadores, com predominância de colaboradores mais experientes e maior tempo na instituição.

Na instituição de ensino, nota-se a busca por novas titulações acadêmicas. Dos participantes, 1 (3,7%) possui Ensino Médio, 5 (18,52%) têm Ensino Superior, 16 (59,26%) concluíram a Pós-Graduação, 1 (3,7%) é Mestre e 4 (14,82%) têm Doutorado, enquanto nenhum possui Pós-Doutorado. Destaca-se que o Doutorado aparece em 1 (3,7%) das respostas em categorias como Lideranças, Ensino Médio, Educação Infantil e Anos Finais. O Mestrado também aparece em 1 (3,7%) nas lideranças educacionais. A Pós-Graduação é a mais prevalente, com 16 (59,26%) respostas, sendo 2 (7,4%) em lideranças, 3 (11,11%) no Ensino Médio e Anos Finais e 4 (14,8%) na Educação Infantil e Anos Iniciais. A renovação das lideranças indica inovação, mas mudanças frequentes podem afetar a confiança das famílias, que valorizam vínculos estabelecidos ao longo do tempo.

Aprofundando a reflexão sobre esse grupo pesquisado e sua característica a partir da idade e do tempo de atuação, Huberman (2000, p. 52), apoiado por Klausner (1973) e Baltés e Goulet (1970), traz a reflexão de que “[...] a idade não determina condutas psicológicas ou sociais; não é um factor de causalidade”. A idade, no entanto, junto com as experiências profissionais, possibilita o desenvolvimento de competências e habilidades que contribuem no cotidiano da atividade laboral. Corroborando essa ideia, Libâneo (2018) analisa a identidade profissional dos professores e aborda essa questão a partir da formação de competências como meio para atingir o êxito profissional, melhores condições de trabalho, aumento salarial e também como uma forma para agregar valor à sua prática pedagógica e, com isso, elevar a qualidade do serviço prestado.

No que se refere às **questões relativas aos pressupostos de gestão**, vê-se que a integração entre o Colégio La Salle Dores e a Rede La Salle funciona de forma colaborativa. Notam-se divergências sobre a participação dos responsáveis nas atividades da Rede, que podem ser decorrentes de falhas na comunicação ou da escolha pessoal de não participar, o que reflete na análise da gestão escolar. Paro (2016) critica gestões

autoritárias que afastam pais da escola e destaca a importância da escuta. Durante a pandemia, a proximidade da escola com as famílias mostrou-se essencial.

Os dados revelam que 37% dos colaboradores têm até 4 anos na instituição, refletindo um sentimento de pertença e validação das ações da Rede La Salle. O Projeto Pedagógico do Colégio La Salle Dores é bem avaliado por colaboradores, mas alunos e responsáveis expressam insatisfação, indicando a necessidade de revisão das práticas educativas (Província La Salle Brasil-Chile, 2014). Libâneo (2018) destaca a importância de alinhar o projeto pedagógico às expectativas da comunidade escolar.

A educação lassalista é vista como uma formação para a vida, com base prática e integral, conectando educação e vida (Província La Salle Brasil-Chile, 2014). A Unesco também reforça a importância de promover a cultura de paz e o aprendizado ao longo da vida, elementos essenciais na formação de crianças, jovens e adultos (Unesco, 2015b). No Colégio La Salle Dores, além dos discursos, há práticas que visam o desenvolvimento integral do ser humano, alinhando-se aos objetivos educacionais globais e à missão lassalista de contribuir para a superação das dificuldades enfrentadas pela sociedade.

Na sequência, as **questões relacionadas aos indicadores** revelam percepções variáveis entre funcionários, alunos e responsáveis educacionais, ao relacionar indicadores de gestão escolar do Colégio La Salle Dores com referência aos da Rede La Salle. A maioria dos colaboradores (74,1%) “concorda plenamente” com os indicadores, com o menor índice na questão 4 (37%). Para os alunos, a opção predominante é “concordo”, com maior índice na questão 8 (70%) e menor na questão 5 (10%). Entre os responsáveis educacionais, 90% indicam “concordo” na questão 1 e 30% na questão 5. Sobre a percepção se o Colégio La Salle Dores oferece uma educação de qualidade, 74,1% dos colaboradores concordam plenamente, enquanto entre os alunos há uma divisão: 20% concordam plenamente, 60% concordam, e 10% são indiferentes ou discordam. Lück (2009) destaca a importância da escuta ativa para entender as necessidades dos alunos e reforçar a liderança escolar. A UNESCO (2015a) enfatiza a necessidade de resultados educacionais relevantes e eficientes até 2030, e a legislação nacional (Brasil, 1988; Brasil, 1996) exige a garantia de qualidade educacional e padrões mínimos (Brasil, 2013).

Sobre se as salas de aula, a infraestrutura e a acessibilidade atendem às demandas educacionais, 37% dos colaboradores “concordam plenamente” e 48,1% “concordam”. Entre os alunos, 50% “concordam plenamente”, e 40% dos responsáveis educacionais discordam parcialmente. A infraestrutura é crucial, mas desafios estruturais limitam adaptações rápidas (Lück, 2009). Em relação ao uso dos laboratórios e da biblioteca, 44,4% dos colaboradores “concordam plenamente”, 40,7% “concordam”, e 7,4% são indiferentes ou discordam. Os alunos têm opiniões variadas, e os responsáveis mostram uma distribuição semelhante entre concordância e indiferença. A pandemia afetou o uso desses espaços, e Libâneo (2018) ressalta que eles são fundamentais para a aprendizagem.

Referente às tecnologias educacionais, 70,3% dos colaboradores acreditam que elas melhoram a qualidade educativa, com opiniões semelhantes entre alunos e responsáveis. Libâneo (2018) observa que as tecnologias facilitam o acesso à informação, mas a reflexão crítica é essencial. Destaca-se que 55,5% dos colaboradores acreditam que os serviços pedagógicos contribuem para o desenvolvimento educacional, com apoio semelhante dos alunos e responsáveis. Fossatti e Sarmento (2009) destacam a importância desses serviços na gestão pedagógica.

A segurança é valorizada, com 44,4% dos colaboradores e 30% dos alunos concordando plenamente. Para os responsáveis, 20% concordam plenamente e 80% concordam. A segurança deve criar um ambiente propício à aprendizagem. Por fim, sobre a eficiência dos serviços administrativos, 44,4% dos colaboradores concordam plenamente e 40,7% concordam. Entre os alunos, 20% concordam plenamente e 40% concordam, com 40% sendo indiferentes. Libâneo (2018) enfatiza a importância do setor administrativo para o funcionamento da escola.

Por fim, as **questões relacionadas à reflexão de indicadores** cinco respondentes propuseram melhorias: 60% focadas em qualidade educativa e 20% em infraestrutura e gestão. As respostas sobre gestão destacam a importância de abrir espaços para diálogo e acolher projetos estudantis. Segundo Libâneo (2018), a participação de alunos e pais na gestão escolar é crucial para o desenvolvimento da comunidade educativa. A única crítica dos responsáveis educacionais abordou três aspectos: qualidade da internet, processos pedagógicos e responsabilidade dos pais. A gestão da internet foi fundamental durante a transição para o ensino online. Acompanhamento dos processos pedagógicos e feedback dos pais são essenciais para melhorar a gestão educacional, conforme Paro (2016). Libâneo (2018) reforça que a participação deve promover a melhoria dos processos educacionais e oferecer autonomia.

A crítica identificou a necessidade de gravar aulas, ajustar o modelo para o sexto ano e usar câmeras abertas, ressaltando a importância do acompanhamento pedagógico. A responsabilidade dos pais, apesar de importante, não deve ser transferida exclusivamente para a escola. Segundo Lück (2009), direitos e deveres devem ser compartilhados. Indicadores como qualidade educativa, desempenho e ambiente de trabalho foram destacados, mostrando a necessidade de um ambiente que promova bem-estar e crescimento mútuo. A avaliação institucional deve servir para desenvolver e empoderar colaboradores, destacando a gestão democrática.

Quanto às **questões selecionadas relativas à qualidade educativa**, no Colégio La Salle Dores, 12 respostas (40%) focam na qualidade educativa: 3 dos alunos, 7 dos responsáveis educacionais e 2 dos colaboradores. As respostas dos alunos destacam a importância da prática educativa e da didática para captar a atenção dos alunos, enfatizando a formação de valores além dos conteúdos. Paro (2016) considera que a educação deve

transcender o aluno, sendo uma preparação para a vida, como indicado pela Proposta Educativa Lassalista (Província La Salle Brasil-Chile, 2014).

Os responsáveis educacionais também destacam a qualidade dos conteúdos e avaliações. Paro (2016) aponta que os padrões de qualidade devem atender aos interesses dos usuários, comparando escolas privadas e públicas. A formação integral e a relevância das avaliações externas são vistas como essenciais. Além disso, a formação docente é um indicador crucial, não apenas técnica, mas também relacionada ao acompanhamento das aulas e à criação de vínculos com alunos e suas famílias. Libâneo (2018) reforça a necessidade de formação permanente, especialmente em tempos de pandemia, para adaptar metodologias e atender às necessidades educacionais.

Em relação às **questões selecionadas relativas aos serviços pedagógicos/administrativos**, observamos que apenas três (10%) respostas se relacionam a esses serviços, com uma (3,33%) de Responsáveis educacionais e uma (3,33%) de colaboradores. As respostas destacam a importância das respostas rápidas dos setores como indicador da qualidade educativa e do atendimento às necessidades das famílias. Libâneo (2018) aponta que uma função da coordenação pedagógica é estreitar as relações entre escola e família, e a prontidão no atendimento reforça a confiança dos pais.

As respostas dos colaboradores mencionam a atuação dos serviços de pastoral e orientação escolar, que, embora não sejam responsáveis por ações isoladas, contribuem transversalmente para a qualidade dos serviços prestados. A Proposta Educativa Lassalista (Província La Salle Brasil-Chile, 2014) define a escola em pastoral como aquela que reflete um jeito próprio de educar e evangelizar, inspirado na pedagogia de Jesus Cristo e na tradição lassalista. A pandemia intensificou a necessidade de abordar questões socioemocionais, com a escola desempenhando um papel crucial na formação integral de alunos, colaboradores e pais. Quanto às **questões selecionadas relativas à infraestrutura**, duas respostas (6,66%) foram recebidas: uma de alunos e uma de responsáveis. Os alunos destacaram a importância da limpeza e do controle de ruídos para a qualidade educativa. Lück (2009) ressalta que a infraestrutura é fundamental para a execução do projeto pedagógico e para uma educação integral. Diante do exposto na análise e discussão crítica dos dados, apresentamos a seguir as considerações finais.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa focou na gestão do Colégio La Salle Dores, uma escola privada da Rede La Salle, diante da evolução do mercado educacional, o impacto da pandemia e a necessidade de constante aprimoramento. Baseando-se em Libâneo (2018), Lück (2009, 2015) e Paro (2012, 2016), a pesquisa analisou os pressupostos de gestão do Colégio La Salle Dores, instituição de ensino de educação básica, com a finalidade de propor melhorias nos indicadores.

A gestão deve ser apoiada por planejamento estratégico e indicadores, fundamentais para decisões eficientes. Observou-se que a gestão de escolas confessionais deve adaptar-se às novas exigências, especialmente em relação à formação integral dos alunos. A pesquisa revelou a necessidade de estruturar processos para medir e melhorar a qualidade dos serviços educacionais. O estudo investigou a percepção de colaboradores, alunos e responsáveis educacionais sobre a gestão do Colégio. Notou-se um sentimento de pertencimento à Rede La Salle, embora alguns responsáveis não participem das atividades da Rede, indicando uma necessidade de entender melhor essa lacuna. Divergências foram encontradas entre as percepções dos responsáveis e colaboradores em relação à aplicabilidade dos ensinamentos do Colégio ao longo da vida, e o Projeto Pedagógico foi considerado insatisfatório por parte dos alunos.

Os indicadores de qualidade educativa foram analisados, destacando a importância da infraestrutura e dos serviços pedagógicos. As respostas indicaram que a infraestrutura e os serviços devem ser mais bem alinhados com as necessidades da comunidade escolar, e a gestão deve se concentrar em melhorar esses aspectos. A profissionalização da gestão baseada em indicadores é crucial. A pesquisa revelou a importância da escuta e do acolhimento como elementos para uma gestão eficaz. No entanto, este estudo enfrentou limitações, como a falta de estudos específicos sobre instituições confessionais filantrópicas e a possibilidade de distorção devido à participação do pesquisador na instituição.

Indicamos para futuras pesquisas, que aprofundem a gestão em escolas confessionais e sistematizar indicadores de desempenho, além de investigar a concepção de qualidade educativa entre gestores, professores, alunos e pais. A reflexão final destaca a gestão escolar como um promotor da qualidade educativa, essencial para formar indivíduos que contribuam para um mundo mais justo e humano.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Constituição Federal, Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 out. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 out. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências, Brasília, DF, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 28 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; Dicei, 2013.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE – e dá outras providências. Brasília, DF, 25. jun. 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Portugal: Editora Porto, 1994.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. *In:* FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (org.). **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 147-176.

COLÉGIO LA SALLE DORES. **Projeto Político Pedagógico.** Porto Alegre, RS, 2019.

DOS SANTOS BARBOSA, Aline; ROMANI-DIAS, Marcello; ROSA, Rodrigo Assunção. Tensões organizacionais como impulsionadoras de capacidades dinâmicas em organizações híbridas. **Revista Ibero Americana de Estratégia**, v. 17, n. 1, p. 62-75, 2018.

DOURADO, L. F. **Gestão da educação escolar.** Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/06_gest_edu_esc.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

FOSSATTI, P.; SARMENTO, D. Ação supervisora e a gestão do bem-estar na docência. *In:* RANGEL, M. (org.). **Supervisão e gestão na escola:** conceitos e práticas de mediação. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2009. p. 61-69.

GIL, A. C. **Método e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

HAIR, J. F.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L.; BLACK, W. C. **Análise multivariada de dados.** Porto Alegre: Bookman, 2005.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In:* NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS. Documentos do 45º capítulo geral. Esta obra de Deus também é nossa obra. **Circular 469**, Conselho Geral. Roma, 2014.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica.** 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos.** Madrid: Ediciones Morata, 1995.

LA SALLE, J. B. Cartas. *In:* LA SALLE, J. B. **Obras completas de São João Batista de La Salle.** Canoas: Unilasalle, 2012a. p. 61-234. V. I.

LA SALLE, J. B. Guia das escolas cristãs. *In:* LA SALLE, J. B. **Obras completas de São João Batista de La Salle.** Canoas: Unilasalle, 2012b. p. 234-318. V. II.

LEUBET, A. E. **A gestão da qualidade da educação lassalista no Brasil.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle – Unilasalle –, Canoas, 2015.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação dos dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINTZBERG, H.; AHLSTRAND, B.; LAMPEL, J.. **Safári da estratégia**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman Editora, 2009.

MORAES, A. de. **Direito constitucional**. 28. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. **O processo de pesquisa**: iniciação. Brasília: Líber Livro, 2006.

MURAD, A.. **Gestão e espiritualidade**: uma porta entreaberta. 5. ed. São Paulo: Paulinas, 2012.

NÓVOA, A.. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012. PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Proposta Educativa Lassalista**. São Paulo, 2014.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Projeto Provincial**. Distrito La Salle Brasil-Chile, 2015.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Segundo Capítulo Provincial**. Porto Alegre, 2018.

UNESCO. Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

UNESCO. Organização Das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura; CONSED, Ação Educativa. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Brasília: Dakar; Consed, 2001.

UNESCO. Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Incheon**: educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e à educação ao longo da vida para todos (Preâmbulo). Unesco, 2015a.

UNESCO. Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Marco de ação**: educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e à educação ao longo da vida para todos. Unesco, 2015b.

IMPACTOS DA COVID-19 NA SAÚDE MENTAL DOS GESTORES ESCOLARES EM SAPUCAIA DO SUL/RS¹

José Lucas Marques Duarte

Paulo Fossatti

1 | INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19², declarada em março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS), provocou alterações drásticas nas rotinas e nas práticas educacionais ao redor do mundo. No Brasil, o fechamento das escolas e a transição para o ensino remoto trouxeram desafios, especialmente para os gestores escolares, que tiveram que enfrentar as incertezas, os medos e as angústias de suas equipes e da comunidade escolar. Esta pesquisa buscou investigar os impactos da COVID-19 na saúde mental dos gestores das escolas da rede pública municipal de Sapucaia do Sul/Rio Grande do Sul, Brasil, e identificar as estratégias utilizadas por esses profissionais para

enfrentar os desafios impostos pela pandemia.

Embora a pandemia da COVID-19 já tenha terminado, oficialmente, no dia 22 de abril de 2022, conforme a declaração do Ministério da Saúde (Brasil, 2022), é importante retomarmos este marco histórico, uma vez que houveram impactos na economia, na saúde e na forma das pessoas se relacionarem durante e após a pandemia. Em reforço ao descrito, a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS)³ (2022) declarou que durante o primeiro ano da pandemia da COVID-19, houve incidência global para transtornos de ansiedade e depressão com um aumento exponencial de 25% de casos. Ainda os dados mostram que jovens e mulheres foram os mais afetados, resultando em comportamentos suicidas e de automutilação. Um fator considerado como gerador desses sofrimentos foi o isolamento social, que afetou drasticamente as relações interpessoais.

1 Este artigo é resultado da dissertação de mestrado intitulada “Impactos da COVID-19 na saúde mental das pessoas que exercem cargos na gestão escolar”.

2 Fonte: <https://encurtador.com.br/4Q7ar>

3 Fonte: <https://encurtador.com.br/fJENm>

Dentre as ações orientadas pela OMS aos países foi o *lockdown* que efetivado pelas nações fez com que os governos criassem meios para atender às pessoas. Dentre tantas estratégias para continuar com novas formas de trabalho e de educar, a educação passou a ser remota com o uso de artefatos tecnológicos. Até então, no Brasil, a educação básica era ofertada obrigatoriamente de forma presencial. Com a pandemia o Conselho Nacional de Educação (CNE) possibilitou que houvesse alteração do formato presencial para o formato remoto. Assim, o Conselho Municipal de Educação de Sapucaia do Sul (CME) autorizou as escolas de seu sistema de ensino, à Reorganização dos Calendários Escolares e Atividades Pedagógicas não Presenciais durante e após o período de Pandemia, conforme o parecer nº: 219/2020 (CME, 2020).

Ainda nesse contexto, a saúde no Brasil permitiu que muitos dos profissionais pudessem realizar atendimentos de forma remota. Neste sentido, cita-se a resolução nº 11, de 11 de maio de 2018, do Conselho Federal de Psicologia (CFP), que regulamenta a prestação de serviços psicológicos realizados por meios de tecnologias da informação. Em conformidade, a OMS tem trabalhado para integrar a saúde mental na resposta à pandemia e incentivar o uso de ferramentas digitais para atendimento, destacando que 90% dos países pesquisados incluem saúde mental em seus planos de resposta à COVID-19. No entanto, a OMS destaca a necessidade urgente de ação global para ampliar o apoio à saúde mental, visto que há uma falta crônica de recursos, com governos gastando, em média, apenas 2% de seus orçamentos de saúde nesse setor (OPAS, 2022).

No âmbito educacional, cabe olharmos para os impactos da pandemia e o quanto até hoje crianças e adolescentes têm demonstrado manifestações emocionais decorrentes deste período. Neste sentido, cita-se Bianchini *et. al.*, (2023): “[...] em decorrência da pandemia pelo vírus SARS-CoV-2, houve um aumento de transtornos psiquiátricos em crianças e adolescentes, como ansiedade, depressão, estresse pós-traumático, hiperatividade e distúrbios alimentares e do sono”.

Além disso, podemos refletir sobre outro marco que passou a ser considerado como parte das formas de ser e estar no mundo, sendo o uso intensificado de telas. Já que no isolamento social, o uso de celulares, computadores entre outros foram as alternativas utilizadas em massa para manter-se conectado afetivamente com o outro. A gestão escolar necessitou desenvolver novas habilidades e competências para lidar com essas demandas que emergiram do pós-pandemia. Este estudo, ancorado na logoterapia de Viktor Frankl, busca compreender como os gestores escolares encontram novos significados e sentidos em suas funções e nas adversidades enfrentadas.

Para tanto, a abordagem humanista, oferece uma perspectiva relevante para analisar como o sentido da vida pode influenciar o enfrentamento de situações críticas, como a pandemia da COVID-19 e auxiliar a ressignificar os impactos causados à saúde mental dos gestores escolares de Sapucaia do Sul/RS.

2 | METODOLOGIA

A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, caracterizada por um estudo de caso, com o objetivo de explorar em profundidade as experiências dos gestores escolares da rede pública municipal de Sapucaia do Sul durante a pandemia da COVID-19. Segundo Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa qualitativa se distingue por reconhecer e explorar a profunda interconexão entre o mundo real e o sujeito que o observa. Esse tipo de pesquisa enfoca a compreensão da realidade a partir da perspectiva subjetiva do indivíduo, considerando que as experiências e percepções pessoais não podem ser totalmente capturadas ou expressas por meio de dados numéricos. A pesquisa qualitativa valoriza a complexidade das interações humanas e busca entender o significado das experiências vividas pelos sujeitos, oferecendo uma visão mais rica e detalhada da realidade.

Essa pesquisa foi avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) Universidade La Salle, com o parecer 1 nº 5.140.004 e atualização para o parecer 2 nº 5.239.585 com vistas a garantir o caráter ético. Os participantes desta pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) estando cientes dos procedimentos e questões concernentes ao sigilo das informações.

Para a coleta de dados, foi aplicado em 48 gestores e gestoras escolares um questionário *on-line*, elaborado na plataforma Google Formulários, que abordou questões relacionadas aos desafios enfrentados pelos gestores, suas estratégias de gestão, e os impactos percebidos na saúde mental. Ao examinarmos as respostas observamos que 25 pessoas participaram como respondentes do questionário. Posteriormente, foi realizado o convite para participação do Grupo Focal (GF). Neste sentido, para aprofundar a análise dos dados coletados, utilizamos o método de análise de conteúdo de Bardin (2008). Para Bardin (2008, p.49): “[...] toma em consideração as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e a distribuição destes conteúdos e formas (índices formais e análise de co-ocorrência)”.

A proposta inicial foi formar quatro grupos, sendo: Grupo A (12 participantes), Grupo B (12 participantes), Grupo C (12 participantes) e D (12 participantes). Salientamos que foi elaborada uma planilha com quatro horários para inscrição voluntária e participação desta segunda etapa da pesquisa, sendo enviada aos 48 gestores. Sendo assim, a seleção de participantes ocorreu por adesão voluntária, isto é, se inscreveram para participar no GF 11 pessoas. A partir das informações obtidas nas duas sessões do GF realizamos a análise dos dados em Bardin (2008). Abaixo apresentamos o quadro 1, com as informações dos temas e questões abordadas nos encontros do GF.

Quadro 1 - Informações Sobre o Grupo Focal

Tema:	Gestão escolar em tempos de pandemia da COVID-19, impactos emocionais e estratégias.
1ª questão norteadora/Objetivo.	Quais as orientações iniciais recebidas das/os gestoras/es educacionais frente à pandemia e o que elas implicam em suas responsabilidades como gestores/as escolares? (Objetivo Geral)
2ª questão norteadora/Objetivo.	Quais decisões foram as mais importantes no processo de gerir as escolas durante a pandemia, em sua gestão escolar? (Objetivo 2)
3ª questão norteadora/Objetivo.	Quais as suas responsabilidades nas tomadas de decisões e como isso reverberou no seu psiquismo? (Objetivo 2)
4ª questão norteadora/Objetivo.	Como se deu sua organização, planejamento e interações com os/as profissionais da educação? (Objetivo 3)
5ª questão norteadora/Objetivo.	Em sua gestão escolar, quais estratégias adotou para lidar com suas demandas de trabalho, bem como gerir sua equipe? Além disso, quais usou para lidar com as demandas emocionais?
Participantes	Gestoras/es escolares (Diretoras/es/Vice-diretoras/es) gestão 2016-2020.
Moderador	Autor deste estudo.
Observador	A convite do autor, para auxiliar na construção e observação.
Quantidade de sessões:	2.
Duração de cada sessão:	1 hora.
Quantidade total de participantes:	11 gestoras/es escolares.
Tamanho: quantidade de participantes por sessão.	Mínimo 8 e máximo 12.
Critério de escolha da sessão:	Disponibilidade das/os participantes, sendo o corte estabelecido pelos 7 primeiros que confirmarem a participação em cada sessão, através de convite por <i>e-mail</i> . Pelo número de pessoas que aderiram participar optamos por realizar um GF com 11 pessoas.
Formato:	Virtual.
Ferramenta:	<i>Google Meet</i> .
Estrutura de gravação:	Gravação da sessão pela ferramenta <i>Google Meet</i> , com a informação e consentimento das/os participantes.
Papel do Moderador	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar, antes de iniciar a sessão, as regras da atividade; • Garantir que todos/as possam participar; • Garantir o foco no tema e palavra-chave propostos; • Controlar o tempo para proporcionar equidade de tempo em relação às palavras-chave; • Isenção de opinião; • Anotar as percepções ambientais; • Acionar o mecanismo de gravação da ferramenta <i>Google Meet</i>.

Papel do Observador	<ul style="list-style-type: none"> • Auxiliar no registo de voz; • Observar sem intervir no debate e condução; • Anotar as percepções ambientais.
Arquivamento dos dados	A sessão foi gravada para fins exclusivos de transcrição dos dados, em arquivo digital, gerado pela plataforma <i>Google Meet</i> , somente teve acesso à mesma o pesquisador e seu orientador. Caso as/os participantes não quisessem que sua imagem fosse gravada, puderam, a qualquer momento, bloquear a sua câmera, participando somente por áudio. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo digital, por um período de 5 anos e após todas as análises será descartado.

Fonte: Dissertação Impactos da COVID-19 na saúde mental das pessoas que exercem cargos na gestão escolar (2022).

Portanto, a escolha do método qualitativo permitiu compreender as experiências subjetivas dos gestores, suas percepções sobre os impactos da pandemia em suas vidas profissionais e pessoais, e as estratégias adotadas para enfrentar esses desafios. A análise de conteúdo seguiu um processo de leitura flutuante, categorização dos dados e interpretação dos achados, com base nos referenciais teóricos selecionados.

3 | APORTE TEÓRICO

O aporte teórico desta pesquisa fundamenta-se principalmente na logoterapia de Viktor Frankl, a qual postula que a busca por sentido é uma necessidade fundamental do ser humano, especialmente em situações de sofrimento e adversidade.

3.1 Conhecendo a Logoterapia

A Logoterapia é uma abordagem psicoterapêutica desenvolvida por Viktor Frankl, que se concentra na busca de sentido para a vida como a motivação fundamental do ser humano.

O conceito central da Logoterapia é que, mesmo em circunstâncias extremamente difíceis, cada indivíduo possui a liberdade de escolher sua atitude frente às adversidades e, assim, encontrar um propósito ou significado para a sua existência. Diferente das teorias anteriores, como a Psicanálise de Freud, que enfatiza o papel dos conflitos inconscientes e a Psicologia Individual de Adler, que destaca a busca por poder e autoafirmação, a Logoterapia propõe que o bem-estar psicológico depende do alinhamento com um sentido ou propósito maior.

Diante disso, Frankl (1991) argumenta que, quando o indivíduo identifica e se engaja com algo que considera significativo seja através do trabalho, do amor, ou mesmo do enfrentamento digno do sofrimento inevitável, ele encontra a motivação necessária para viver plenamente. Nesse contexto, conforme Acevedo (2002), a antropologia frankliana vê o aspecto humano do adoecer como o estar no mundo de um ser que responde aos desafios

impostos pela vida. Esse entendimento não nega a influência de fatores físicos, traumas psicológicos ou vulnerabilidades; ao contrário, reconhece-os como eventos existenciais condicionamentos que interpelam e questionam a essência do ser humano. Citamos Acevedo (2002) sobre a capacidade de resiliência e de dar novos sentidos: “Consiste en tener la capacidad de afrontar el sufrimiento, reconstruirse y no perder la capacidad de amar, de luchar, de resistir; no es una destreza a dominar, sino una realidad a descubrir, a crear...”

Assim, a Logoterapia, também chamada de “terceira escola vienense de psicoterapia”, não busca eliminar sintomas, mas direcionar o indivíduo para uma vida com propósito, transcendendo os desafios e encontrando satisfação através de uma existência significativa. Apesar de ter perdido tudo durante sua experiência nos campos de concentração nazistas, Viktor Frankl conseguiu transformar suas vivências em uma nova abordagem teórica: a Logoterapia (Duarte; Fossatti, 2020).

Como já afirmamos, ao invés de concentrar-se nos mecanismos inconscientes ou conflitos internos, a Logoterapia enfatiza a importância do sentido da vida como elemento central na existência humana. Para Frankl, mesmo em condições extremas, o ser humano é capaz de encontrar um propósito que o impulse a seguir em frente, transcendendo o sofrimento e as limitações. A finalidade da Logoterapia é ajudar as pessoas a identificarem esses sentidos ou propósitos, afastando-as de padrões “viciosos” que perpetuam suas neuroses e conduzindo-as a uma vida mais plena e significativa (Duarte; Fossatti, 2020).

A logoterapia chegou ao Brasil oficialmente em 1984. Neste ano, Frankl recebeu o título de Doutor Honoris Causa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). A ocasião foi marcada pelo I Encontro Latino-Americano Humanístico-Existencial de Logoterapia, realizado no Brasil, onde foi fundada a Sociedade Latino-Americana de Logoterapia, com a participação de representantes de vários países da região, como Argentina, México, Chile, Porto Rico, Uruguai e Brasil. Viktor Frankl foi nomeado presidente de honra desta sociedade (Xausa, 2016).

Frankl retornou ao Brasil em 1986 para presidir um Encontro Nacional de Logoterapia em Brasília, e, mais tarde, no mesmo ano, presidiu o 1º Congresso Brasileiro de Logoterapia no Rio de Janeiro. Ele destacou que o Brasil foi o lugar onde recebeu as homenagens mais afetuosas durante sua vida, e ficou impressionado com o entusiasmo e o grande número de participantes nos eventos (Xausa, 2016). A partir disso, a Logoterapia ganha maior importância entre os profissionais da Psicologia e, neste artigo, nos ajuda a dialogar com a gestão escolar em um município do sul do Brasil.

3.2 Dialogando com Logoterapia e Gestão Escolar

Contudo, antes de adentrarmos na logoterapia, vamos apresentar o conceito de gestão educacional. Segundo Luck (2008), o termo gestão na área educacional começou

a ganhar destaque na literatura a partir da década de 1990, consolidando-se como um conjunto de ações voltadas ao sistema de ensino e à administração escolar. Inicialmente, as atribuições do diretor ou diretora de escola estavam focadas principalmente em tarefas administrativas. Contudo, com o surgimento de novas demandas educacionais e sociais, o papel desses profissionais passou a ser definido como o de gestores educacionais, o que implicou na necessidade de repensar e ressignificar as práticas de gestão na educação.

Dessa forma, a função do gestor escolar transcende a simples administração, buscando promover maior mobilização para o desenvolvimento e a melhoria da qualidade do ensino. Luck (2008) enfatiza que a gestão escolar deve ser compreendida como uma abordagem integradora que considera o conjunto das partes e reconhece as necessidades singulares de cada indivíduo tanto no âmbito pessoal quanto profissional. Ainda em Luck (2009, p.82):

A gestão de pessoas, de sua atuação coletivamente organizada, constitui-se, desse modo, no coração do trabalho de gestão escolar. Essa gestão corresponde à superação do sentido limitado de administração de recursos humanos para a gestão escolar que “se assenta sobre a mobilização dinâmica do elemento humano, sua energia e talento, coletivamente organizado, voltados para a constituição de ambiente escolar efetivo na promoção de aprendizagem e formação dos alunos”.

Assim, cada pessoa desempenha um papel essencial que, quando gerido de forma eficaz, contribui para a efetividade do todo. A introdução desse termo, anteriormente mais associado ao campo da administração, permitiu a superação de limitações tradicionais, gerando novas perspectivas e transformações nos paradigmas educacionais (Luck, 2008).

Refletindo sobre a gestão escolar e as demandas administrativas e sociais pode-se pensar nas dificuldades enfrentadas pelos gestores e a busca por superar esses desafios, que são cada vez mais frequentes, exigindo tomadas de decisões de forma célere para atender os membros da comunidade escolar e a gestão educacional. Neste sentido, os gestores são convocados a ter uma formação que possa oferecer não só competências administrativas, mas principalmente competências socioemocionais. Assim, observamos que cada vez mais é preciso um gestor que possa propor soluções para as demandas do grupo e da instituição a exemplo das demandas emocionais decorrentes da Covid 19, como passamos a problematizar

No ano de 2020 a pandemia da COVID-19 demandou das instituições e das pessoas respostas nunca antes vivenciadas, devido à iminência da morte. Neste ano, segundo a Fiocruz “[...] o número de mortes por Covid-19 no Brasil em 2020 foi 18,2% maior do que o registrado. A análise indicou que foram 230.452 óbitos pela doença. Em 2024 o Ministério da Saúde⁴ contabilizou 713.115 casos de óbitos acumulados no Brasil, em setembro de 2024 (Brasil, 2024).

Podemos constatar que a pandemia da COVID-19 exigiu também respostas existenciais, fazendo com que muitas pessoas precisassem ressignificar o rumo da

⁴ Fonte: <https://covid.saude.gov.br/>

própria existência, ou seja, buscar um “novo sentido para a vida”. Assim, a Logoterapia, de Frankl (1997) argumenta que, mesmo nas circunstâncias mais inusitadas, como aquelas enfrentadas durante e após a pandemia da COVID-19, é possível encontrar significado e propósito, o que pode ser um fator decisivo para a resiliência e o bem-estar psicológico. Conforme relato médico⁵ o caos havia se instaurado:

Havia apenas dois cilindros de oxigênio, que durariam por algumas horas somente, porque a unidade estava lotada. Normalmente, havia 20 pacientes com suspeita de covid-19 que precisavam desse oxigênio, mas naquele período tinha mais de 40, relata o médico. (Lemos, 2021).

A reportagem, com o relato do médico, demonstra que a iminência da morte colocou os profissionais da saúde na responsabilidade de decidir quem viveria ou morreria. Com isso, inferimos que muitos desses profissionais não estavam preparados para tomar esse tipo de decisão. Por isso, de forma emergente, precisaram dar novos sentidos à atuação profissional e pessoal, para que não fossem afetados ao ponto de perder sua saúde mental. Em Frankl (2015, p. 28):

Não há nenhuma situação de vida que seja realmente sem sentido. Isso ocorre porque os aspectos aparentemente negativos da existência humana, especialmente aquela tríade trágica na qual convergem o sofrimento, a culpa e a morte também podem plasmar-se em algo positivo, numa realização. Mas, é claro, mediante uma atitude e firmeza adequadas.

Nesta perspectiva, destacamos o estudo realizado por Pereira *et. al.*, (2020) que compara os momentos vivenciados pelas pessoas durante a pandemia com os momentos experienciados por Frankl nos campos de concentração. Os autores identificam 3 fases, sendo elas:

a) *Estado de Choque*: corresponde à fase inicial de uma pandemia em um mundo globalizado, onde há um sentimento de descrença e a esperança de que tudo possa se resolver rapidamente. Esse estado é marcado por uma reação inicial de surpresa e incredulidade.

b) *Apatia, Adaptação e Sentido da Vida*: esta fase é caracterizada pela apatia emocional e pela adaptação ao novo contexto, similar à experiência dos prisioneiros em campos de concentração. As pessoas desenvolvem uma espécie de anestesia emocional como um mecanismo de autoproteção. É também o momento em que se busca um sentido para continuar, mesmo em tempos de grande sofrimento.

c) *Depois de Libertados*: refere-se ao período após o confinamento ou a pandemia. As pessoas experimentam o ressurgimento de emoções e retorno à “normalidade”, mas também enfrentam desafios como o desencanto e a adaptação a uma “nova realidade”.

Durante a pandemia, o sentimento de impotência se manifestou de forma real em muitas pessoas. Neste período, a separação dos entes queridos, o isolamento social, e as impossibilidades até mesmo de realizar despedidas fúnebres eram dores oceânicas. Esses

⁵ Fonte: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56937231>

momentos foram de dores solitárias e silenciadas, atravessadas em um percurso singular na busca da resignificação. Cada um buscou recursos em si mesmos, para dar sentido ao seu sofrimento e a sua vida. É sabido que em situações de aniquilamento as pessoas podem buscar o suicídio ou nas dores e sofrimentos buscar construir um sentido para a vida. Assim ponderamos que a pandemia da COVID-19 foi um momento histórico em que muitas pessoas não tinham mais nada a não ser a si mesmas, necessitando buscar sentido para reconstruir suas vidas.

Neste contexto, a logoterapia, também, oferece uma perspectiva relevante para entender como os gestores escolares, ao encontrar sentido em seu trabalho e em suas ações, conseguiram lidar com as demandas emocionais e profissionais impostas pela pandemia. Frankl (1997) sugere que o sentido da vida pode ser descoberto na realização de valores, na superação de sofrimentos inevitáveis e na responsabilidade de responder aos desafios da vida de maneira construtiva.

Com isso, ponderamos que os gestores escolares, para além das dores familiares, também precisavam administrar questões profissionais que afetavam diretamente a comunidade escolar. E para isso, precisaram olhar para sua condição humana e suas limitações, tendo como foco a manutenção da vida e o desenvolvimento de suas atividades profissionais. Diante disso, cita-se Frankl (1991, p.75): “quem conhece as estreitas relações existentes entre o estado emocional de uma pessoa e as condições de imunidade do organismo, compreenderá os efeitos fatais que poderá ter a súbita entrega ao desespero e ao desânimo”. Logo, perceberemos as dimensões do sofrimento experienciado pelos gestores escolares e a possibilidade de se fazer algo com a adversidade experienciada.

Na tentativa de minimizar os sofrimentos, os gestores escolares, fizeram grupos de acolhimento às equipes, aos professores e aos estudantes. Este espaço de acolhimento possibilitou a reaproximação, ainda que de maneira remota, para fins de gerar sentimento de amparo. Silva (2023, p.11) descreve que: “[...] a escuta terapêutica, neste contexto, resgata as dimensões da condição humana compreendendo-as como um acontecimento memorável mas cujos obstáculos podem ser transpostos ou adaptados a uma resignificação”. A partir desses grupos de escuta, abriu-se espaço para falar sobre as angústias pessoais e profissionais. Somente, por meio das definições do CNE e do CME de Sapucaia do Sul/RS é que foram criadas orientações para que os gestores propusessem o retorno da comunidade escolar, ainda que de maneira remota. Questões essas que puderam ser discutidas e refletidas nos grupos de escuta, possibilitando o retorno das atividades e a redução das tensões emocionais.

É importante refletirmos que na rede pública municipal de Sapucaia do Sul, os professores ainda não tinham trabalhado de forma remota, as disciplinas propostas no currículo escolar. Desta forma, educadores, estudantes e familiares/responsáveis estavam experienciando, uma nova forma de ensinagem e aprendizagem. O que foi mais um desafio a ser enfrentado. Para isso, os gestores organizaram grupos de professores que sabiam

sobre os artefatos tecnológicos para que pudessem auxiliar aos demais. Isso, ao mesmo tempo que evidencia momentos de tensão e ansiedade, também mostra a capacidade do ser humano em se reinventar e dar novos sentidos, assumindo suas responsabilidades diante das demandas que a vida apresenta. Ou seja, os professores tiveram que aprender novamente a dar aulas neste novo contexto. Neste aspecto, corroboram Alves *et. al.*, (2022, p.15) “[...] com a suspensão das aulas presenciais, não era mais uma opção ao professor usar as tecnologias - era a única forma viável”.

De acordo com Fossatti (2013) para os docentes, a produção de sentido envolve um processo reflexivo constante, no qual precisam integrar suas experiências pessoais e profissionais, considerando os desafios impostos pelo ambiente social e tecnológico em transformação. Durante a pandemia, como já descrito, os professores tiveram que reinventar suas práticas pedagógicas, utilizando novas ferramentas e abordagens para garantir que o ensino continuasse a ser relevante e significativo, mesmo em meio a incertezas e restrições

Em complemento Fossatti (2013) retoma as ideias centrais de Frankl, descrevendo que a produção de sentido está ligada à capacidade humana de encontrar significados mesmo em situações de adversidade. Frankl, fundador da Logoterapia, enfatiza que a busca por sentido é uma motivação fundamental para o ser humano, e que essa busca pode ser intensificada em contextos de crise, como o enfrentado durante a pandemia. Quanto à finitude humana durante a pandemia, conforme discutido por Frankl, instiga uma reflexão mais profunda sobre o propósito e a essência do papel docente. Para muitos gestores, isso significou repensar sua missão e os métodos utilizados para alcançar os professores e educandos, reconhecendo que a educação é também um espaço para a construção de resiliência e de respostas criativas a situações adversas. Portanto, ao adotar essa abordagem reflexiva e adaptativa, os gestores contribuem para a transformação do ambiente educacional.

4 | DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados coletados na pesquisa intitulada “Impactos da COVID-19 na saúde mental das pessoas que exercem cargos na gestão escolar” (Duarte, 2022) indicam que os gestores escolares de Sapucaia do Sul/RS enfrentaram desafios durante a pandemia, tanto na gestão de suas equipes quanto no manejo de suas próprias demandas emocionais.

O estudo utilizou de um questionário *on-line* via google formulários, contendo nove questões objetivas e uma descritiva. O questionário foi elaborado com questões fechadas e abertas para análise de conteúdo em Bardin (2008). A elaboração de um questionário consiste em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens (Gil, 2002). A segunda etapa da pesquisa contou com um Grupo Focal (GF) para coleta de dados com base nas interações dos participantes, que eram gestores e gestoras escolares. O GF teve como

temáticas: a gestão educacional e escolar em tempos de pandemia da COVID-19, os impactos emocionais e as estratégias de enfrentamentos.

Segundo Debus (1988) as técnicas de moderação qualitativa no grupo focal correspondem a: 1) compilação da informação contextual pertinente; 2) associações espontâneas; 3) contribuições de imagens; 4) indagação sobre o significado do óbvio; 5) estabelecimento de mapas conceituais; 6) uso de metáforas; 7) perguntas entre outras técnicas. Os objetivos do encontro no GF foram: 1) proporcionar pautas para identificar um moderador de grupo qualificado e selecionar o moderador indicado para a tarefa de investigação e 2) delinear os princípios gerais para analisar o trabalho do moderador.

4.1 Análise de Resultados

A seguir, apresentamos a análise dos principais resultados obtidos na pesquisa. Optamos por incluir as porcentagens do questionário a fim de melhor visualização e compreensão dos dados.

4.1.1 Impactos na Saúde Mental dos Gestores Escolares

Em análise as respostas do questionário *on-line* sobre a identidade de gênero dos participantes. A resposta obtida é que 88% das respondentes se identificaram no feminino, 12% no masculino e nenhuma resposta para “outro”. Neste município, a gestão escolar é majoritariamente composta por pessoas que se identificam com o gênero feminino. Neste sentido, corrobora Bernardes (2022, p. 240):

[...] a despeito de o grupo das mulheres ser majoritário na direção das escolas da Educação Básica, de elas ascenderem à função com mais idade e mais experiência que os homens, apresentarem a mesma escolarização e desempenharem a mesma jornada de trabalho semanal [...]

A partir desses dados é pertinente discutir como as expectativas sociais em torno do papel de gênero influenciam a gestão escolar. Embora não seja este o foco central desta pesquisa, cabe às reflexões: o que significa, na prática, essa predominância feminina? Será que as características tradicionalmente associadas ao feminino, como a empatia e a colaboração, são suficientemente valorizadas no ambiente escolar? E como isso se reflete na cultura organizacional das instituições de ensino?

Em contrapartida, Carvalho (2020, p. 4) descreve que “segundo o Ministério da Educação (2019), através do Censo da Educação Básica, os dados mostraram que em um grupo de 143 mil diretores, 81,9% são mulheres. Esta pesquisa comprova a expansão da participação feminina, estando à frente de cargos de gestão escolar”. A autora complementa afirmando que uma gestão efetiva deve ser avaliada não com base em parâmetros de gênero, mas sim pela maneira como o gestor ou gestora desempenha suas funções. É fundamental considerar as habilidades e limitações do profissional, independentemente de

ser homem ou mulher. O foco deve ser na competência, responsabilidade e na promoção de uma gestão democrática e eficiente.

Em relação à saúde mental dos gestores escolares, 75% dos entrevistados relataram um aumento significativo de ansiedade e estresse durante a pandemia, enquanto 60% mencionaram sentir sintomas de exaustão emocional. Outros 45% indicaram dificuldades em separar a vida profissional da pessoal devido à fusão dos ambientes de trabalho e familiar. Diante desse contexto, Araujo (2020, p. 40) destaca que essas manifestações estão relacionadas a fatores do cotidiano, como “demanda dos órgãos superiores; atendimento à comunidade escolar (professores, pais, alunos); e sobrecarga da jornada [...]”.

Em conformidade ao exposto, as adversidades enfrentadas pelos gestores podem ser vistas como uma oportunidade para ressignificação. Nesse sentido, ao relacionarmos essas adversidades com a Logoterapia, citamos Aquino (2013, p. 78) que afirma: “A logoterapia propõe uma concepção de homem e de mundo, buscando resgatar a dialética entre o mundo interior do ser humano e a objetividade do mundo externo, revalorizando suas experiências e os significados pessoais e situacionais”. Assim, ao encontrar novos significados em meio ao caos, os gestores puderam superar os desafios, fortalecendo sua resiliência e capacidade de liderança.

Em termos de estratégias de enfrentamento, 65% dos gestores afirmaram ter adotado práticas de autocuidado (como meditação, exercícios físicos e pausas regulares), enquanto 55% buscaram apoio em grupos para compartilhar experiências e obter suporte emocional. Além disso, 40% participaram de formações continuadas para se adaptar às novas demandas tecnológicas e pedagógicas impostas pelo ensino remoto. De acordo com Silvestre *et al.*, (2022, p. 156): “dentre os fatores que mais os preocupavam era o envolvimento com a família, pois foi a atividade de autocuidado mais relatada”.

Ao refletir sobre essas práticas, sob a ótica da logoterapia, podemos perceber que, conforme Frankl sugere, encontrar sentido nas adversidades é fundamental para a saúde mental. Além disso, o autocuidado pode ser visto como uma forma de preservar a dignidade e o bem-estar e o apoio social ou profissional possibilita a construção de significados compartilhados.

Quando questionados sobre a necessidade de políticas públicas para suporte psicológico, 80% dos gestores consideraram “muito importante” a criação de programas de apoio à saúde mental para profissionais da educação em tempos de crise. Apenas 10% indicaram que o apoio atual era “adequado”, e 10% classificaram como “inadequado”. Segundo Kappes *et al.*, (2022, p. 2) “Somando os impactos da pandemia a questões já existentes, a exemplo das condições de trabalho dos docentes, fragilidade das políticas públicas em educação [...]”. A pandemia acentuou desafios já presentes na profissão docente, incluindo condições de trabalho precárias e políticas públicas insuficientes. Neste contexto, sentimentos como medo, insegurança, exaustão, ansiedade, estresse, tristeza e depressão tornaram-se frequentes entre os profissionais. Essa realidade evidenciou a urgência de políticas públicas que proporcionassem suporte psicológico adequado, atendendo às

necessidades dos profissionais da educação em um cenário de crise prolongada. Fica a compreensão para que sejam pensadas políticas públicas, como resposta aos impactos ocasionados pela pandemia da COVID-19, já que não estamos livres de que aconteça algum outro fenômeno semelhante.

As discussões no Grupo de Formação (GF) revelaram que a fusão dos ambientes público e privado, provocada pelo trabalho remoto e pela necessidade de manter as atividades escolares, resultou em um aumento significativo do estresse e da ansiedade entre gestores e profissionais da educação. Nesse contexto, os gestores enfrentaram dificuldades em manter uma comunicação eficaz com suas equipes e em gerenciar conflitos e expectativas de professores, orientadores educacionais, supervisores, funcionários, pais/responsáveis e estudantes. Contudo, Frankl (1981, p. 137) nos lembra que “não devemos esquecer nunca que também podemos encontrar sentido na vida quando nos confrontamos com uma situação sem esperança, quando enfrentamos uma fatalidade que não pode ser mudada”. Essa reflexão é relevante, pois muitos gestores se sentiram sobrecarregados pela responsabilidade de garantir a continuidade do ensino, ao mesmo tempo em que cuidavam da saúde mental de seus colaboradores e da sua própria.

Diante disso, ficou evidente a importância das formações continuadas que pudessem preparar os gestores para atender às demandas urgentes da comunidade escolar. Já que as formações anteriores oferecidas aos respondentes mostraram-se insuficientes para lidar com as necessidades emergentes trazidas pela pandemia, evidenciando a necessidade de desenvolver novas habilidades e competências para enfrentamento também fica a pergunta pelo posicionamento das pessoas diante desta formação e dos desafios que a vida apresentava neste período pandêmico.

De qualquer forma a pandemia expôs a falta de preparo para lidar com crises, forçando os profissionais da educação a responder rapidamente às demandas geradas pela COVID-19, o que afetou a todos. Essa situação foi exacerbada pela ausência de políticas públicas que promovessem a saúde mental dos trabalhadores da educação. Em Sapucaia do Sul, os gestores implementaram estratégias como a criação de grupos de escuta, a realização de formações continuadas sobre novas metodologias de ensino remoto e a aplicação de práticas de autocuidado para gerenciar o estresse. Essas iniciativas visavam proporcionar suporte emocional e prático diante das incertezas.

Frankl (2020, p. 95) descreve que “[...] é capaz de escolher uma atitude com respeito a si mesmo e, assim fazendo, consegue tomar uma posição, colocar-se diante de seus condicionamentos psíquicos e biológicos.” Essa citação ressalta a capacidade de resiliência diante das adversidades. Muitos gestores relataram que, ao enfrentarem os desafios impostos pela pandemia, conseguiram ressignificar suas experiências, buscando um sentido maior em seu trabalho e na sua missão educacional. Essa busca por significado, de certa forma, motivou-os a inovar e adaptar suas práticas pedagógicas, transformando o ambiente “escolar remoto” em um espaço de suporte e crescimento.

Assim, o enfrentamento das adversidades tornou-se uma oportunidade para a construção de uma “cultura escolar” voltada à escuta, evidenciando a importância de haver investimentos em políticas públicas que garantam o bem-estar emocional e psicológico dos profissionais da educação.

Por fim, os dados da dissertação “Impactos da COVID-19 na saúde mental das pessoas que exercem cargos na gestão escolar” sugerem que a maioria dos gestores escolares experimentou impactos negativos significativos na saúde mental durante a pandemia e que adotaram diversas estratégias de enfrentamento. Os resultados demonstram a necessidade urgente de políticas públicas que ofereçam apoio à saúde mental.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo geral investigar os impactos da pandemia de COVID-19 na saúde mental dos gestores escolares da rede pública de Sapucaia do Sul/RS e compreender quais foram as estratégias utilizadas por esses profissionais no enfrentamento à crise sanitária.

Os resultados indicaram que os gestores sofreram sobrecargas emocionais significativas, agravadas pela necessidade de conciliar demandas administrativas, pedagógicas e pessoais.

O contexto da pandemia possibilitou observar a fragilidade da saúde mental dos gestores, que foram pressionados a desenvolver novas habilidades e adotar medidas rápidas para lidar com as complexidades da gestão escolar. A transição para o ensino remoto emergencial, o isolamento social, o medo da contaminação e a responsabilidade de garantir a continuidade do processo de ensinagem resultaram em níveis elevados de estresse, ansiedade e exaustão emocional entre os profissionais.

A análise dos dados revelou que, apesar das dificuldades, os gestores buscaram formas de enfrentamento baseadas no autocuidado, na colaboração com suas equipes e no apoio mútuo. A criação de espaços de escuta e acolhimento, tanto para os profissionais da educação quanto mais tarde aos estudantes, mostrou-se essencial para reduzir a tensão emocional e restabelecer o senso de pertencimento, ainda que de forma remota. Esses resultados evidenciam a importância de políticas públicas que garantam suporte psicológico contínuo aos gestores e demais trabalhadores da educação, especialmente em contextos de crise.

Um dos aportes teóricos deste estudo foi a logoterapia, desenvolvida por Viktor Frankl, que se mostrou relevante na compreensão dos processos de ressignificação das experiências vividas pelos gestores durante a pandemia. A logoterapia, fundamentada na busca por sentido, destaca que, mesmo em situações de extremo sofrimento e adversidade, o ser humano é capaz de encontrar um propósito que o impulse. No contexto deste

estudo, os gestores escolares foram desafiados a encontrar significado em meio ao caos, transformando as crises enfrentadas em oportunidades de crescimento e fortalecimento pessoal e profissional.

A aplicação da logoterapia neste cenário reforça que o sentido da vida, o propósito nas ações e a resiliência diante das adversidades são elementos fundamentais para a saúde mental dos gestores. A pesquisa aponta que muitos desses profissionais, ao se depararem com os desafios impostos pela pandemia, buscaram ressignificar suas funções e seu papel na educação, encontrando na superação das dificuldades um sentido maior para suas atividades.

Concluímos que o fortalecimento das redes de apoio, a promoção de práticas de autocuidado e a implementação de políticas públicas voltadas ao bem-estar emocional são essenciais para a construção de um ambiente educacional mais saudável e sustentável. A pandemia deixou lições importantes, principalmente quanto a necessidade de considerar a saúde mental como uma prioridade para garantir a qualidade da gestão escolar e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos estudantes e da comunidade escolar como um todo.

Em tempos de crise, como demonstrado pela pandemia, a busca por sentido pode ser a chave para a superação das adversidades e para a manutenção da integridade psicológica dos profissionais da educação. Assim, este estudo reforça a importância da logoterapia como uma abordagem eficaz para lidar com o sofrimento e encontrar novos significados, fortalecendo a resiliência e a capacidade de enfrentar futuros desafios com coragem e determinação.

REFERÊNCIAS

ACEVEDO, Gerónimo. Logoterapia y resiliencia. **NOUS**, n. 6, p. 23-40, 2002.

ALVES, Elaine Jesus *et al.* Formação docente em tempos pandemia: os professores como protagonistas da educação remota no Brasil. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 6, n. 5, p. 14-30, 2022.

ARAUJO, Giovana Alves de Souza. **Gestão pública escolar e o estresse ocupacional no contexto da pandemia da COVID-19 em Ceilândia-DF**. 2020. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Gestão Pública) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Brasília, 2020.

AQUINO, T. A. A. D. **Logoterapia e Análise Existencial**: uma introdução ao pensamento de Viktor Frankl. São Paulo: Paulus, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BERNARDES, Cariene Freitas da Silva. **Percursos de homens e de mulheres à gestão escolar: um estudo consubstanciado por classe, gênero e raça**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2022.

BIANCHINI, Luísa Viana *et al.* Impacto na saúde mental de crianças e adolescentes pós pandemia. In: ENCONTRO DE EXPLORAÇÃO CIENTÍFICA E CONHECIMENTO MÉDICO, 2., 2023, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: Medical Foco, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/medfocoexplconheci-050>. Acesso em: 22 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Ministério da Saúde declara fim da Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional pela Covid-19**. 22 abr. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/abril/ministerio-da-saude-declara-fim-da-emergencia-em-saude-publica-de-importancia-nacional-pela-covid-19>. Acesso em: 21 set. 2024.

CARVALHO, Alexandre M. T. Escuta, amparo, elaboração: necessidades psíquicas em tempos de pandemia. *Círculo de Giz - Revista Multidisciplinar de Artes e Humanidades*, v. 2, 2021. Disponível em: <https://www.circulodegiz.org>. Acesso em: 21 set. 2024.

CARVALHO, Elizabeth Souto de. **Os desafios de uma mulher vivenciando o cargo de gestão escolar**. 2020. Trabalho de conclusão de curso (Pós-graduação Lato Sensu em Gestão, Coordenação e Supervisão Escolar) – Faculdade Três Marias, João Pessoa, PB, 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução nº 11, de 11 de maio de 2018**. Estabelece diretrizes para a prestação de serviços psicológicos por meio de tecnologias da informação e da comunicação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 maio 2018. Disponível em: <https://atosoficiais.com.br/cfp/resolucao-n-11-2018>. Acesso em: 22 set. 2024.

DEBUS, Mary (org.). **Manual para excelencia en la investigación mediante grupos focales**. Pennsylvania: University of Pennsylvania, 1988.

DUARTE, José Lucas; FOSSATTI, Paulo. A produção de sentido em jovens secundaristas à luz da teoria de Viktor Frankl. **Revista de Educação ANEC**, v. 48, n. 161, p. 103-122, 2020.

FIOCRUZ. **Estudo analisa registro de óbitos por Covid-19 em 2020**. Portal Fiocruz, 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/estudo-analisa-registro-de-obitos-por-covid-19-em-2020>. Acesso em: 21 set. 2024.

FOSSATTI, Paulo. **Perfil docente e produção de sentido**. Editora Unilasalle, 2013.

FRANKL, Viktor E. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

FRANKL, Viktor E. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. São Leopoldo: Sinodal; Porto Alegre: Sulina, 1981.

FRANKL, Viktor E. **O sofrimento de uma vida sem sentido: caminhos para encontrar a razão de viver**. Tradução de Karleno Bocarro. 1. ed. São Paulo: É Realizações, 2015.

KAPPES, Solange *et al.* **Saúde mental de docentes no cenário da pandemia da Covid-19**. In: Congresso Internacional em Saúde. 2021.

LEMOS, Vinícius. **‘Vi famílias dizimadas’**: relatos dramáticos da pandemia que deixou 400 mil mortos no Brasil. BBC News Brasil, São Paulo, 29 abr. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56928336>. Acesso em: 22 set. 2024.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. COVID-19. **Portal COVID-19**, [s.d.]. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 21 set. 2024.

PAHO. Pandemia de COVID-19 desencadeia aumento de 25% na prevalência de ansiedade e depressão em todo o mundo. 2 mar. 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/2-3-2022-pandemia-covid-19-desencadeia-aumento-25-na-p-revalencia-ansiedade-e-depressao-em>. Acesso em: 21 set. 2024.

PEREIRA, Eliane Ramos *et al.* Fases psicológicas e sentido da vida em tempos de isolamento social pela pandemia de COVID-19 uma reflexão à luz de Viktor Frankl. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 5, p. e122953331-e122953331, 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2ª ed. Editora Feevale, 2013.

SAPUCAIA DO SUL. Conselho Municipal de Educação. **Parecer nº 219/2020**. Dispõe sobre a reorganização dos calendários escolares e atividades pedagógicas não presenciais durante e após o período de pandemia. Relatora: Emanuela de Oliveira Cardoso. Aprovado em: 28 maio de 2020.

SILVA, Amliz Andrade da *et al.* Na trilha do existir, a escuta que acalenta a alma: plantão psicológico, possibilidades e perspectivas. **Revista AMazônica**, v. 16, n. 1, p. 283-302, jan./jun. 2023. LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq. ISSN 1983-3415.

XAUSA, Izar Aparecida de Moraes. **A psicologia do sentido da vida**. 2. ed. s.l.: Vozes, 1988. 255 p.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CERTIFICAÇÃO NO FORMATO ELETRÔNICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Erica Cristina Silva Conceição

Paulo Fossatti

1 | INTRODUÇÃO

O presente estudo versa sobre o recorte de um capítulo da dissertação de mestrado de Erica Cristina Silva Conceição, sob a orientação de Paulo Fossatti, defendida no ano de 2024 para o Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade La Salle, Canoas. O tema da pesquisa é a Educação de Jovens e Adultos, no formato de Exame Supletivo Eletrônico, sob a responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do estado do Amazonas. A partir do estudo realizado, elaboramos este capítulo trazendo o relato de experiência da pesquisadora Erica, que corrobora para a metodologia aplicada em exercício, denominada pesquisa-formação. Analisamos, diante do relato de experiências da pesquisadora, sobre o Sistema Eletrônico de Avaliação, refletindo

sobre os seus procedimentos atuais na execução das provas eletrônicas.

Buscamos trazer ao estudo as relevâncias pessoal-profissional, acadêmico-científica e social, alinhadas ao relato de experiências na intenção de promover uma reflexão com vistas a conhecer a realidade do processo do Sistema Eletrônico de Avaliação (SEA). Nesse sentido, trazemos apontamentos para ações possíveis por parte da Secretaria de Educação, em sua autonomia como responsável pelo SEA, para que possam potencializar os exames e seus respectivos resultados. Evidenciamos a importância do papel ativo dos participantes das provas, denominado como candidato pelo SEA, o público da Educação de Jovens e Adultos, diante de sua formação educacional, comprometido, responsável e persistente em seus objetivos de vida.

A constituição deste capítulo está organizada mediante os tópicos: 1 introdução; 2 fundamentação teórica; 3 metodologia; 4 discussão e resultados; 5 considerações finais e as referências.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Relevância do estudo: Pessoal-Profissional

Me chamo Erica Cristina Silva Conceição, tenho 36 anos completos, os quais 16 anos dedico à Educação. Formada para a Licenciatura em Pedagogia (2007-2011) pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM, meu ingresso no campo profissional desta área ocorreu logo após adentrar na faculdade, por meio de estágios em escolas e entidades filantrópicas. Desde jovem apresentava interesse no campo educacional. Lembro de situações da minha vida escolar que me motivaram para querer pertencer a essa esfera, como por exemplo a monitoria em sala, na época do Ensino Fundamental. Alguns professores utilizavam os alunos que dominavam com maior facilidade os assuntos pertinentes a seu componente, e convidam estes a serem monitores de sala. Oportunizando assim, que aprendêssemos ainda mais, auxiliando no ensino aos colegas, e aprimorando assim os conhecimentos adquiridos. Embora possa soar banal, aquela ação de certo modo também me intrigava, pois nem todos os professores na época tinham a iniciativa, eu então queria compreender o porquê. Hoje, analiso que se tratava de uma estratégia pedagógica, com vislumbre na compreensão do conteúdo ministrado, na construção de uma postura colaborativa em sala, na responsabilidade em assumir compromissos, e auxiliar na promoção do processo de ensino aprendizagem.

Sobre meu curso de graduação, destaco que passou por mudanças em sua grade curricular, no mesmo período em que o cursava, se estabilizando com a duração de cinco anos, e se estabelecendo com as habilitações para à docência na Educação Infantil, docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e para a Gestão Escolar. Acredito que todas as disciplinas estudadas para o curso possuíram o seu valor e necessidade, mas o meu maior interesse eram as disciplinas que propiciavam um olhar reflexivo e crítico, diante das Políticas Públicas da Educação. Meu Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) foi realizado com a temática Alfabetização e Letramento. Essa temática foi incentivada pelo meu estágio, que na época era em uma instituição filantrópica que trabalha com a Educação de Jovens e Adultos. Posso resumir o encerramento da minha graduação como a conclusão de uma etapa de estudo que me exigiu bastante entrega e comprometimento. Mas tive sempre em mente que era apenas o fim de um ciclo, pois continuaria meus estudos na especialização. Hoje, com certa maturidade pedagógica, estudo e experiência profissional, busco dar continuidade à minha formação, podendo contribuir enquanto aluna pesquisadora do Programa de Pós Graduação em Educação, para os processos educacionais e sociais provenientes das Políticas Públicas do estado.

Decorrente da minha trajetória acadêmica e profissional trouxe a proposta em pesquisar sobre a Educação de Jovens e Adultos, no formato de Exame Supletivo Eletrônico. O interesse pelo tema EJA se faz presente desde a época da graduação, conforme contato com a modalidade, através do trabalho. E após alguns anos da conclusão

da minha graduação, tendo ingressado no serviço público, pela Secretária de Estado de Educação e Desporto do Amazonas - SEDUC-Am, relato a experiência profissional que tive no período de dois anos (2020-2021), como aplicadora de provas do Sistema Eletrônico de Avaliação - SEA, da SEDUC-Am. Posteriormente, no ano de 2022 pude atuar como pedagoga na EJA, no turno noturno de uma escola da rede estadual de ensino de Manaus-Amazonas. As duas experiências profissionais descritas me causavam inquietações e um estado de profunda reflexão quanto ao seu processo, pois observava dicotomia em sua realidade, uma dissociação entre o dito e o feito.

Esses questionamentos iniciais me trouxeram o interesse pessoal-profissional na pesquisa sobre o tema da EJA. Na certeza em não apenas obter conhecimento individual sobre as proposições da modalidade, mas sim, o real interesse em participar de forma colaborativa com sugestões e ideais aplicáveis para o processo de ensino e aprendizagem destinado a estes jovens e adultos. A EJA é caracterizada por deter um público que não teve as mesmas oportunidades sociais e econômicas dos que se formam pelo Ensino Básico Regular. Essa questão de oportunidade é ainda um paradigma para algumas pessoas, por acreditarem que, *quem faz a oportunidade somos nós*. Digo isto, pois em algum momento da minha existência, pensei igual. Hoje, tomada por um processo consciente, reflito de outra forma.

Para o momento, cabe a reflexão sobre as pessoas que estejam à margem da sociedade, sem moradia, sem emprego, com uma família a sustentar. Estas realmente partilham das mesmas oportunidades de quem não vive esta disparidade social? Como podemos colaborar enquanto educadores para a humanização e respeito com a modalidade, e para a redução de processos mecânicos que rodeiam a EJA? De certo que este tema é abrangente, e requer um olhar para além de quem profissionalmente esteve atuante no exercício da ação. Contudo, a experiência profissional também pode ser uma aliada. Se faz necessário, uma visão e apuração de pesquisador(a), que analisa as entrelinhas do processo, refletindo e observando com criticidade todos os passos da pesquisa.

2.2 Relevância do estudo: Acadêmico-Científica

A existência de políticas públicas educacionais que, através de suas ações, possibilitam não somente a regularização escolar ao indivíduo, como também a garantia por uma Educação de qualidade é sem dúvida uma grande vitória para a sociedade. O sentido de grande conquista social, se refere ao processo de emancipação e cidadania do sujeito, como também em questões econômicas no salutar de sua qualificação profissional, no ensino da promoção de competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida e na redução das desigualdades sociais. Nesse sentido, expressamos que: *Todas as pessoas têm direito a uma educação inclusiva e de qualidade, a formação e aprendizagem ao longo da vida a fim de manter e adquirir competências que lhes permitam participar*

plenamente na sociedade e gerir com êxito as transições no mercado de trabalho. (Conselho Europeu, p. C189/1).

Desse modo, por meio dessa pesquisa que se deu em nível de mestrado, buscamos fomentar, enquanto relevância acadêmico-científica, discussões a respeito das políticas públicas educacionais voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, no intuito de também suscitar linhas de ações em benefício da garantia de seus direitos e baseados em suas reais necessidades. Esta ação requer o constante exercício, sabedores que, de acordo com a Constituição Federal de 1988, Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I - Da Educação, Art. 205 - *A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.* Assim, mesmo caracterizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional - LDBEN como modalidade de ensino da Educação Básica, a Educação de Jovens e Adultos - EJA, ainda transparece estar muito aquém da garantia de seus direitos. Logo, se faz necessário um processo de estudo contínuo, para obter, além da atualização de seus insumos de pesquisas, a promoção de sua visibilidade na sociedade, que possa desfragmentar o olhar preconceituoso para com este público, e que pondere uma Educação de qualidade que agregue valores.

Por meio da consideração do relato de experiências da pesquisadora, da revisão de literatura pautada no histórico da EJA e do Supletivo, do levantamento da proposta e histórico do Exame Supletivo Eletrônico realizado no estado do Amazonas, em foco a capital Manaus, versamos para o compartilhamento de novos conhecimentos, novos saberes relacionados ao tema. Estes são provenientes de análise crítica, imbricada de processos metodológicos. Em meios práticos, contrastante à relevância acadêmico-científica expomos para apreciação do leitor, o quadro 1 proveniente da nossa revisão de literatura realizada, a respeito da história da Educação de Jovens e Adultos e do Supletivo no Brasil, onde se afina a síntese referente aos nossos quadros centrais de busca.

Quadro 1 - Síntese das produções da revisão de literatura

Plataforma de busca	Números de produções encontradas	Número de produções selecionadas	Descritores
Google Acadêmico	340	13	História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil História da EJA no Brasil História do Supletivo no Brasil História do Ensino Supletivo do Brasil
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	154	4	
Portal de de Periódicos Capes	213	17	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Utilizamos essa revisão de literatura visando além da análise das ideias e posicionamentos dos autores de aporte, constituir o histórico da EJA e Supletivo, embasados em estudos com relevância para o meio científico. Utilizamos então a busca nas bases de dados de quatro plataformas: Google Acadêmico, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, portal de Scientific Electronic Library Online - Scielo Brasil e o Portal de Periódicos CAPES. Ressaltamos que não obtivemos resultados na base de dados da Scielo Brasil. A temporalidade utilizada para a revisão se estabeleceu do ano de 2023 até o dia trinta e um de julho de 2024, no intuito de prezar pela produção científica mais atualizada. Salientamos que o tema EJA, associado ao Supletivo Eletrônico não possui evidências de pesquisas científicas nas bases de dados utilizadas.

2.3 Relevância do estudo: Social

No Brasil ainda há um elevado número de pessoas que, por razões pontuais, não puderam dar continuidade em seus estudos, abandonando a escola ainda no Nível Fundamental ou no Nível Médio (IBGE, 2022). Essas pessoas em determinado momento de suas vidas, acabam sofrendo as consequências em razão da ausência da formação escolar e conseqüentemente de sua certificação, não conseguindo um trabalho formal, por via das Consolidações das Leis do Trabalho - CLT ou perdem oportunidades de ingressar em cursos que irão requerer a certificação básica, como cursos de nível técnico e de nível superior. É quando, enfim, percebem a necessidade de dar continuidade aos seus estudos, em busca de melhores condições de vida, especialmente do exercício da cidadania e na progressão nos estudos e trabalho. Nesse sentido, preconiza a legislação LDBEN nº 9.394/96:

Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu Capítulo II - Da Educação Básica, Seção I- Das Disposições Gerais, em seu Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Como medida reparatória em face das demandas sociais atuais, se evidencia com a política educacional do estado do Amazonas, a Educação de Jovens e Adultos, no formato Provão Eletrônico, como é conhecido popularmente o Exame Supletivo Eletrônico. Este, possibilita a conclusão da Educação Básica e a certificação da escolaridade em curto espaço de tempo. E, quanto ao fator tempo, se trata de uma questão complexa na vida destes jovens e adultos, uma vez que possuem uma rotina de vida estruturada para sua sobrevivência, que reduz o seu tempo livre. Por isso a proposta do Supletivo Eletrônico se adequa a este público e se torna promissora diante de suas necessidades.

Embora o objetivo do Supletivo Eletrônico seja concluir os estudos em pouco tempo, sem a necessidade da presença física, diária, do indivíduo na escola, este deve

ainda comparecer após o agendamento da data, em um dos polos de realização da prova eletrônica. Vale destacar que assim como os estudantes do sistema presencial do Ensino Regular e da EJA, os candidatos do Supletivo Eletrônico sentem dificuldade nos conteúdos propostos de algumas disciplinas, o que é extremamente natural no processo educacional do indivíduo. Logo, com os candidatos, denominação ao público jovem e adulto que participa da realização das provas eletrônicas, as dificuldades em cumprir a pontuação necessária para conclusão das provas pode também ser uma realidade. Candidatos que, pela demora em atingir a nota estabelecida para cada disciplina, podem acabar desistindo. Logo, um ciclo se estabelece, no qual eles, depois de um tempo, recomeçam, em seguida desistem novamente, podendo permanecer bastante tempo nessa cadeia, a depender também de seu comprometimento, responsabilidade e determinação.

A partir deste estudo, buscamos conhecer a proposta vigente para o Sistema Eletrônico de Avaliação - SEA, enquanto política educacional, sendo ela uma forma de conclusão de escolaridade, que traz impactos sociais para o público jovem e adulto, bem como analisar suas contribuições pessoal/profissional ao candidato. Portanto, este estudo teve sua relevância social desde possibilitar o levantamento de dados e informações acerca do processo envolto ao Provão Eletrônico, quanto prioritariamente ao buscar por estratégias de articulação ao objeto de estudo, visando melhorias no sistema. Vale ressaltar sobre a carência de discussão sobre essa temática nos moldes propostos e no recolhimento destas informações para subsidiar pesquisas futuras.

Compartilhamos, segundo INEP (2022), o quadro 2 com os dados referentes ao abandono escolar enfrentado no Brasil e no estado do Amazonas, pelas etapas de ensino que se caracterizam como foco de abandono, os anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Alunos(as) que podem vir a se tornar os(as) novos(as) alunos(as) da EJA, e até mesmo os(as) novos(as) candidatos(as) para o Supletivo Eletrônico.

Quadro 2 - Abandono Escolar (Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio)

BRASIL	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Ensino Fundamental (Anos Finais)	3,5%	3,2%	3,0%	2,7%	2,4%	1,9%	1,2%	1,8%	1,9%
Ens. Médio	7,6%	6,8%	6,6%	6,1%	6,1%	4,7%	2,2%	5,0%	5,7%
AMAZONAS	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Ensino Fundamental (Anos Finais)	6,4%	5,9%	4,7%	4,5%	4,2%	3,6%	0,7%	3,4%	3,6%
Ens. Médio	12,2%	11,2%	9,2%	8,9%	10,5%	10,1%	0,2%	5,5%	7,8%

Fonte: Dados provenientes do Censo 2022, abandono escolar. (2024).

Observamos através do quadro 2, ao analisar o abandono escolar no Brasil, para o nível do Ensino Fundamental anos finais, que existe uma queda de percentual, se visto

através da junção de todas as regiões pertencentes ao país. Mas quando verificado no estado do Amazonas, região norte do país, a redução do percentual de abandono escolar não é significativa, principalmente, ao refletir que os anos de 2020 e 2021 foram impactados pela Pandemia do COVID-19, onde se instaurou o sistema de aulas remotas, e por decisões governamentais foi acordado pela não reprovação de alunos. Quanto ao Ensino Médio, os dados observados tanto no Brasil quanto no Amazonas refletem uma redução no quadro de abandono, não tão significativo, tendo aumentos consideráveis em determinados períodos.

O quadro 3 é composto pelo quantitativo de matrículas ao longo dos anos (2014-2022), registrado no Brasil e no estado do Amazonas. Essas matrículas são da rede estadual de ensino, na Educação de Jovens e Adultos comum, sem a adição de qualificação profissionalizante.

Quadro 3 - Matrículas na Educação de Jovens e Adultos. (Fundamental Anos Iniciais e Finais e Médio)

Matrículas	BRASIL	AMAZONAS
2014	3.356.998	93.191
2015	3.138.307	91.651
2016	3.179.433	83.703
2017	3.327.067	82.362
2018	3.278.683	75.696
2019	3.011.741	70.585
2020	2.774.496	67.538
2021	2.715.760	80.888
2022	2.494.103	66.328

Fonte: Dados Provenientes do Censo 2022, matrículas EJA. (2024)

Como observado, ao relacionar os quadros 2 e 3, à medida que o abandono escolar no ensino regular se mantém, as matrículas da Educação de Jovens e Adultos entram em declínio, refletindo que uma modalidade não está sequer subsidiando a outra, mesmo sabedores de que não seria essa sua função. Nessa configuração, nos pautamos na discussão e análise das contribuições do formato Supletivo Eletrônico enquanto política educacional do governo, para a Educação dos Jovens e Adultos.

2.4 Relato de experiência e concepções sobre o SEA

Este relato traz a perspectiva metodológica da pesquisa-formação como aliada a esta investigação, por possibilitar que a pesquisadora possa compartilhar sua vivência/ experiência no campo de estudo, como aplicadora de provas do Exame Supletivo Eletrônico do SEA, vislumbrando intervir e/ou corroborar com as ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação, pensando em primazia no público atendido. Tal metodologia

apresenta potencialidade para a pesquisa e ao mesmo tempo subjetividade (Josso, 2002). Compreendemos que por se tratar de uma narrativa autobiográfica seria pertinente a utilização do pronome de tratamento na primeira pessoa do singular, mantendo a essência das abordagens. Todavia, partindo do princípio e priorizando o compartilhamento e a construção de conhecimentos de forma coletiva, optamos para que o presente relato siga, como toda a escrita desta pesquisa, na primeira pessoa do plural¹, mantendo preservado todo seu mérito..

O primeiro contato com o SEA iniciou a partir da posse e lotação como Pedagoga/servidora pública do estado do Amazonas, na SEDUC-Am, em janeiro de 2017, na Escola Estadual Solon de Lucena. Este contato foi bem superficial, pois tivemos conhecimento da existência dos Exames no formato Eletrônico, e que a escola abrigava um polo para sua aplicação. Conhecemos os professores que atuavam como aplicadores de prova e percebemos a movimentação dos candidatos ocorrida no laboratório da escola cedido para os Exames. No começo não entendíamos muito bem a dinâmica de uso do laboratório para o SEA, uma vez que a escola em si precisava utilizá-lo em determinados momentos, com os alunos.

Não tínhamos contato direto, uma vez que era e ainda é esclarecido, sempre que possível, que a escola não possui vínculo com o SEA, apenas cede seu laboratório para as provas. Contudo, com o passar do tempo, os vínculos de conhecimento com os colegas, professores aplicadores de prova do Supletivo foram se estabelecendo em consequência da convivência. Na época, atuante como Pedagoga do Ensino Médio nos turnos manhã e tarde.

No ano de 2018 assumindo uma nova função na escola, atuante agora como Administrador(a) Escolar, ficando assim mas a parte do Pedagógico da escola. Mencionamos esse momento, pois foi quando estabelecemos contato maior com os técnicos da Gerência de Atendimento Educacional Específico e da Diversidade - GAEED, designada pela SEDUC-Am como responsável direta pela organização do SEA. Uma vez na Administração, fazia parte das responsabilidades do cargo zelar e estar a par do que acontecia em todo o ambiente da escola, incluindo seu(s) laboratório(s), nos referindo em específico ao laboratório de informática. E os técnicos da GAEED dentre suas demandas na Sede/SEDUC-Am, ficavam responsáveis por visitar os polos e verificar as situações decorrentes das aplicações de prova, orientavam os professores aplicadores de prova no contato e postura com os candidatos, verificavam a situação das máquinas-computadores nos laboratórios, e etc. Ao final do ano de 2019, surgida uma vaga para professor aplicador de prova, que seria neste mesmo polo, ocorreu o interesse para participar, deixando a

¹ Narração na primeira pessoa do plural - priorizamos o relato de experiência na primeira pessoa do plural, pois mesmo a experiência sendo individual, da pesquisadora, compreendemos que existe uma partilha, uma troca de conhecimentos ocorrida durante a orientação desta dissertação, com os colegas de classe do stricto sensu, com os professores aplicadores de prova do Supletivo Eletrônico e demais profissionais que possam estar envolvidos nessa dinâmica, na construção e na troca de conhecimentos para o desenvolvimento desta pesquisa.

função na Administração Escolar. Ainda em dezembro de 2019 atuante como aplicadora de provas no polo da Escola Estadual Solon de Lucena, estavam em período de final de ano realizando uma ação de progressão parcial de alunos da 3ª série do Ensino Médio, que haviam ficado em recuperação final em mais de três componentes curriculares. Realizamos então o atendimento desses alunos finalistas da rede pública de ensino, e simultaneamente os candidatos do SEA eram atendidos conforme demanda.

Contudo, por ser final de ano, não haviam tantos candidatos inscritos para o Exame Eletrônico, e não por falta de vaga, mas por não ter adesão. Pela experiência vivida nos dois anos de aplicação das provas eletrônicas, ao chegar em meados de novembro o fluxo de candidatos começava a apresentar uma redução considerável. É como se houvesse outras prioridades para o momento, na vida dessas pessoas. Talvez pela movimentação acelerada na economia do estado, no final do ano, devido as datas festivas/comemorativas, que geram novos empregos provisórios, e como a sobrevivência é sempre a prioridade *do agora*, devido às grandes desigualdades sociais presentes, a Educação acaba vindo em segundo plano. Mas nos perguntamos, e quando esse momento econômico passa? O que foi/ficou construído nesse meio tempo? Refletimos com isso, pensando Paulo Freire em Pedagogia do Oprimido (2018), onde ele relata sobre a conscientização, a Educação e o compromisso, enquanto potencial transformador do homem, e o poder da Educação na sociedade. Mas como trazer essa visão ao candidato do SEA? Se nessa situação ele se apresenta tão aquém de todo esse processo educacional.

Entendemos a cada dia sobre o funcionamento prático do Sistema Eletrônico. Este polo específico da Escola Solon funcionava e ainda funciona nos turnos manhã, tarde e noite, onde nos estabelecemos nos turnos manhã e tarde, conforme carga horária no serviço público. No turno da noite eram outros professores aplicadores de prova.

Um ponto relevante, que talvez pela formação em Pedagogia ou pela experiência contínua no campo da Educação, causava certo incômodo, na verdade ainda causa, se trata da denominação ao público do Exame Supletivo Eletrônico, como *candidato(a)*². Não tem como dissociar a palavra de seu significado, e mesmo parecendo um mero detalhe, até mesmo alguns candidatos não se reconheciam por tal denominação. Na concepção de

2 (can.di.da.to)

sm.

1. Pessoa que pretende eleger-se ou ser escolhida em eleição, nomeação etc.: *candidato à presidência: candidata a deputada*

2. Pessoa que disputa vaga em concursos para empregos, escola etc.: *mais de três mil candidatos inscritos para o exame vestibular*

3. Pessoa, grupo, instituição etc. que se submete oficialmente a algum processo de seleção, licitação, concorrência etc.: *O Brasil é um dos candidatos a sediar a Copa do Mundo de futebol.*

4. P.ext. Pop. Aquele ou aquilo que tem condições ou grandes probabilidades de ser escolhido, de vencer disputa ou obter algo entre vários outros de um grupo, de uma lista: *O setor têxtil é um dos candidatos a ganhar subsídios do governo.: A atleta é uma das candidatas a (ganhar) medalha.* [Não raro, us. de modo irôn. ou joc.: *Detestei o filme; é o meu candidato ao (prêmio de) pior do ano.*]

[F.: Do lat. *candidatu(m)*, cujo significado original é 'em trajes brancos' (ver *candid-*), pois os aspirantes a cargos eletivos na antiga Roma vestiam togas dessa cor.]

Fonte: <https://www.aulete.com.br/candidato>.

muitos deles eram vistos como alunos/estudantes, pois estavam realizando as provas em Nível Fundamental ou Médio pertencentes à Educação Básica, e não concorrendo a alguma coisa. Tanto que recebíamos um público que vinha trajado com o fardamento escolar para realizar suas provas. Tinha ainda um público, que talvez por consequência dessa visão/denominação por candidato, pareciam não se importar tanto com o seu progresso nas provas, eram indiferentes. É como se *desse certo tudo bem, e se não desse certo também estaria tudo bem*.

Para o ano de 2020 estivemos atuantes nas aplicações de provas, ainda no Solon de Lucena. Normalmente os aplicadores passam por reunião no início do ano, com a Gerência/GAEED, para os direcionamentos das ações daquele respectivo ano. Recordamos que as reuniões sempre traziam consigo lembretes básicos, mas de total importância, sobre o público atendido. Esses lembretes tratavam a questão do respeito, da cordialidade, de atender bem e da importância do tratamento humanizado e acolhedor. E nos deparamos na aplicação de provas, inevitavelmente, com pessoas simples, pessoas ignorantes/falta de instrução, pessoas idosas, e até mesmo jovens de dezoito ou dezenove anos, estrangeiros, dentre tantos outros grupos, que precisávamos equilibrar o atendimento entre a igualdade e a equidade. No sentido que a igualdade se pautava na aplicação das regras padrão para a prova a todos os candidatos, como a não utilização de equipamentos eletrônicos durante o Exame, por exemplo. E a equidade no sentido de perceber um candidato que tenha dificuldades no manuseio de computadores, e auxiliá-lo de alguma forma, dentro das possibilidades e sem interferir nas respostas de sua prova.

Consideramos essa dose de cuidado e preocupação com o tratamento ao candidato do SEA crucial, respeitoso e necessário, com quem por vezes sofreu e ainda sofre os impactos sociais da desigualdade na pele, que o afastaram da escola através de uma escolha, do presente no caso dos candidatos ainda jovens de dezoito anos ou do passado, para os candidatos mais velhos e até idosos. Sua maioria traz estigmas consigo, cicatrizes de incapacidade, de rejeição e de inferioridade perante a sociedade. Muitos candidatos se envergonham de estar ali prestando o Exame. Logo, nada mais coerente enquanto educadores, do que propiciar o acolhimento nesse momento de retorno para os ares da Educação, independentemente do formato, no caso do Supletivo Eletrônico. Afinal, foi a maneira propícia que encontraram para *o seu momento*, de buscar pelo seu progresso e melhoria de vida. A própria LDBEN Lei nº 9.394/96 em seu artigo 37 e parágrafo 1º enfatiza sobre a importância da garantia da Educação de Jovens e Adultos, onde está inserido o Supletivo Eletrônico de Avaliação, aos que não puderam efetuar/concluir seus estudos na idade regular, apontando para a construção de oportunidades educacionais apropriadas e coerentes com a realidade de vida do alunado.

Particularmente, anterior a todas essas vivências/experiências também portamos olhares de descrédito para com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, em todas as suas pontas, presencial/Ead/supletivo. No sentido de achar que este público possa ter

abandonado a escola por pura e tão somente falta de interesse, afinal *a oportunidade pode vir para todos*-pensamentos de uma ocasião distinta. Acreditamos que a falta de conhecimento da época foi responsável por tais conclusões. Nos oportunizamos hoje, para o momento, para a Educação, para a pesquisa e para a vida, a ação de refletir e de reanalisar tais posicionamentos. Assim, o trabalho com a pesquisa-formação, nesse estudo, adequa-se diretamente diante dessas questões, propiciando relatar, por vez intervir e contribuir com o processo do Supletivo Eletrônico.

Retomando as reuniões de início de ano com os professores aplicadores de provas do SEA, partimos do princípio da importância da frequência a estes encontros. Além disso, é premente a necessidade de passar por constante formação e instrução diante do serviço prestado, que requer respeito e humanidade acima de tudo. Pelo fato de estar lidando diretamente com um Sistema Eletrônico, muitas vezes esquecemos os seres humanos que estão diante de nós. O processo pode se tornar inevitavelmente mecanizado e perder os seus parâmetros de humanização da educação. É fundamental para o professor permanecer em constante formação, atuante na sala de aula ou em outros Sistemas Educacionais, para que tenha meios de efetuar a permanente ação de refletir a sua prática, desencadeando os saberes da docência (Pimenta, 1999). Os momentos de encontro entre os aplicadores de prova do SEA também possibilitam que as experiências vividas em cada polo, com cada aplicador, sejam trocadas entre o grupo e que possam encontrar juntos soluções aplicáveis para sanar quaisquer eventualidades durante o processo do Exame, desde a chegada do candidato ao polo, até a finalização de sua prova.

Como é do conhecimento de todos, o ano de 2020 foi assolado pela pandemia do COVID-19, o que ocasionou a interrupção das atividades presenciais nos polos, retardando o processo de aplicação de provas do Supletivo Eletrônico. Após meses em isolamento, tivemos nosso retorno cauteloso e com um quadro menor de candidatos, devido às orientações de não manter superlotação em nenhum ambiente, prioritariamente sendo fechado, como os laboratórios do Supletivo Eletrônico, até que aos poucos a rotina foi se restabelecendo.

Um fato interessante entre o atendimento de um e outro candidato eram as posturas distintas adotadas na chegada ao polo. Por estarmos no ambiente da escola e por se tratar da execução das provas, tinham candidatos que se apresentavam nos polos fardados, calça jeans, camisa toda branca e tênis, um dos fardamentos autorizados pela SEDUC-Am, como se fossem para aula em sala de aula, e ainda portavam mochila, caderno, caneta. Existiam também os candidatos com vestimentas de passeio, de camiseta, bermuda, mini saia, chinelo, boné. Estes, em sua maioria, ficavam impossibilitados de entrar na escola, ainda na portaria, devido aos trajes não pertinentes para o ambiente. Contudo, para evitar que perdessem a oportunidade de realizar a prova, normalmente fazíamos uma nova marcação de Exame. Em casos isolados, alguns candidatos utilizavam um tom ameaçador de denúncia quanto ao procedimento de regra de segurança, adotado pela

escola, e acabavam entrando no laboratório independente de sua vestimenta. Pelo fato do Provão Eletrônico se localizar dentro da escola, claramente a maioria dos candidatos não dissociava um vínculo entre escola e SEA. Costumávamos, inclusive, a almejar que essa postura decidida e firme dos candidatos que se impunham para, de qualquer forma, realizar sua prova, também fosse adotada para ter êxito não somente no Exame, como em outras áreas de sua vida.

A rotina diária do Supletivo Eletrônico nos trouxe observações pontuais quanto ao comportamento dos candidatos, como ignorar a responsabilidade de trazer o seu documento de identificação, tentar realizar uma consulta na internet via celular para responder a prova, a média do fluxo de candidatos por dia da semana. Este último era na maioria das vezes uma informação precisa, os dias de maior fluxo de candidatos costumavam ser terça e quarta-feira. Ao pensarmos na alta quantidade de pessoas que abandonaram seus estudos, e mesmo o SEA oferecendo os Exames diariamente, a ausência de candidatos acaba sendo superior à presença destes, para realização das provas. Nos perguntávamos com frequência onde estavam os demais? Na segunda-feira normalmente tinham poucos candidatos presentes, na quinta-feira começava a reduzir a presença e na sexta-feira por fim, quase nenhum. Em semanas esporádicas essa rotina era alterada. O que chamava a atenção era abrir o Sistema Eletrônico de provas e se deparar com uma vasta quantidade de candidatos agendados de segunda a sexta-feira. Retornando aos dados informados pela GAEED, sobre candidatos agendados e a ausência destes no dia da prova, basicamente essa prática de se abster da prova, reflete os dados de desistência.

Nessa configuração pensamos que o Supletivo Eletrônico, organizado pela GAEED, busca dentro de suas limitações organizacionais, fazer o possível em sua operacionalização para oportunizar a esse candidato a regularização e/ou conclusão de sua Formação Básica. E utilizando nossa vivência nesse campo, refletimos o quanto os candidatos procuram fazer a sua parte no tocante às suas responsabilidades, durante sua participação nos Exames do SEA.

Presenciamos diante de diálogos curtos estabelecidos com os candidatos e da observação de seu respectivo comportamento, traços de falta de comprometimento e responsabilidade. Inclusive, responsabilidade é uma das dez (10) Competências Gerais trazidas pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC. E trazemos enfaticamente a Base Nacional para este relato, pois o Supletivo segue a Base, mesmo que em questão somente dos componentes curriculares. Então como os candidatos em referência não trazem de sua jornada de vida essa responsabilidade para o Supletivo Eletrônico, este por sua vez, como poderia corroborar na aquisição e/ou prática desta competência, para *uso geral* na vida deste público? As Diretrizes para alinhamento da EJA à BNCC, mediante parecer CNE/CEB nº 6/2020, abordam sobre esse olhar cauteloso, que requer atenção maior diante da ausência do público da EJA do contexto e do espaço escolar, para o atendimento a prazos, a rotinas e às responsabilidades, no caso, direcionando-as para a modalidade EJA/

EaD, e também também para com o Supletivo. Essa abordagem resulta da verificação das desigualdades presentes na vida do público da EJA. Mas vale a reflexão de que o mesmo público leva consigo, para outros campos de sua vida, aspectos responsáveis em ações como: cumprir a carga horária de trabalho e as demais regras do local, documentos organizados em dia para recebimento de auxílio(s), comparecimento no horário em consultas médicas (SUS), dentre outras situações consideradas importantes ao seu olhar. É perceptível a constatação de que a Educação ainda não aparece em primeiro plano.

Um dos pontos de maior conflito nos polos era a cobrança/solicitação do documento de identificação oficial com foto, mais o CPF do candidato, para liberação de sua prova. Em sua maioria, apresentavam documentos com foto antiga, rasgados, amassados e o CPF trazia o número memorizado ou anotado num pedaço pequeno de papel. Essa parte era bem dificultosa para o aplicador de provas, pois tumultuava na hora da identificação dos candidatos e acabava atrasando um pouco o início das provas. Inclusive muitos dos candidatos questionavam sobre não ser aceito o documento digital. Uma medida que poderia reduzir estes entraves seria a identificação biométrica, para dar mais celeridade no reconhecimento do candidato. Os candidatos apresentavam um perfil bem desafiador ao serem cobradas as regras básicas do SEA. Em alguns relatos de candidatos, sempre ouvíamos que por ser um serviço público prestado, sem cobranças de valores, o governo teria que ser permissivo e dar conta de atender a todos, de qualquer forma e sem criar qualquer impedimento. Acreditamos que essa postura precisa ser revista e corrigida, afinal se faz necessário zelar pela idoneidade do programa SEA, para isso existem parâmetros que devem ser seguidos obrigatoriamente.

Vivenciamos que muitos dos candidatos sentiram grande dificuldade na interpretação das questões da prova, perguntavam se estava correta a questão e queriam uma explicação sobre a mesma. E essa interferência direta na compreensão da prova não pode ser feita pelo professor aplicador de prova, aliás nenhuma interferência que venha tirar do candidato a responsabilidade em responder a todo o Exame. A falta de compreensão elencava principalmente a prova de Língua Estrangeira/Inglesa, uma vez que os candidatos não tinham conhecimento em outro idioma a não ser a Língua Portuguesa, e ainda com muita dificuldade. Alguns candidatos até escolhiam a Língua Espanhola como componente, por achar que poderiam compreender algo, mas também não eram bem sucedidos na prova. Nesse sentido, em sua maioria, utilizava a prática de *chutar* a resposta das questões aleatoriamente, até conseguir acertar o mínimo possível, para passar e eliminar esse componente. Mas essa prática de responder aleatoriamente as questões do Exame, na tentativa da sorte em acertá-las, costumava demorar bastante, o que deturpava a ideia de conseguir a certificação da Educação Básica em curto espaço de tempo. Destacamos que a BNCC traz como imprescindível para o indivíduo a composição de outro idioma para sua jornada escolar, de trabalho e de vida. Mas apenas atribuir questões deste *outro idioma* na prova do Supletivo Eletrônico, não corresponde a mediar a aquisição desse conhecimento.

Ou seja, se trata de um processo bem complexo, que, claro, depende muito das condições sociais em que vive o sujeito, mas também parte muito de seu interesse, de seu querer, de suas prioridades, de suas necessidades e responsabilidades.

Quanto ao atendimento a candidatas estrangeiros, eram atendidos habitualmente Haitianos e Venezuelanos. Normalmente conseguíamos estabelecer melhor comunicação com os Haitianos, pelo fato deles terem conseguido assimilar e compreender bem nosso idioma. Com os Venezuelanos a comunicação era um pouco difícil, e até mesmo a questão de documentação era complexa. Uma parcela destes candidatas estrangeiros possuía a formação escolar finalizada, contudo, tiveram essa documentação extraviada na vinda para o Brasil. Outra parte não havia concluído seus estudos, veio refugiada para o Brasil e buscava por sua certificação escolar. Logo, na tentativa de melhorar sua situação de vida, procuram o SEA para regularizar seus estudos em nosso país, buscando futuramente conseguir um emprego pela CLT ou mesmo para dar continuidade aos estudos. Era interessante e instigante analisar o desempenho dos estrangeiros nas provas em comparação com o desempenho dos brasileiros, pois além dos estrangeiros demonstrarem maior respeito e interesse em obter um resultado positivo em sua prova, faziam tudo com calma, liam, interpretavam as questões, aparentemente com menor dificuldade, e conseqüentemente os resultados do seu Exame eram na maioria positivos, passavam na prova. Essa situação também pode ser em razão de terem estudado anteriormente, em seu país. E quanto à prova de Língua Estrangeira, optando pelo Inglês ou pelo Espanhol, os candidatas estrangeiros eliminavam rapidamente este componente.

Observamos, nesse tempo, que uma parcela dos candidatas sentia dificuldade em se organizar, se programar, se concentrar para estudar por conta própria para as provas, recebiam a orientação sobre onde encontrar no site do SEA o conteúdo programático, sobre as aulas no YouTube. Contudo, além de não seguirem muito as orientações, grande parte contava apenas com a sorte. E mesmo se tratando de uma prova de múltipla escolha, o que poderia ser um ponto positivo aos candidatas, mesmo precisando atingir o êxito na prova, não se dedicavam a estudar. O que novamente ia de encontro com o que eles mesmos almejavam, com o seu propósito pessoal de obter a certificação da Educação Básica em curto espaço de tempo. Cultivamos a reflexão de que não basta apenas querer, para alcançar um objetivo precisa de esforço, comprometimento, responsabilidade e foco, certos das intercorrências normais e habituais na vida do indivíduo, mas certos também de que se colocar numa posição de vitimização total, não mudará os rumos da vida de ninguém.

Partindo dessa perspectiva, nos vem à mente a obra do Educador Paulo Freire (1967), *Educação como prática da liberdade*, onde um dos destaques enfatiza sobre a Educação vazia, ou seja, sem sentido para o sujeito. Daí a importância de manter o diálogo, para a comunicação e estabelecimento de relação humana, para uma conscientização crítica de sua situação atual na sociedade. A marginalização social no qual se encontra

parte do público do Supletivo Eletrônico, coloca-os em posição de vitimização constante. De certo que hoje, através do Supletivo não há uma ação Educativa operante que possa conscientizá-los que possuem papel importante na sociedade e do poder transformador de vidas que a Educação possui perante a sociedade. Ressaltamos então sobre a importância e necessidade de ir além de provas técnicas, viabilizando mobilizações Educacionais pelas quais estas pessoas possam tomar propriedade de suas responsabilidades e busquem sair desse papel de fragilidade.

Daí também parte a visão e interesse de que o Sistema Eletrônico de Avaliação, seja além de uma proposta inovadora tecnológica, mas possa inovar em questão de novas perspectivas e práticas (atividades de extensão, estágios, etc.), no ensejo de promover a Educação emancipatória ao seu público. Isso altera toda uma dinâmica cômoda existente hoje para os Exames a nível de Supletivo, com toda certeza a resposta é sim, bem como gradativamente mudaria também a visão e o comportamento dos candidatos diante das provas, a vista de proporcionar que estes construam sua autonomia, adquiram novas competências para que possam prosperar no campo pessoal/profissional. Resta saber o apoio de esperas maiores em detrimento de políticas voltadas a uma Educação que inove os aspectos vigentes do Exame Supletivo, uma vez que tais mudanças e/ou intervenções possam desfragmentar o comportamento pacífico de muitos candidatos perante sua condição vulnerável na sociedade, para incentivar uma postura progressiva de desalienação.

Relembramos que muitos dos candidatos ao Exame Supletivo Eletrônico tentavam realizar a prova apenas uma vez, outros tentavam inúmeras vezes até conseguir. E tentar várias vezes não tira o mérito destes, pelo contrário, mostra que estão perseverantes diante do seu objetivo. Mas, inevitavelmente, também mostra a precisão de mais estudo e concentração para o Exame. Acreditamos, também, que enquanto o candidato não absorver um sentido para estar ali realizando o Exame, dificilmente haverá seriedade, interesse, esforço principalmente, pois se faz necessário para superar as adversidades que muitos destes enfrentam.

Nos deparamos em determinados momentos, com candidatos tentando consultar na internet sobre as respostas das questões, abrindo uma página na internet para isso, no computador onde estava realizando a prova e também através da tentativa do uso do celular. É necessário ponderar sobre a compreensão dos candidatos quanto ao rompimento de paradigmas sociais que os aprisionam a posturas/comportamentos que não contribuem para sua prosperidade, vislumbrando sua tomada de consciência diante da importância do seu desenvolvimento pessoal e cidadão e sua qualificação profissional, com a prática de persistência e foco enquanto indivíduo/candidato do Supletivo. Contudo, cabe aqui a pergunta sobre a capacidade dos moldes atuais do Supletivo Eletrônico em proporcionar tal reflexão. Trazemos um trecho dos escritos de Bonsanto (2019) para problematizar este ponto: *“.. não é povo que causa danos à sociedade, mas a sociedade*

com sua organização vertical, meritocrática e desigual, que dá riqueza e facilidades para poucos e pobreza e dificuldades para maior parte da população”. Sobre essa questão da famosa *cola* ou consulta, numa linguagem mais formal, nos mostra sobre a importância de ter e/ou conquistar valores, princípios e atitudes que apresentem um bom caráter na preocupação em zelar pela sua dignidade enquanto cidadão. Essa visão e noção pessoal entra muito em choque na hora em que os candidatos estão realizando o Exame, prezamos pela pertinência e persistência em poder construí-las e/ou reforçá-las no atendimento ao público do SEA.

Se tratando do uso prático da tecnologia aplicada ao Supletivo Eletrônico, nos referindo ao uso dos computadores, em sua maioria são de modelo totem, igualando-se ao sistema de um aparelho celular, mesmo assim os candidatos sentem dificuldade no manuseio do equipamento. E quando se tratava de computadores não totem, a dificuldade aumentava. Nos questionamos quanto a essa situação, no caso destes candidatos finalizarem suas provas e conseguirem o tão desejado certificado da Educação Básica. E, na sequência, adentrarem no mercado de trabalho.

Ainda temos os casos em que os candidatos não possuem aparelho celular, assim como não possuem TV em casa, ou seja, a dificuldade aumenta significativamente, por não terem estabelecido contato algum com esses periféricos digitais, que possuem uma dinâmica parecida de uso.

A questão do acesso e manuseio à tecnologia pelos candidatos, mediante o formato Eletrônico do Exame Supletivo, enfatiza a temática sobre o letramento digital como aquisição prática necessária para vida pessoal/profissional destes. Magda Soares (2002) traz em seus escritos, além de outras ideias, sobre o letramento na cibercultura, dando espaço para além da leitura e escrita em papel, para a leitura e escrita em tela, prática contemporânea e ao mesmo tempo diferenciando o contexto que faz sobre o estado ou condição de letramento, para a configuração do letramento digital. O estudo de Joaquim, Vóvio e Pesce (2020) trata em relação ao letramento digital na EJA, acrescentando sobre a contribuição das tecnologias para práticas sociais e produtivas, além do pleno exercício da cidadania, mediante a aquisição da competência da cultura digital por parte deste público vulnerável a classes dominantes, que por sua vez detêm maiores oportunidades. Compartilhamos a ideia de que para essa aquisição se faz necessário que as políticas públicas estejam direcionadas para ações que envolvam não somente a modalidade EJA em formato presencial e Ead, mas que reflitam e olhem atentamente também para o Supletivo, para que este possa evoluir para além de sua aplicação de provas, diante das dificuldades comuns aos candidatos relatadas pela vivência em campo da pesquisadora.

Assim, o letramento digital se faz importante pela possibilidade de suas práticas diversas em todos os campos da vida do sujeito, lhe agregando também novas possibilidades de ingressar no mundo do trabalho de forma mais dinâmica, diante das necessidades tecnológicas atuais e para a continuidade dos estudos, se esse for de seu interesse. Não

podemos deixar de enfatizar os escritos de Freire (2001), relatados também na pesquisa de Joaquim, Vóvio e Pesce (2020), que questiona a serviço de quem a tecnologia está? Não é redundante, mas sim relevante tratar aqui, que o letramento digital que abordamos não é apenas oportuno para o mercado de trabalho, mas destinado para todos os contextos da vida do indivíduo, *para ele e não em função do mercado*. A proposição da cultura digital consta muito bem delineada no Parecer CNE/CEB nº 6/2020 que relata sobre o alinhamento da EJA com a BNCC. Contudo, observamos esses direcionamentos com afincos voltados à modalidade de ensino EJA presencial e Ead. Novamente enfatizamos que os participantes do Supletivo Eletrônico pertencem à Educação de Jovens e Adultos, então por que não tratá-los com os mesmos direitos independente da forma que puderam escolher para concluir seus estudos na Formação Básica?. Os candidatos do Supletivo Eletrônico também precisam ter acesso aos alinhamentos da Formação Básica e das Competências Gerais/BNCC, alinhadas para o desenvolvimento de competências.

Para o ano de 2021 estivemos em outro polo de aplicação de provas do Supletivo Eletrônico, localizado no Instituto de Educação do Amazonas - IEA. O horário de funcionamento do polo onde ficamos responsáveis pela aplicação de provas era e ainda é manhã e tarde. O fluxo de candidatos participantes do SEA no polo do IEA era próximo ao do polo do Solon, sendo que na segunda-feira tinham mais candidatos a serem atendidos. O perfil dos candidatos atendidos neste polo era similar ao público do polo anterior. A única diferença observada é que no IEA os candidatos costumavam demorar mais em suas provas, liam, liam e respondiam às questões utilizando até o último instante de tempo.

Enquanto atuantes nas aplicações de provas do SEA pudemos observar nesse cenário um quadro composto por vulnerabilidade social, estigmas pela situação de vida, descredibilidade em si, diante de frases que ouvíamos constantemente: *“mas não caiu nada do que eu estudei..”* ou *“eu não sou bom(a) com computador, e agora o que eu faço?”* ou *“você pode me explicar essa questão?”*, e ainda haviam os casos das pessoas que consideravam a prova como uma roleta russa da sorte. É bem complexo o trato com os Exames, no aspecto de que sim, eles são necessários para de alguma forma desobstruir os impactos causados pela desigualdade social, na tentativa de galgar por melhorias de vida através da Educação. E isso é muito importante frisar, não é um certificado que irá transformar a vida destas pessoas, mas sim a Educação que eles poderão, de alguma forma ter acesso, que pode colaborar com este cunho de mudança. Mas isso apenas será possível a depender das ações do Supletivo Eletrônico imbricados aos Exames ofertados, uma vez que são a via de acesso e/ou retorno à Educação para este público distinto.

Notamos o quanto é difícil conduzir por mudanças, por menores que sejam, diante de uma estrutura já constituída, como é a do Sistema Eletrônico de Avaliação. Ao mesmo tempo refletimos que, ao manter este mesmo ritmo por mais anos e anos, no desencadear de conseguir a regularização escolar e certificação, qual preparação para a vida e para o trabalho estaremos promovendo para esse público? É necessário tratarmos destas

considerações no propósito de mediarmos ações complementares que venham a somar com o Sistema Eletrônico de Avaliação, e possam estender esse processo educacional do Supletivo, pensando no contexto de contribuir para uma Educação ao Longo da Vida. Indo além dos critérios técnicos de aplicação de prova baseados nos componentes curriculares previstos na BNCC e legislações vigentes, para se habilitar a tratar das competências gerais previstas ao indivíduo, seja este do Ensino Regular ou da Educação de Jovens e Adultos, que contempla também o Supletivo Eletrônico.

3 | METODOLOGIA

Neste capítulo fizemos uso da metodologia da pesquisa-formação, imbricada da necessidade de partilhar as informações contidas no relato de experiências da pesquisadora. O estudo reflete ainda, a natureza de uma pesquisa aplicada, de caráter exploratório, seguindo uma abordagem qualitativa.

Assumimos o caráter de uma pesquisa ainda pouco difundida no meio científico, e acreditamos que o maior impasse para isso seria a dificuldade em unir dados relevantes a uma pesquisa qualitativa. Para especificamente este estudo, os dados se dariam prioritariamente, no interesse por estabelecer o contato direto com o público jovem e adulto que realiza ou finalizou as provas do Exame Supletivo Eletrônico. Buscamos analisar diante do relato de experiências da pesquisadora sobre o Sistema Eletrônico de Avaliação, refletindo sobre os seus procedimentos atuais na execução das provas eletrônicas. O relato traz subjetividade à pesquisa, conforme suas características gerais.

Partilhamos nossas inferências, diante da ação e reflexão a partir do relato, tentando propiciar um momento de análise e intervenção no processo educacional realizado através do SEA. Para essas ações, buscamos suporte teórico metodológico nos autores(as) Nóvoa (1988), Josso (1999), Bueno (2002). A escrita deste capítulo, se dá na primeira pessoa do singular visto que a metodologia utilizada, defende o uso da primeira pessoa do singular, para promover a garantia das abordagens nos relatos. Conscientes da veracidade do relato da pesquisadora, e da troca de experiências engrandecedoras durante todo esse processo de exaustiva pesquisa, consideramos a pertinência por uma linguagem unificada e compreensível para toda a escrita deste capítulo.

Destacamos para este capítulo a utilização das relevâncias de cunho pessoal-profissional, acadêmico-científica e social, corroborando com o relato de experiência da pesquisadora, quanto à pertinência do estudo, suas análises, e suscitando ainda, pela continuidade de pesquisas abordando este tema e temáticas relacionadas a ele.

4 | DISCUSSÕES E RESULTADOS

Ao trazer este recorte do estudo para se configurar em capítulo, muito da essência da pesquisa completa da dissertação, acaba transparecendo em suas impressões.

Nesse sentido, analisar os procedimentos de início-meio-fim do Sistema Eletrônico de Avaliação, pode parecer simples se o intuito for proferir críticas carregadas de um paradigma que descredibiliza o Supletivo, a Educação de Jovens e Adultos. Contudo, existe todo um processo carregado de ações e intenções, que na maioria das vezes, segue despercebido.

O intuito deste capítulo, ao receber o relato de experiências da pesquisadora, avalia justamente observar as entrelinhas do processo de forma prática. Verificamos com isso, através do relato, que além da importância da Secretaria de Educação reavaliar sua estruturação de provas eletrônicas e seus procedimentos básicos, requer também do público jovem e adulto que participa dos exames, o interesse em sair da sua zona de conforto, e também participar ativamente como personagem principal de seu processo educacional.

Correlato a propiciar uma Educação de qualidade, seja ela pertencente a toda e qualquer modalidade de ensino, precisa ajustar-se a proposta de vida de cada público que receberá essa Educação. E toda essa conduta está intimamente ligada à contemporaneidade das ações de políticas públicas, onde o SEA está inserido enquanto programa da EJA.

Observamos, através do relato, que práticas sucintas à autonomia da Secretaria de Educação poderiam ser evidenciadas em suas ações durante as aplicações de provas. Claro, que isso não redime as ações de instâncias maiores, para modelar o processo de forma potencial a Educação do seu público jovem e adulto. Mas avalia-se ainda se a tomada de ações por parte das políticas públicas, com a perspectiva de mudanças positivas e significativas, durante o processo educacional que ocorre com a aplicação de provas do SEA, seria interessante ao poder público. Pois significaria a saída de um público que por longo tempo, esteve à margem da sociedade, para desalienar-se e adentrar num outro conceito que transformaria sua vida nas esferas pessoal, social e econômica.

Refletimos ainda, diante do relato, que características como comprometimento, responsabilidade e foco são promissoras de bons resultados no processo educacional dos candidatos que delas fazem uso. E considerando o público jovem e adulto, detector de um ecossistema de experiências de vida, essas características precisam vir muito bem alinhadas ao seu propósito de vida, para com sua Educação.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste estudo, que consistiu na análise diante do relato de experiências da pesquisadora sobre o Sistema Eletrônico de Avaliação, à luz da metodologia da pesquisa-formação, pontuamos para a necessidade de refletir acerca dos procedimentos atuais adotados para a execução das provas eletrônicas do SEA. Enquanto uma política pública educacional do governo do estado do Amazonas, se consolidou para suprir as demandas escolares do público da Educação de Jovens e Adultos. Consistindo na realização de

provas no formato eletrônico, como retorno ao processo educacional do referido público, a vistas de sanar o seu direito negado à Educação.

O SEA através da realização do Exame Supletivo Eletrônico se propõe diante das necessidades dos candidatos da EJA, que em curto espaço de tempo sua formação educacional esteja devidamente concluída, e possa receber sua certificação da Educação Básica. Porém, mesmo sendo uma ação promissora regada de boas intenções, acaba transportando nas entrelinhas de sua realização, algumas lacunas que podem impactar nesse retorno à Educação pelo candidato. No sentido de perpetuar desistências do processo, de descredibilizar as ações do programa e não promover o candidato para uma formação educacional de qualidade.

Por fim, este estudo trouxe as suas relevâncias pessoal-profissional, acadêmico científica e social atrelados ao relato de experiências, para promover discussões sobre o tema em questão e instigar novas pesquisas mais aprofundadas, para a referida temática já que atestamos a ausência de estudos com o mesmo intuito. Pontuamos que o programa do SEA se reflete diante de uma necessidade social, e que agrega bons resultados para uma parcela de seus participantes, que dão prosseguimento aos seus projetos de vida estabelecidos. Contudo, pode ser reanalisado para tomada de novas decisões que potencializem seu processo como um todo, especialmente no desenvolvimento de competências para a vida e para o mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. **Resolução nº 241, de 09 de dezembro de 2015**. ART. 1º Aprovar a Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos - EJA, modalidade da Educação Básica, na forma presencial, semipresencial e do Sistema Eletrônico de Avaliação, operacionalizado pela **Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino**, por estar de acordo com as legislações vigentes; ART. 2º Esta Resolução entra em vigor após a publicação no Diário Oficial do Estado do Amazonas.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 20 de janeiro de 2024

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Presidência da República: Brasília, DF, 5 out 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 de março de 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidente da República/ Congresso Nacional**: Brasília, DF, 20 dez 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 de novembro de 2023.

BRASIL. **Parecer nº 6, de 10 de dezembro de 2020.** Alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade. Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=168151-pce_b006-20&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 de novembro de 2023.

BUENO, Belmira Oliveira. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida e de professores:** a questão da subjetividade. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, 2002.

FREIRE, Paulo. **A máquina está a serviço de quem?** Revista BITS, São Paulo, v. 1, n. 7, p. 6, 2001. Disponível em: <https://www.acervo.paulofreire.org/items/56acda0f-3ad1-4bc4-84f7-090001dc07f7>. Acesso em: 26 de janeiro de 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade.** Exemplar n 1405a. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 65. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2018.

IBGE. **Censo 2022 População.** Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?utm_source=ibge&utm_medium=home&utm_campaign=portal. Acesso em: 10 de março de 2024.

IBGE. **Apresentação PNAD Contínua Educação 2022.** Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/8100b5c6e47300b5b959_6ced07156eda.pdf. Acesso em: 13 de março de 2024.

INEP. **Painéis Estatísticos Censo Escolar Matrículas.** Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiN2ViNDdjNDk0OC00ZmFhLWlyZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhIiwic2ludCI6IjI2ZjczODk3LWw0YWMtNGlxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiIj9>. Acesso em 13 de março de 2024.

JOAQUIM, Bruno dos Santos; VÓVIO, Cláudia Lemos; PESCE, Lucila. **Inclusão e letramento digital na educação de jovens e adultos:** uma análise teórica sob a perspectiva decolonial. Revista Linguagem em Foco, v. 12, n. 2, p. 248-268, 2020.

JOSSO, Marie-Christine. **História de vida e projeto:** a história de vida como projeto e as histórias de vida a serviço de projetos. Educação e pesquisa, v. 25, n. 02, p. 11-23, 1999.

NÓVOA, António. **A formação tem de passar por aqui:** As histórias de vida no projecto prosalus. In: NÓVOA, A; FINGER, M. O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde, p. 107-130, 1988.

PADILHA, Paulo Roberto et al. 50 olhares sobre os 50 anos da Pedagogia do Oprimido. **Pedagogia do oprimido: meio século de/pela resistência.** 1 ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002

UNIÃO EUROPEIA. Conselho C 189/01, de 22 de maio de 2018. **Jornal Oficial da União Europeia**. Disponível em: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)#:~:text=F%20em%20Bruxelas%2C%20em%2022%20de%20maio%20de%202018.&text=Todas%20as%20pessoas%20t%C3%AAm%20direito%20a%20uma%20educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva%20e,transi%C3%A7%C3%B5es%20no%20mercado%20de%20trabalho](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)#:~:text=F%20em%20Bruxelas%2C%20em%2022%20de%20maio%20de%202018.&text=Todas%20as%20pessoas%20t%C3%AAm%20direito%20a%20uma%20educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva%20e,transi%C3%A7%C3%B5es%20no%20mercado%20de%20trabalho). Acesso em: 15 de março de 2024.

EMPREENDEDORISMO NO NOVO ENSINO MÉDIO

Tatiani Prestes Soares

Paulo Fossatti

1 | INTRODUÇÃO

O Ensino Médio Brasileiro tem sido palco de inúmeras discussões acerca de sua finalidade e objetivos desde longa data e motivo de diversas políticas públicas, tanto no sentido de universalizar o acesso quanto no sentido de melhorar sua qualidade. Recentemente, ganhou nova roupagem com a Reforma do Ensino Médio, em 2017, recebendo a nomenclatura de Novo Ensino Médio e em 2024 novamente entra em discussão e aprovação nova proposta para o Ensino Médio. Embora essa tenha ocorrido em um contexto turbulento da política nacional brasileira, proposta como Medida Provisória pelo então presidente em exercício Michel Temer, após o impeachment da presidente Dilma Rousseff, traz uma alteração significativa para os currículos escolares, com a divisão dos mesmos em uma parte

comum, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que garante as aprendizagens mínimas essenciais para os estudantes de todo o território nacional, e uma parte diversificada, os Itinerários Formativos (IF), escolhida pelo estudante de acordo com seus interesses e aptidões com o objetivo de ampliar e aprofundar os conhecimentos das diferentes áreas do conhecimento.

Uma das justificativas para a Reforma do Ensino Médio é justamente a falta de diversidade dos currículos escolares e de articulação com as realidades juvenis e com as demandas do setor produtivo e da sociedade do século XXI. Nesse cenário, o empreendedorismo emerge como um dos eixos estruturantes da parte diversificada dos currículos escolares, tendo como ênfase: “expandir a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida” (Brasil, 2018, p. 4).

Diante do exposto, o presente artigo resulta de pesquisa qualitativa e revisão

de literatura sobre a Reforma do Ensino Médio e a inserção do Empreendedorismo nos currículos escolares da educação básica, em especial do ensino médio. Este estudo é um recorte da pesquisa de mestrado em educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade La Salle Canoas, intitulada “COMPETÊNCIAS EMPREENDEDORAS NO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA RESPOSTA ÀS DORES E AOS SONHOS EDUCACIONAIS” (Soares, 2022). A questão norteadora para esse estudo é: Quais são os avanços e desafios para a implantação de um currículo empreendedor no Novo Ensino Médio? O objetivo é apresentar literatura que verse sobre a inserção de um currículo empreendedor na educação básica, especialmente no ensino médio.

O texto está organizado em seis partes. Na primeira, nos apropriamos dos documentos legais, a saber: Lei do Novo Ensino Médio nº 13.415 (Brasil, 2017a), o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018c), a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional 9.394 (Brasil, 1996), o Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2021). Nesta parte, a temática empreendedorismo aparece como uma alternativa viável nos currículos escolares da Educação Básica, apoiado na implantação da BNCC. Acreditamos que a educação empreendedora pode contribuir para a conquista da meta 7 do Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024, e agora estendido até dezembro de 2025, a qual busca

[...] fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio (Brasil, 2014, p. 10).

Na segunda, apresentamos as referências sobre o empreendedorismo e tipos de empreendedorismo, evidenciando como o termo ampliou seu sentido ao longo dos anos e deixou de ser exclusivo à área de negócios. Desse modo é visível que passa, também, a ser relacionado com pessoas, seus sonhos e a busca por sua realização. Nesse sentido, Dolabela (2008, p. 29) define empreendedor como “[...] alguém que sonha e busca realizar o seu sonho [...]” e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE, 2019, s/p.) o define da seguinte forma: “Ser empreendedor significa ser um realizador, que produz novas ideias através da congruência entre criatividade e imaginação”. Segundo Dornelas (2016) existe relação entre empreendedorismo e criação, participação de pessoas, seus esforços e decisões, porém, não precisa necessariamente estar relacionado com negócios empresariais e pode estar conectado à educação.

Na terceira, buscamos uma definição para a educação empreendedora e competências empreendedoras que, de acordo com Lopes (2010), ocorre como um processo dinâmico que envolve a tomada de consciência por meio de reflexões que podem transformar conhecimento teórico em resultados. Essas transformações precisam acompanhar o movimento da sociedade, visto que ela não ocorre em um mundo à

parte. Assim, constitui-se missão de formar para a sociedade e para a cidadania global, desenvolvendo competências, habilidades, atitudes e valores.

Na quarta, debatemos algumas experiências exitosas em educação empreendedora encontradas na literatura, destacando o papel das metodologias ativas como impulsionadoras no desenvolvimento de atitudes empreendedoras.

Na quinta, apresentamos algumas proposições para o avanço da educação empreendedora no Ensino Médio, principalmente no atendimento de sua finalidade, olhando para a educação que temos rumo à educação que queremos. Por fim, apresentamos as considerações finais que retomam nosso objetivo, os achados, e prospectando novas pesquisas na área.

2 | METODOLOGIA

O presente estudo tem por objetivo apresentar literatura que verse sobre a inserção de um currículo empreendedor na educação básica, especialmente no ensino médio. Pretende responder a questão norteadora: Quais são os avanços e desafios para a implantação de um currículo empreendedor no Novo Ensino Médio? Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória. Segundo Gil (2019, p. 27), o objetivo da pesquisa exploratória é “proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”. Como procedimento técnico realizamos revisão de literatura, buscando fundamentos teóricos sobre a Reforma do Ensino Médio e a implantação de uma Educação Empreendedora nos currículos escolares do ensino médio.

O trabalho está organizado a partir da Introdução, seguido para a Metodologia e a Revisão de Literatura, a qual contém cinco tópicos: 1. Reforma do Ensino Médio - O que diziam os documentos do atual Ensino Médio (leia-se: até fins de 2024); 2. Empreendedorismo e Tipos de Empreendedorismo; 3. Educação Empreendedora e Competências Empreendedoras; 4. Experiências exitosas em Educação Empreendedora; 4 Experiências exitosas em Educação Empreendedora. Por fim, figuram as Considerações Finais e as Referências Bibliográficas.

Este estudo é um recorte da dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Educação, na Universidade La Salle, em Canoas/RS, intitulada “Competências empreendedoras no Novo Ensino Médio: uma resposta às dores e aos sonhos educacionais, em dezembro de 2022”.

3 | REVISÃO DE LITERATURA

3.1 Reforma do Ensino Médio - O que diziam os documentos do atual Ensino Médio (leia-se: até fins de 2024)

As escolas de ensino médio no Brasil estão sofrendo uma reforma curricular impulsionada pela Lei nº 13.415, sancionada em 16 de fevereiro de 2017, de caráter

obrigatório em todo território nacional. A referida Lei (Brasil, 2017a) altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Todas as escolas públicas ou privadas do Brasil começaram a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) a partir de 2022, como demonstra cronograma instituído pela Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021 (Brasil, 2021). Mas o que esse Novo Ensino Médio tem de novo? Neste capítulo pretendemos trazer aproximações e distanciamentos com outras reformas que ocorreram em diferentes momentos da história da escolarização no Brasil.

O Novo Ensino Médio está amparado pelas seguintes legislações: Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017a) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2018a). Resultado de um longo processo de construção colaborativa entre governo federal, estados, Congresso Nacional e sociedade civil surge como resposta aos desafios que essa etapa da educação básica se apresenta, com altas taxas de evasão escolar e baixo aproveitamento, currículos desconectados aos interesses dos estudantes e sem sentido, referido na relevância social do presente estudo. Mas, que reforma é esta que, no momento em que estamos concluindo este artigo, novamente o Brasil aprova a “reforma da reforma do Ensino Médio” e já aponta para sua implantação em 2025?

A atual reforma do ensino médio (estamos nos referindo à que está em vigor em 2024) foi apresentada pelo presidente Michel Temer como Medida Provisória (MP) nº 746 (Brasil, 2016), em 22 de setembro de 2016, e convertida na Lei nº 13.415 (Brasil, 2017a) em 16 de fevereiro de 2017. São 25 razões que motivaram a proposta da MP para alteração da LDB, as quais destacamos: o não atingimento das finalidades do Ensino Médio previstas no art. 35; a falta de diversidade dos currículos; e currículos superficiais e fragmentos, desconectados com a realidade dos jovens e as demandas do setor produtivo e do século XXI (Brasil, 2016). No entanto, o caráter de urgência da reforma (que já foi reformada, com o perdão da cacofonia) justifica-se especialmente pelo ápice do aumento da população jovem, a exemplo do ano 2022, que serão economicamente ativos no sistema social nas duas próximas décadas, conforme trecho extraído:

14. Aprofundando-nos no aspecto da urgência, há que se considerar que, dada a oscilação do quantitativo populacional brasileiro, observa-se que o desafio nacional é ainda mais amplo. No período de 2003 a 2022, é estimado que a população jovem brasileira atinja seu ápice, alcançando por volta de 50 milhões dos habitantes. A partir disso, inicia-se uma queda projetada em 12,5 milhões de jovens, de modo que este é o momento mais importante e urgente para investir na educação da juventude, sob pena de não haver garantia de uma população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico. 15. No entanto, o mais relevante é que, nesse mesmo período, a taxa de crescimento da população idosa caminha em torno de 3% ao ano, ou seja, serão esses jovens (a base

contributiva do nosso sistema social de transferências de recursos dos ativos para os inativos) que entrarão no mercado de trabalho nas duas próximas décadas, razão pela qual se mostra urgente investir para que o Brasil se torne um País sustentável social e economicamente (Brasil, 2016, s/p.).

Destacamos duas mudanças no NEM: a primeira, com relação à carga horária que foi progressivamente ampliada de 800 horas anuais para 1400 horas, no prazo máximo de 5 anos, a partir de 2 de março de 2017. A segunda, tem relação com a organização curricular que está composta de uma “[...] **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma **parte diversificada**, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 2017a, s/p., grifos nossos). O quadro 1, a seguir, ilustra as alterações do NEM. Essa nova organização curricular ganhou contornos definidos, com a elaboração e publicação de documentos oficiais que orientam a implementação do Novo Ensino Médio, que são: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2018a), os Referenciais Curriculares para a elaboração dos itinerários formativos (BRASIL, 2018b) e a Base Nacional Comum Curricular etapa do Ensino Médio (BRASIL, 2018c)

Quadro 1 – Alterações do NEM

Novo Ensino Médio		
Alteração da carga horária	Organização curricular	
De 800h para 1000h anuais	Parte comum (BNCC)	Parte diversificada (Itinerários formativos)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documento normativo ▪ Garante as aprendizagens mínimas essenciais; ▪ Fundamentada a partir de 10 competências gerais; ▪ Organizada nas 4 áreas do conhecimento; ▪ 60% da carga horária total = 1800h. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conjunto de situações educativas que buscam aprofundar e ampliar as aprendizagens; ▪ Organizados a partir de quatro eixos estruturantes: <ul style="list-style-type: none"> - Investigação Científica - Processos Criativos - Mediação e Intervenção Sociocultural - Empreendedorismo ▪ 40% da carga horária total = 1200h

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

A estrutura curricular do Novo Ensino Médio passa necessariamente pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Base é o documento normativo que garante as aprendizagens mínimas essenciais e comuns a todos os estudantes em todas as etapas da Educação Básica. Está fundamentada e alicerçada em dez competências gerais, estruturada para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e distribuídas nas respectivas áreas de conhecimento - linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e ciências da natureza e suas tecnologias.

Uma das grandes premissas no Ensino Médio, e de toda a educação, é formar pessoas competentes. O termo competência não é novidade na educação brasileira, desde os anos 1990, os currículos escolares são organizados por meio do desenvolvimento de competências. Contudo, a BNCC traz um diferencial que é a ampliação do escopo do ensino por competências para a aprendizagem por competência. Assim, a Base direciona um ponto de chegada para a educação brasileira, cujo foco é a aprendizagem por competências. Nesse sentido, a BNCC traz a seguinte definição para competência: “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018c).

Para desenvolver competências, é preciso que a educação propicie diferentes aprendizagens. No olhar da legislação, especialmente a Resolução CNE/CP nº 2/2017 (Brasil, 2017c, n.p.), afirma que “[...] as aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências [...]”. Logo, o Novo Ensino Médio assume a estratégia de trabalhar com itinerários formativos para facilitar suas aprendizagens e o desenvolvimento de competências específicas. Nesse caminho os itinerários formativos “[...] são o conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas escolas e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho [...]” (Brasil, 2017c, s/p.).

Outra alteração no Novo Ensino Médio é a inclusão da formação técnica e profissional como possibilidade de arranjo curricular para os itinerários formativos, conforme a possibilidade dos sistemas de ensino e a relevância para o contexto local. Em seu §6º do Art. 36, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará, a critério dos sistemas de ensino, o estabelecimento de parcerias e a concessão de certificados, como verifica-se no trecho abaixo:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade (Brasil, 2017a, n. p.).

Contudo, como esta alteração legal foi recebida pelo movimento estudantil? Avanço ou retrocesso? Tal alteração na LDB, apresentada pela MP 746 (Brasil, 2016), implicou em um momento de importantes manifestos estudantis com a ocupação de escolas secundaristas públicas. Segundo a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), as ocupações iniciaram em 2015, por meio do movimento denominado Primavera Secundarista, contra a reorganização curricular em São Paulo e contra a terceirização em Goiás. Em janeiro de 2016 ganharam força contra o aumento das tarifas de transporte, passe livre e contra a falta

de merenda em São Paulo, se intensificando em outubro do mesmo ano contra a Medida Provisória 746 (Brasil, 2016). Essa medida “[...] interessada apenas em formar mão de obra barata, ataca o pensamento crítico nas escolas, e de forma antidemocrática, ameaça retirar a obrigatoriedade de disciplinas como filosofia e sociologia do currículo” (UBES, 2016, s/p.). A UBES critica a possibilidade de recolocação da formação técnica e profissional no mesmo patamar dos outros itinerários formativos,

Outro fator importante que se desenha nesse aspecto optativo e fragmentado é que, a partir da recolocação da formação técnica e profissional como itinerário formativo do mesmo patamar que os outros, desconstrói-se a educação profissional integrada como delimitava a LDB e instaura-se a dualidade sistêmica entre a educação oferecida aos jovens da classe trabalhadora (manual) – que, por suas condições e realidades estruturais e materiais, escolherão a profissionalização imediata – e aos filhos/as da elite (intelectual), reeditando o modelo das décadas de 80-90 aos marcos eficientista e produtivista que objetivava a formação de massas de forças trabalho para a exploração da mão de obra barata. Trata-se, nessa medida, de uma reforma que organizará uma tremenda estratificação social na educação, criando dois modelos estruturais e ideológicos de escolas com nítidas demarcações de classe, raça e localidade (Bracchi; Barbosa; 2016).

Mesmo com milhões de jovens sem estudo e sem trabalho e falta de pessoas qualificadas para as demandas da sociedade e do mercado da atualidade, a educação profissional sofreu muita resistência. Como consequência, a profissionalização e a consequente inserção do jovem no mundo do trabalho já foi motivo de intenso debate nos anos 1970 ao entender que ela aumentava a desigualdade educacional na medida em que a formação técnica era oportunizada para os filhos da classe social trabalhadora, enquanto o ensino propedêutico era destinado aos filhos da elite intelectual. Contudo, pode existir uma aproximação entre a oferta da formação técnica e profissional por meio da Lei 5.692 (Brasil, 1971) com os itinerários formativos oportunizados no NEM garantindo qualidade para todas estas ofertas? A BNCC traz a nota de rodapé 56 para diferenciar o uso da expressão “itinerário formativo” no âmbito da educação profissional e no âmbito do NEM. No primeiro caso, refere-se à organização dos sistemas de formação profissional. Já no segundo, ao “aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares, e também, a itinerários da formação técnica profissional” (Brasil, 2018c, p. 467). Apesar das diferenciações conceituais, ou até mesmo contextuais, o importante é atender as necessidades dos jovens preparando-os, com qualidade, para a vida e para o mercado de trabalho, independentemente se a formação é voltada ao ensino profissionalizante ou não.

O ensino médio é considerado um dos gargalos da educação brasileira e motivo de diversas políticas públicas desde longa data, tanto no sentido de universalizar a educação, quanto no sentido de melhorar a sua “qualidade”. A palavra está em destaque para chamar atenção no que os documentos normativos referem, pois nosso entendimento pela qualidade da educação é que, além de um bom currículo, outros fatores participam

a exemplo o da formação docente, da novas metodologias, da estrutura e infraestrutura, dentre outros fatores intervenientes na qualidade educacional. São mais de 20 anos de discussões acerca do ensino médio e não é a primeira vez que a LDB 9.394 (Brasil, 1996) sofre alterações. Prova disto é que estamos no ano 2024, não chegamos a concluir um ciclo do Ensino Novo Ensino Médio e já alteramos para uma nova proposta a partir de 2025.

Todas as políticas públicas educacionais acompanharam o desenvolvimento político e econômico da sociedade. Esta mesma premissa deveria acompanhar as políticas do NEM. Contudo, tais políticas, como está acontecendo como o “Novo do Novo Ensino Médio”, são implementadas em meio a conflitos e tensões de diferentes organizações sociais. Apresentamos no quadro 2, a seguir, as diversas alterações referentes ao Ensino Médio ao longo dos anos.

Quadro 2 – Alterações da LDB 9394/96 relacionadas à Educação Básica

Ano	Lei	Alteração
997	9475, de 22/07/1997	Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.
001	10328, de 12/12/2001	torna a educação física componente curricular obrigatório da Educação Básica
003	10639, de 09/01/2003	obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” em todas às redes de ensino; inclui o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”
003	10709, de 31/07/2003	acrescenta a incumbência dos Estados no transporte escolar dos alunos da rede estadual e dos municípios no transporte escolar dos alunos da rede municipal
003	10793, de 01/12/2003	torna a prática da educação física facultativa em determinadas situações
006	11274, de 06/02/2006	ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 anos, a partir dos 6 anos de idade
007	11525, de 25/09/2007	inclui, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental.
008	11645, de 10/03/2008	inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.
008	11684, de 02/06/2008	altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.
009	12061, de 27/10/2009	altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público
010	12287, de 13/07/2010	altera a redação do § 2º, do Art. 26, relativo ao ensino de Arte na Educação Básica
011	12472, de 01/09/2011	acrescenta o § 6º do Art.32, que inclui os símbolos nacionais como tema transversal nos currículos do ensino fundamental.

012	12608, de 10/04/2012	acrescenta o do Art. 26, que inclui os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios nos currículos do ensino fundamental e médio
013	12796, de 04/04/2013	inclui a diversidade étnico-racial como um dos princípios do ensino nacional; inclui a obrigatoriedade da educação básica a partir dos 4 anos de idade; organiza a educação básica a partir da educação infantil; inclui a base nacional comum nos currículos da educação infantil; dispõe sobre os programas de formação de professores da educação básica.
014	12960, de 27/03/2014	inclui a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.
014	13006, de 26/06/2014	torna obrigatório a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica.
016	13278, de 02/05/2016	inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro no ensino de arte
017	13415, de 16/02/2017	altera a LDBEN 9394/96
024	14945, de 30/07/2024	altera a LDBEN 9394/96 e revoga parcialmente a Lei 13415/2017

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Como verificamos no quadro 2, desde a sua promulgação, a LDBEN 9.394 (Brasil, 1996) é um projeto inacabado porque muitas foram as alterações em sua redação em diferentes momentos da política brasileira e continuam alterando sem subir a régua da qualidade. Todas reforçam que a educação é um ato político permeado de intencionalidade e que reflete os interesses daqueles que lá estão representando a sociedade brasileira. No entanto, não pretendemos aqui fazer uma análise crítica sobre as alterações dessas últimas décadas, por mais que tenhamos que ser críticos, mas é preciso constatar se há um enfoque com a universalização, com o acesso e a permanência dos estudantes e com questões curriculares relacionadas às temáticas transversais.

Neste cenário de reformas curriculares, destacamos o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013 (Brasil, 2013). Ele continua válido na medida em que carrega o princípio de que toda a sociedade, as empresas, os governos, as famílias devem assumir o compromisso com a educação que transcende os muros visíveis e invisíveis das escolas. O Pacto também reforça em seu objetivo o redesenho curricular do Ensino Médio e a valorização da formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos. Em sua reforma curricular apresentou como foco a formação humana integral articulando as dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia, integrando-as aos conhecimentos das diferentes áreas do currículo. Nessa reforma, houve o destino de recursos financeiros para as escolas selecionadas, através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e pagamento de bolsas de estudos aos profissionais participantes da formação continuada pelo Pacto. Jung e Sudbrack (2016) apontam que as atividades desenvolvidas nos encontros de formação

docente do Pacto, por mais que tenham sido propostas hegemonicamente pelo MEC, contribuíram positivamente pelo seu caráter reflexivo.

Experiências como estas podem configurar num resgate à identidade, profissionalidade e valorização própria, direcionado à melhoria da aprendizagem dos estudantes e, conseqüentemente, à diminuição da evasão escolar. Diante do exposto, nos questionamos: Como dar continuidade nesta reforma curricular? Não pretendemos responder tal questionamento, entretanto, intencionamos problematizá-lo no sentido de que já havia se pensado sobre o currículo do ensino médio e valorização da formação docente.

Muitos críticos do Novo Ensino Médio apontam que a reforma não traz nada de novo e reforça o caráter dualista dessa etapa da educação básica, que ora é academicista e ora é profissionalizante (Kuenzer, 2020; Silva, 2018). Essa visão dualista acompanha o ensino médio desde as chamadas Leis Orgânicas do Ensino Brasileiro, publicadas no Estado Novo na forma de Decretos Leis. Foram quatro, a saber: a) criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI (Brasil, 1942a); b) lei orgânica do ensino secundário (Brasil, 1942b); c) lei orgânica do ensino industrial (Brasil, 1942c); lei orgânica do ensino comercial (Brasil, 1943). Contudo, o ensino médio apresenta no Art. 35 da Lei de Diretrizes e Bases a seguinte finalidade: “II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Brasil, 1996). Desse modo, compreendemos que o processo educacional contempla muito mais do que uma discussão limitada sobre currículo, O Brasil precisa de uma educação que encante, que ajude a desenhar o projeto de vida de milhares de jovens que vai muito além de uma estrutura curricular. É toda uma concepção de educação e de escola que necessita atenção e redesenho. A seguir, descrevemos as diferentes abordagens para o termo empreendedorismo e os tipos de empreendedorismo.

4 | EMPREENDEDORISMO E TIPOS DE EMPREENDEDORISMO

Uma das alternativas para fidelizar o jovem na escola, na universidade e no mundo do trabalho é o desenvolvimento de competências voltadas ao empreendedorismo. Estamos tratando com uma geração maker que se reconhece em sua obra, ou seja, precisa fazer experiências, e visibilizar sua existência em produtos ou protótipos. Contudo, diante de tantos conceitos de empreendedorismo, é necessário trazer as principais definições para o entendimento no contexto educacional.

As definições para os termos empreendedor e empreendedorismo foram se modificando ao longo do tempo, assumindo diferentes significados dependendo do contexto de seu uso. De acordo com Drucker (2005), foi Jean Baptiste Say quem cunhou o termo, por volta de 1800. Historicamente, o empreendedorismo tem sua origem advinda das relações comerciais entre compradores e fornecedores, no século XVII e XVIII, através dos

entrepreneurs, que eram as pessoas que intermediavam essas trocas (Almeida; Cordeiro; Silva, 2018). Por esse motivo, o empreendedorismo está frequentemente associado às questões econômicas da sociedade e à capacidade de gerar riqueza. Apesar de não haver uma única definição, o empreendedor pode ser compreendido como aquele que faz alguma coisa diferente e não aquele que faz melhor algo que já está sendo feito, ou seja, é aquele que arrisca e inova, que cria algo novo, diferente, que muda ou transforma valores (Drucker, 2005).

A inovação é apresentada por Schumpeter (1997), ao formular que o empreendedor perturba e desorganiza, sua tarefa é a destruição criativa, a partir da renovação de produtos, mercados e serviços, com base nos recursos existentes. Corroborando com as ideias de inovação, Lavieri (2010, p. 4) define o empreendedor como “[...] aquele que inova, que propõe formas diferentes de fazer as coisas, aquele que reorganiza os recursos produzindo ganho”. O ganho pode ser compreendido como geração de valor, tal qual apresentado em Dornelas (2016, p. 2), ao definir o empreender: “o ato de realizar sonhos, transformar ideias em oportunidades e agir para concretizar objetivos, gerando valor para a sociedade”.

Costa, Barros e Carvalho (2011), apresentam mais duas abordagens sobre empreendedorismo, a saber: comportamental e gerencial. A abordagem comportamental é aquela que tenta definir os perfis das personalidades de empreendedores e compreender o seu comportamento. A abordagem gerencial compreende a relação entre as habilidades e competências empreendedoras com o espaço organizacional, são competências associadas “[...] ao senso de identificação de oportunidades, à capacidade de relacionamento em rede, às habilidades conceituais, à capacidade de gestão, à facilidade de leitura, ao posicionamento em cenários conjunturais e ao comprometimento com interesses individuais e da organização” (Mello; Leão; Paiva Júnior, 2006, p. 48). Ainda que essas abordagens apresentem diferenças, elas têm algo em comum: “[...] para que uma sociedade fundamentada em um mercado livre seja capaz de produzir mais riqueza, torna-se premente a existência de indivíduos capazes de criar e aproveitar oportunidades, melhorar processos e inventar negócios” (Costa; Barros; Carvalho, 2011).

As três abordagens sobre o empreendedorismo - econômica, comportamental e gerencial - nos evidenciam que existem diferentes possibilidades para empreender, por exemplo: a abertura do próprio negócio, um funcionário, seja público ou da iniciativa privada, que propõem maneiras para melhorar o serviço prestado ou para fazer a empresa crescer, pessoas que criam organizações para resolver um problema local, outras que inventam maneiras para obter seu sustento e o de sua família, entre infinitas possibilidades. O que diferencia cada uma delas é a motivação que leva a pessoa a empreender. Segundo Dornelas (2016), pode haver um conjunto de fatores, e não apenas um, que motive a pessoa a empreender. Desse modo, existem fatores que influenciam o empreendedorismo por necessidade e outros o empreendedorismo por oportunidade. A figura 1 exemplifica os

dois tipos e modos de empreender. A seguir, descreveremos alguns deles, contudo esses não são os únicos possíveis.

Figura 1 – Tipos de Empreendedorismo

Empreendedorismo por necessidade	Empreendedorismo por oportunidade
<ul style="list-style-type: none">• Informal• Individual• Cooperado	<ul style="list-style-type: none">• Negócio Próprio• Franquia• Do conhecimento• Público• Corporativo ou Intraempreendedorismo• Social

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

- O empreendedor por necessidade é aquele que precisa de uma renda mínima para sobrevivência, sendo “os fatores e circunstâncias comuns que levam a pessoa a essa situação: falta de acesso a oportunidades de trabalho formal como empregado; necessidade de recursos financeiros mínimos para arcar com as demandas da sobrevivência”; ausência de conhecimento acessível, demissão e desemprego (Dornelas, 2016, p. 36). Dito isso, apresentamos alguns dos diferentes modos de empreender por necessidade:

- Empreendedor informal: aqueles que vendem mercadorias em barracas nas ruas ou - nos semáforos, os vendedores ambulantes e os autônomos que prestam serviços diversos.
- Empreendedor individual: é o antigo empreendedor informal que se legaliza e começa a ter uma empresa.
- Empreendedor cooperado: é aquela pessoa que se une a outras, para criar uma associação ou cooperativa.

O empreendedor por oportunidade é aquele que busca a realização de um sonho, sendo alguns dos fatores mais comuns: “decisão deliberada e/ou planejada; ideia, descoberta, inovação; convite para um projeto diferente; busca sistemática para ganhar dinheiro e se realizar financeiramente; desejo de autonomia; receber herança e/ou participar de sucessão de empresa familiar”; receber “um recurso inesperado; projeto após a aposentadoria; e, missão de vida, querer deixar um legado” (Dornelas, 2016, p. 36). De tal modo, apresentamos a seguir os diferentes tipos de empreender por oportunidade:

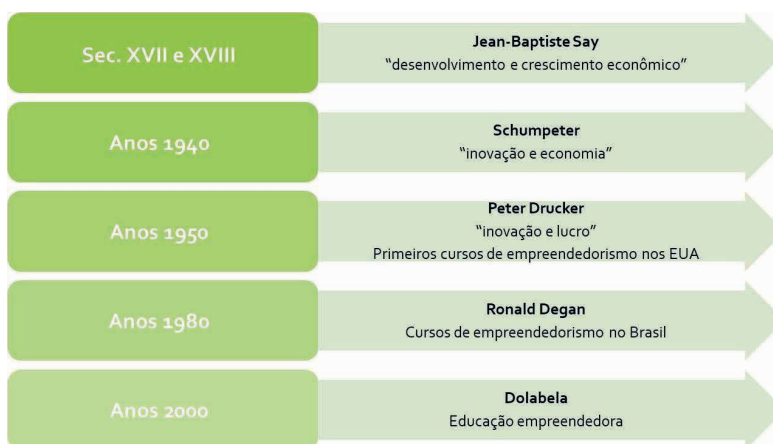
- Negócio próprio: pessoa que “busca autonomia, que deseja ser patrão e cria uma empresa estilo de vida, sem maiores pretensões de crescimento, para manter um padrão de vida aceitável” (Dornelas, 2016, p. 43).

- Franquia: “o franqueado é aquele que abre uma empresa a partir de uma marca já desenvolvida por um franqueador” (Dornelas, 2016, p. 42).
- Empreendedor do conhecimento: são aquelas pessoas que utilizam o próprio conhecimento para melhorar seu desempenho e fazer diferença (Dornelas, 2016).
- Empreendedor público: são os funcionários públicos que desejam “melhorar os serviços à população e propõem maneiras de utilizar os recursos públicos com mais eficiência” (Dornelas, 2016, p. 42).
- Empreendedor corporativo: são as pessoas que inovam nas empresas em que trabalham, “trazem ideias e executam projetos que visem o crescimento da empresa” (Dornelas, 2016, p. 42), também são chamados de intraempreendedores (Filion, 2004).
- Empreendedor social: “são as pessoas que querem ajudar o próximo e criam ou se envolvem com uma organização sem fins lucrativos para cumprir determinado objetivo social” (Dornelas, 2016, p. 42).

O empreender não é estático, é dinâmico e muitos são os caminhos possíveis para os empreendedores. Uma mesma pessoa pode fazê-lo de diversos modos em distintos momentos na sua vida (Dornelas, 2016). Isso significa, por exemplo, que um empreendedor informal pode abrir um negócio próprio em algum momento de sua vida, ou que um empreendedor público pode se tornar um empreendedor social ao criar uma organização sem fins lucrativos. Enfim, os exemplos não se esgotam.

Apesar de o empreendedorismo apresentar diferentes tipos e abordagens, seu entendimento se faz necessário para compreender sua aproximação com a educação. O ensino de empreendedorismo nasceu nas faculdades de administração, por volta dos anos 1950, primeiro nos Estados Unidos, direcionado à forma como administrar pequenas empresas, e se espalhou pelos diversos países (Laveri, 2010). Surgiu como resposta ao desenvolvimento econômico e à intensificação da industrialização no sentido de impulsionar a economia. No Brasil, o primeiro curso formal de empreendedorismo data de 1981, em uma especialização da Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, ministrado pelo professor Ronald Degen (Degen; Mello, 1989). Atualmente, o ensino do empreendedorismo não se limita apenas à criação de um plano de negócios, mas em desenvolver habilidades comportamentais (Dolabela, 2003) e em “[...] formar indivíduos autônomos, capazes de se relacionar com os diversos atores da sociedade [...]” (Arantes; Ferreira; Andrade, 2018, p. 45). A figura 2, a seguir, apresenta uma linha de tempo para facilitar a compreensão histórica a respeito do tema.

Figura 2 – Linha do tempo a respeito do empreendedorismo



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

A seguir, apresentamos como o ensino do empreendedorismo está se disseminando na educação básica na intencionalidade de formar pessoas empreendedoras. Tal formação passa necessariamente por uma educação empreendedora voltada, conseqüentemente, para o desenvolvimento de competências empreendedoras.

5 | EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA E COMPETÊNCIAS EMPREENDEDORAS

Nessa seção, discutimos como a educação em empreendedorismo está saindo dos cursos de administração e se disseminando, ainda timidamente, na educação básica. Buscamos um entendimento sobre as concepções do empreendedorismo e as características da educação empreendedora. Em um primeiro momento, utilizamos o termo “ensino de empreendedorismo” de modo a apresentar a definição histórica do conceito. Após essa explanação, empregamos o termo “educação empreendedora”, visto que a palavra educação traz consigo o conceito de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a expressão educação empreendedora sugere novas formas de relação entre estudantes, professores e conhecimentos, no processo de ensino e aprendizagem.

Partimos da seguinte indagação: é possível formar pessoas empreendedoras? Existem pessoas que naturalmente são empreendedoras, contudo se faz necessário deslocar a ênfase do sujeito empreendedor para o comportamento empreendedor. Deste modo o empreendedorismo pode ser ensinado e aprendido, sendo o seu ensino voltado para o desenvolvimento de uma atitude empreendedora, com práticas pedagógicas adequadas para fazê-lo. Segundo Dornelas (2016), o perfil e as características de empreendedores têm sido tema de pesquisa há várias décadas.

Muito mais que conhecer as características de empreendedores, é importante conhecer o pensamento que conduz à ação empreendedora, conforme apontado em

estudos de Filion e Lima (2010). De acordo com os autores, a ação empreendedora é um processo subjetivo que visa à ação, a partir da interação de quatro conceitos: o conceito de si, o espaço de si, a organização de si e a expressão empreendedora. O conceito de si refere-se ao modo como a pessoa se percebe, “do entendimento que tem de suas capacidades sobre as quais se mantêm seu saber ser, seu saber tornar-se e seu processo de formação da visão” (FILION; LIMA, 2010, p. 38). O espaço de si trata-se do espaço social e psicológico em que o sujeito está inserido e que influencia sua visão. A organização de si ocorre com o movimento de reflexão e de redefinição do conceito de si e do espaço de si, em que o sujeito empreendedor modifica sua maneira de ser e de se definir para atingir a sua visão. A expressão empreendedora pode ser conceituada como “a capacidade de apreender e de tirar proveito das oportunidades empreendedoras que permite ao ator empreendedor se diferenciar, inovar e gerar valor agregado” (Filion; Lima; 2010, p. 97). Para os autores, a educação empreendedora busca desenvolver o saber ser, o saber tornar-se e o saber passar à ação.

A aprendizagem pela ação é referida por Dolabela (1999, p. 110), um dos precursores do ensino de empreendedorismo e da pedagogia empreendedora, ao enfatizar que a educação empreendedora visa ensinar os sujeitos a aprender, através da “criatividade, do pensamento difuso, da parceria definitiva dos dois lados do cérebro, do conhecimento autônomo, pró-ativo, do aprender a aprender”. De modo semelhante, Lopes e Teixeira (2010, p. 46) destacam a prontidão para a ação como objetivo da educação empreendedora, visando “[...] o desenvolvimento e/ou fortalecimento de crenças, atitudes, habilidades e conhecimento que redundam na prontidão do indivíduo para agir”. Nesse sentido, compreendemos a educação empreendedora como aquela que desenvolve competências que habilitam os jovens para viver em uma sociedade em transformação, dinâmica, complexa e tecnológica. Mas de que competências estamos falando?

O ensino por competências não é novidade na educação. Desde os anos 1990, os currículos escolares são orientados a serem construídos por competências e habilidades, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 1998). Perrenoud (2013, p. 45) define competência como “poder de agir com eficácia em uma situação, mobilizando e combinando, em tempo real e de modo pertinente, os recursos intelectuais e emocionais”. Ela pode ser explicada alicerçada em três dimensões, a saber, conhecimento, habilidade e atitude. O conhecimento se refere aos saberes cognitivos; a habilidade se relaciona ao saber-fazer, a forma como se utilizam os saberes; enquanto a atitude se vincula ao querer fazer, isto é, a conduta do sujeito para realizar a ação (Pereira; Silva; Felicetti; 2019). De modo semelhante, a Base Nacional Comum Curricular, conceitua o termo competência como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017b, p. 42). Contudo, por que continuamos com inúmeras dificuldades

para formar pessoas competentes para resolver problemas reais da atualidade? O que está acontecendo com nossa educação brasileira, apesar dos reconhecidos avanços nos últimos anos e em várias escolas? Estaríamos mais preocupados em vencer conteúdos do que desenvolver competências?

Ao falarmos em educação empreendedora, estamos nos referindo ao desenvolvimento ou potencialização de competências empreendedoras. Apesar de a definição do conceito para competência empreendedora se encontrar em desenvolvimento e apresentar dispersão conceitual e operacional, podemos compreendê-las como um conjunto de características pessoais que agregam valor ao empreendimento (Soares; Felicetti; Fossatti, 2022). O Sistema Brasileiro de Apoio a Micro e Pequena Empresa (Sebrae) apresenta dez características comuns aos empreendedores, quais sejam: busca de oportunidades e iniciativa, persistência, correr riscos calculados, exigência de qualidade e eficiência, comprometimento, busca de informações, estabelecimento de metas, planejamento e monitoramento sistemáticos, persuasão e redes de contato, independência e autoconfiança (SEBRAE, 2019).

Segundo Mamede e Moreira (2005, p. 5), as competências empreendedoras “se vinculam ao senso de identificação de oportunidades, à capacidade de relacionamento em rede, às habilidades conceituais, à capacidade de gestão, à facilidade de leitura, ao posicionamento em cenários conjunturais e ao comprometimento com interesses individuais e da organização”. De acordo com Campos e Lima (2019), o desenvolvimento de competências empreendedoras pode ser favorecido por meio de fatores ligados ao comportamento empreendedor e à cognição do empreendedor. O primeiro relaciona-se à necessidade de autorrealização, características pessoais, processo de criação; e o segundo refere-se às crenças sobre si próprio e sobre o controle de ação, motivações pessoais, aprendizagem.

Campos (2015) apresenta uma revisão de literatura para o conceito de competências empreendedoras, na qual a definição e tipologia proposta por Man e Lau, nos anos 2000, destaca-se. Segundo a autora, “a tipologia propõe seis competências empreendedoras: de oportunidade, de relacionamento, conceituais, organizacionais ou administrativas, estratégicas e de comprometimento” (Campos, 2015, p. 45). As competências de oportunidade estão relacionadas a reconhecer, identificar, avaliar e buscar oportunidades no mercado. As competências de relacionamento referem-se à interação entre as pessoas e entre as pessoas e grupos, como construir, manter e comunicar com as redes de contato e de confiança. As competências conceituais referem-se a tomar decisões, pensar intuitivamente, ter visão de diferentes ângulos, inovar, avaliar e assumir riscos. As competências organizacionais e administrativas envolvem a organização de diferentes recursos, tais como: planejar, organizar, liderar, motivar, delegar e controlar recursos internos e externos. As competências estratégicas dizem respeito à definição, avaliação e implementação das estratégias da empresa, tais como perceber, fixar e avaliar os objetivos

e postura de mercado, emprego do alcance e potencialidades do empreendimento. E as competências de comprometimento estão relacionadas com as metas de longo prazo, com os colaboradores, com crenças e valores, com propósitos pessoais e com a dedicação ao empreendimento.

Isto posto, compreendemos as competências empreendedoras como “conhecimentos articulados, atitudes e comportamentos potencializados, que possibilitem ao jovem empreender projetos pessoais, produtivos ou sociais” (Soares; Felicetti; Fossatti, 2022, p. 525). Tais competências podem ser desenvolvidas e potencializadas mediante práticas pedagógicas adequadas. A seguir apresentamos alguns exemplos de experiências exitosas em educação empreendedora.

6 I EXPERIÊNCIAS EXITOSAS EM EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA

Para que a educação empreendedora se efetive é importante que sejam realizadas novas práticas pedagógicas que impulsionem o desenvolvimento das competências empreendedoras em todos os componentes curriculares, não, necessariamente, em uma única disciplina de empreendedorismo. Ou seja, podemos considerar atividades que envolvam comunicação, tomada de decisão, liderança, criatividade e pensamento crítico. Além disso, se faz necessária uma ruptura com as práticas tradicionais de transmissão de conhecimentos.

Em consideração, a título de exemplo, práticas pedagógicas baseadas em projetos, *hackathons* e cultura *maker*, mostram-se impulsionadoras do desenvolvimento de atitudes empreendedoras. Os *hackathons* são momentos de aprendizagem baseados em resolução de problemas, que instigam o protagonismo de cada sujeito na busca de soluções para o desenvolvimento de um produto ou serviço. Eles ocorrem “[...] por meio de debates, prototipagem de produtos, elaboração de projetos e a busca por diferentes possibilidades de resolução de determinado problema” (Silva; Fossatti, 2021, p. 202). Os *hackathons* possibilitam o desenvolvimento de competências como a comunicação, negociação, avaliação de riscos calculados e tomada de decisão. Com relação à cultura *maker*, Zsigmond (2019) afirma que o termo *maker* refere-se a colocar a mão na massa e assumir uma atitude empreendedora. Nas palavras do autor:

O *maker* é curioso, resiliente, experimentador. Explora possibilidades, erra e aprende com os erros. Diverte-se fazendo e gosta de compartilhar suas descobertas. Olha um problema e é capaz de elaborar um projeto criativo e colaborativo para resolvê-lo. Fundamentalmente, é apaixonado pelo que faz (Zsigmond, 2019, p. 22).

As práticas pedagógicas por projetos são aquelas em que os alunos são movidos pelo que tem significado para eles, trabalham de forma colaborativa e são valorizados por competências como curiosidade, criatividade e resiliência (Zsigmond, 2019). Lopes

e Teixeira (2010) descrevem uma série de programas e iniciativas desenvolvidas desde os anos 1999, em uma escola pública de São José dos Campos de ensino fundamental, a saber: Profissional do Futuro, Feira do Jovem Empreendedor Joseense, Programa Aprendiz de Turismo, Jovens Empreendedores - Primeiros Passos - SEBRAE-SP, Programa da Junior Achievement e a Pedagogia Empreendedora. Lopes e Teixeira (2010, p. 63) declaram que a curricularização da educação empreendedora está contribuindo para “[...] o desenvolvimento de habilidades/competências como iniciativa, responsabilidade, criatividade, independência, autoconfiança, autonomia, resiliência e flexibilidade”. Outra importante conclusão das autoras é com relação às parcerias com outras organizações como SEBRAE-SP, indústrias, organizações locais e voluntários que potencializam competências empreendedoras.

Projetos escolares são apontados nos estudos de Soares, Luz, Jung e Fossatti (2021), a partir de uma pesquisa empírica, na qual mostraram a percepção dos pais acerca do crescimento da inserção da educação empreendedora. Segundo os autores, os pais:

percebem crescimento da inserção do empreendedorismo nas escolas de Educação Básica, como uma tendência a ser adotada na educação de crianças e adolescentes, principalmente em forma de projetos. São inúmeras as possibilidades de projetos de empreendedorismo no ambiente escolar, desde questões de desenvolvimento pessoal, até mesmo práticas como soluções de problemas da sociedade (Soares et al., 2021, p. 191).

Almeida, Becker e Santos (2019) apresentam o estudo de caso de uma oficina de empreendedorismo com alunos do Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual de Canoas, a partir da metodologia de *Design Sprint*. Os autores asseguram que essa metodologia “[...] estimula os alunos a pensarem soluções práticas e eficientes para situações cotidianas [...]” (Almeida; Becker; Santos, 2019, p. 138) e apontam para interlocução entre a universidade e as escolas com vistas a formar pessoas que tenham condições de transformar sua realidade, construir e efetivar o seu projeto de vida.

7 | PROPOSIÇÕES PARA O AVANÇO DA EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA NO ENSINO MÉDIO

Apresentamos algumas proposições para o avanço do Ensino Médio, principalmente no atendimento de sua finalidade, olhando para a educação que temos rumo à educação que queremos.

a) Ampliar o Conceito de Reforma

É fato que o Ensino Médio precisava de uma Reforma. Desde a proposta do Plano Nacional de Educação 2014 - 2024 se pensa nele no sentido de aumentar a taxa de matrículas e melhorar o fluxo e a aprendizagem. Contudo, mesmo com a Reforma de 2017, a evasão escolar dessa etapa de ensino mostra-se preocupante, apesar de haver uma redução de 5,7% em 2022 para 3,4% em 2023 (INEP, 2024). Muitas podem ser as razões que levam os

jovens a abandonar o estudo, que devem ser consideradas ao se analisar os dados, tais como os fatores socioeconômicos, a saber renda familiar, nível educacional dos pais e ocupação dos pais. A situação se agrava mais se considerarmos fatores como raça e gênero. Fatores socioeconômicos, raça e gênero estão fortemente relacionados com a aprendizagem.

Sem nos adentrarmos nessa seara, nos parece que essa pauta não teve espaço nas discussões que precederam a reforma e podemos dizer que o Novo Ensino Médio teve alterações centradas no currículo, com o aumento progressivo da carga horária escolar, diminuindo a carga horária relacionada à parte obrigatória, das disciplinas da BNCC e a proposta de uma parte flexibilizada que esteja articulada e atraente aos jovens e às juventudes. Isso é o que o Novo Ensino Médio tem de novo, a proposta de um currículo flexível voltada às aptidões e anseios dos jovens? Entretanto, o conceito da Reforma deve ir para além do currículo. Deve-se pensar nas questões estruturais e infraestruturais das escolas, na formação continuada dos docentes e gestores, em novas metodologias de aprendizagem, deve haver diálogo com a comunidade e o setor produtivo. E, considerando a proposta de um currículo empreendedor, pensar na formação dos gestores escolares e docentes para uma educação empreendedora.

Outra alteração que se consolida no Novo Ensino Médio é a aprendizagem por competências. Diferentemente do que as políticas educacionais dos anos 1990-2000 traziam, do ensino por competências. Contudo, essa alteração, ainda se relaciona com o currículo, mas mostra-se significativa nas escolas, uma mudança de paradigma, pensando em uma escola secular que anda a passos lentos. É importantíssimo pensar na formação docente e de gestores escolares.

b) Superar o Estigma Neoliberal de Empreendedorismo

Para além de toda ampliação conceitual da Reforma, se faz necessário superar o estigma do mundo capitalista neoliberal de Empreendedorismo. Por que não podemos trabalhar com uma educação empreendedora? Um currículo empreendedor vai além do advindo da área da administração e das faculdades de negócios. Defendemos o empreendedorismo social, que potencialize os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), propostos pela Organização das Nações Unidas, que são desafios universais.

Os ODS devem fazer parte da vida escolar, devem estar na essência das escolas que tem por missão formar cidadãos competentes no exercício de sua cidadania, agregando valor social onde estiverem e economia solidária, que atuem ambientalmente e economicamente de modo sustentável, que sejam justos socialmente.

c) Educação Empreendedora como Projeto Escolar

Consideramos a educação empreendedora para além de um currículo escolar contendo práticas isoladas de empreendedorismo, mas como uma proposta de projeto pedagógico escolar, formação docente e práticas pedagógicas que potencializam o desenvolvimento de uma atitude empreendedora.

Nesse sentido, acreditamos que a educação empreendedora se relaciona com a aprendizagem ao longo da vida, como verificamos em Lopes e Teixeira (2010), a educação empreendedora visa “o desenvolvimento e/ou fortalecimento de crenças, atitudes, habilidades e conhecimentos que redundam na prontidão do indivíduo para agir” (p. 46). Assim, para que o desenvolvimento de uma atitude empreendedora seja possível, se faz necessário mudar a perspectiva do sujeito empreendedor para o comportamento empreendedor. Cada vez mais, os estudantes precisam se apropriar de conhecimentos e habilidades que os permitam se adaptar a diferentes contextos e criar novas oportunidades para si e para os demais, nessa sociedade incerta, volátil e de mudança permanente.

Para que os estudantes desenvolvam esse comportamento empreendedor é necessário que sejam desenvolvidas práticas pedagógicas que fomentem as características dessa atitude.

Estas centram-se no aluno, no saber-ser, saber tornar-se e saber-agir. Estes saberes promovem o pensamento crítico, a criatividade, a comunicação, a liderança, a tomada de decisão e desenvolvem resiliência e competência para a ação. Como exemplo de práticas pedagógicas podemos citar as atividades baseadas em projetos, a cultura maker, os hackathons e a metodologia design sprint. (Soares; Fossatti, 2023, p. 153)

Nessa nova proposta é necessário que a escola seja um grande laboratório de vivências, experiências e descobertas. Somente assim, os sujeitos assumem o protagonismo de suas aprendizagens e passam a serem ativos na construção dos conhecimentos e desenvolvimento de atitudes.

8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo apresentamos literatura sobre a Reforma do Ensino Médio, contextualizando-a na história da política educacional brasileira e trazendo seus avanços e entraves. Nesse cenário, o empreendedorismo está se inserindo nos currículos escolares, para além da visão dos negócios e avançando para o desenvolvimento de uma atitude empreendedora. Assim, trazemos definições para o Empreendedorismo e os Tipos de Empreendedorismo. Avançando na discussão, dissertamos sobre a Educação Empreendedora e Competências Empreendedoras e trazemos experiências exitosas em Educação Empreendedora encontradas na literatura. Por fim, incluímos algumas proposições para o avanço do Ensino Médio, principalmente no atendimento de sua finalidade, olhando para a educação que temos rumo à educação que queremos. Assim, ampliamos o conceito da Reforma para além da discussão curricular, superando o estigma neoliberal de Empreendedorismo e defendendo o empreendedorismo social que potencialize os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. Para que isso se efetive, é necessário que a escola possibilite que a educação empreendedora seja um grande projeto escolar e se transforme num laboratório de vivências, através de atividades que exercitem ou potencializem o desenvolvimento de competências empreendedoras.

Como considerações finais, concluímos afirmando que o currículo empreendedor no Novo Ensino Médio pode oportunizar o desenvolvimento de uma atitude empreendedora. Entretanto, se faz necessário repensar o modo como ele está sendo implantado e ampliar a discussão para além da questão curricular, é importante pensar nas questões estruturais e infraestruturais das escolas, na formação docente continuada e em novas metodologias de aprendizagem. Para que a adoção de um currículo empreendedor se efetive, a escola deve ser um grande laboratório de vivências e práticas que potencializem o protagonismo juvenil, colocando o estudante no centro de suas aprendizagens.

Como limitação desta pesquisa, mencionamos ela estar restrita ao campo teórico necessitando a existência de coleta de dados empíricos que relacionem o referencial teórico com práticas empreendedoras para o avanço da educação empreendedora no Ensino Médio. Durante o Mestrado, realizamos estudo de caso em uma escola da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, que apresentava o Itinerário Formativo Empreendedorismo, e verificamos a importância do desenvolvimento de um currículo empreendedor no Novo Ensino Médio, que oportunize a formação por competências, que promovam mobilidade social e inclusão permanente no mundo social e laboral. Nesse sentido, para futuras pesquisas, pretendemos avançar na discussão verificando a formação docente para a educação empreendedora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alice Rodrigues; BECKER, Tainá Michele; SANTOS, Bruno Haas dos. Educação empreendedora e suas abordagens na Educação Básica. In: FOSSATTI, Paulo; JUNG, Hildegard Susana (org.). **Governança Educacional na Educação Básica e Superior Ibero-americana**. Canoas: Ed. Unilasalle, 2019, p. 125-141.

ALMEIDA, Lucas Rodrigo Santos de; CORDEIRO, Eugênia de Paula Benicio; SILVA, Instituições de Ensino Superior Brasileiras: uma revisão bibliográfica. **Revista de Ciências da Administração**, v. 20, n. 52, p. 109 – 122, dez. 2018. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/0f41/52e52f1a1e63b3baf6992f7df7ebbe52074.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2022.

ARANTES, Rita de Cássia; FERREIRA, Ana Cristina; ANDRADE, Daniela Meirelles. Temáticas discutidas na disciplina de empreendedorismo nos cursos de administração: um panorama das Instituições de Ensino Superior de Minas Gerais. **Revista da Micro e Pequena Empresa**, Campo Limpo Paulista, v. 12, n. 3, p. 44-64, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Daniela-Andrade-12/publication/330237548_Fatores_criticos_de_sucesso/links/5c6ee36a92851c69503671c9/Fatores-criticos-de-sucesso.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

BRACCHI, Brisa; BARBOSA, Guilherme. **Um golpe no Ensino Médio**. 05 out. 2016. Disponível em: <https://ubes.org.br/2016/um-golpe-no-ensino-medio/>. Acesso em: 01 ago. 2021.

BRASIL. Decreto-lei 4.048, em 22 de janeiro de 1942. **Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)**, Brasília, DF, 1942a. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4048-22-janeiro-1942-414_390-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 16 set. 2021.

BRASIL. **Decreto-lei 4.244**, em 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário, Brasília, DF, 1942b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>. Acesso em: 16 set. 2021.

BRASIL. **Decreto-lei 4.073**, em 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial, Brasília, DF, 1942c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414-503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 16 set. 2021.

BRASIL. **Decreto-lei 6.141**, em 28 de dezembro de 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial, Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-133673-pe.html>. Acesso em: 16 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/173163881/dou-secao-1-22-12-2017-pg-42>. Acesso em: 07 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. ed. 134, n. 248, seção 1. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm. Acesso em: 16 set. 2021.

BRASIL, Resolução CEB Nº 3, DE 26 DE JUNHO DE 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/or-gaos-vinculados-82187207/13204-resolucao-ceb-1998>. Acesso em 27 set. 2024.

BRASIL. Portaria no 1.140, de 22 de novembro de 2013. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 09 dez. 2013. Disponível em: <https://pactoensinomedio.mec.gov.br/>. Acesso em 27 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 16 set. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 2016**. Reformulação Ensino Médio. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-1511-23-pe.html>. Acesso em: 16 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 17 fev. 2017, ed. 154, n. 35, seção 1. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 31 mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP N° 15/2017, de 15 de dezembro de 2017. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, **Diário Oficial União**, seção 1, p. 146, 21 de dezembro, Brasília, DF, 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>. Acesso em: 07 out. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n° 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, p. 41-44. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2017c. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/173163881/dou-secao-1-22-12-2017-pg-42>. Acesso em: 07 out. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n° 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, ed. 224, seção 1. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2018a. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 07 out. 2021.

BRASIL. Portaria N° 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio, ed. 250, seção 1. **Diário Oficial da União** Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1-432-de-28-de-dezembro-de-2018-57496288>. Acesso em: 31 out. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018c. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 07 out. 2021.

BRASIL. **Portaria n° 521, de 13 de julho de 2021**. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>. Acesso em 26 set. 2024.

CAMPOS, Elziane Bouzada Dias. **Competências empreendedoras: uma avaliação no contexto de Empresas Juniores brasileiras**. 2015. 160 f., il. Tese (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações). Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/19546>. Acesso em: 12 jul. 2022.

CAMPOS, Teodoro Malta; LIMA, Edmilson de Oliveira. Um estudo sobre os fatores que influenciam no desenvolvimento de competências empreendedoras. **Revista Pretexto**, Belo Horizonte, v. 20, n.1, p. 38-56, jan./mar. 2019. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/pretexto/article/view/3231>. Acesso em: 09 jul. 2022.

COSTA, Alessandra Mello da; BARROS, Denise Franca; CARVALHO, José Luis Felício. A dimensão histórica dos discursos acerca do empreendedor e do empreendedorismo. **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 2, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/yZCSgXRmkRkFLqBZXqJF6Ly/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 07 out. 2021.

DEGEN, Ronald Jean; MELLO, Álvaro Augusto Araújo. **O empreendedor: fundamentos da iniciativa empresarial**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1989.

DOLABELA, Fernando. **Oficina do empreendedor**. 6. ed. São Paulo: Ed. Cultura, 1999. DOLABELA, Fernando. **Pedagogia Empreendedora**. São Paulo: Editora de Cultura, 2003. DOLABELA, Fernando. **O segredo de Luísa: uma ideia, uma paixão e um plano de negócios: como nasce o empreendedor e se cria uma empresa**. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

- DORNELAS, José. **Empreendedorismo para visionários**: desenvolvendo negócios inovadores para um mundo em transformação. Rio de Janeiro: Empreende/LTC, 2016.
- DRUCKER, Peter Ferdinand. **Inovação e espírito empreendedor (entrepreneurship)**: prática e princípios. Tradução de Carlos Malferrari. 8. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- FILION, Louis Jacques. Entendendo os intraempreendedores como visionistas. **Revista de Negócios**, Blumenau, v. 9, n. 2, p. 65 - 80, 2004. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/rn/article/view/288>. Acesso em: 18 jun. 2022.
- FILION, Louis Jacques; LIMA, Edmilson. As representações empreendedoras: importantes temas para avançar em seu estudo. **Revista de Negócios**, Blumenau, v. 15, n. 2, p. 32-52, 2010. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/rn/article/view/1195>. Acesso em: 07 ago. 2021.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO
- TEIXEIRA – INEP. **Educação Básica**: Sinopses Estatísticas da Educação Básica. INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educac-ao-basica>. Acesso em: 27 set. 2024.
- KUENZER, Acacia Zeneida. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 57 - 66, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020251.28982019>. Acesso em: 06 nov. 2022.
- LAVIERI, Carlos. Educação empreendedora. In: LOPES, Rose Mary Almeida (Org.). **Educação empreendedora**: conceito, modelos e práticas. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: Sebrae, 2010, p. 1-16.
- LOPES, Rose Mary Almeida. Referenciais para a educação empreendedora. In: LOPES, Rose Mary Almeida (org.). **Educação empreendedora**: conceito, modelos e práticas. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: Sebrae, 2010, p. 17-44.
- LOPES, Rose Mary Almeida; TEIXEIRA, Maria América de Almeida. Educação empreendedora no ensino fundamental: o caso da educação municipal de São José dos Campos. In: LOPES, Rose Mary Almeida (org.). **Educação empreendedora**: conceito, modelos e práticas. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: Sebrae, 2010, p. 45-66.
- MAMEDE, Maria Isabel de Barros; MOREIRA, Márcia Zabdiele. Perfil de competências empreendedoras dos investidores Portugueses e Brasileiros: Um estudo comparativo na rede hoteleira do Ceará. In: XXIX Encontro Anual da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2005, Brasília. **Anais...** Brasília: 2005. Disponível em: http://www.anpad.org.br/eventos.php?cod_evento=3&cod_educacao_subsecao=55&cod_evento_educacao=14&cod_educacao_trabalho=4807#. Acesso em: 11 jul. 2022.
- MELLO, Sérgio Carvalho Benício de; LEÃO, André Luiz Maranhão de Souza; PAIVA JÚNIOR, Fernando Gomes. Competências empreendedoras de dirigentes de empresas brasileiras de médio e grande porte que atuam em serviços da nova economia. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 10, n. 4, p. 47-69, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/rj/rac/a/Pn5zmxMthXDZjTyPMhXxNsv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2021.

PEREIRA, Marcelo Almeida de Camargo; SILVA, Gabriele Bonoto; FELICETTI, Vera Lucia. Definição de objetivos instrucionais de aprendizagem - uma proposta sob o olhar das competências. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 33, p. 517-537, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5302>. Acesso em: 15 ago. 2021.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** A escola que prepara para a vida. tradução: Laura Solange Pereira; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn, Heloísa Schaan Solassi. Porto Alegre: Penso, 2013.

RIO GRANDE DO SUL. **Catálogo Ementas - Percursos Formativos NEM-RS (Versão Preliminar)**. Secretaria de Estado da Educação: Porto Alegre, 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho: Ensino Médio**, Secretaria de Estado da Educação: Porto Alegre, 2021.

SCHUMPETER, Joseph Alois. **Teoria do desenvolvimento econômico**: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS - SEBRAE. **O que é ser empreendedor**. 2019. Disponível em: <https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/bis/o-que-e-ser-empendedor,ad17080a3e107410VgnVCM1000003b74010aRCRD>. Acesso em 10 abr. 2020.

SILVA, Louise de Quadros; FOSSATTI, Paulo. Processo de ensino-aprendizagem por meio de hackathon. In: TEIXEIRA, R. M.; SKOWRONSKI, M. (org). **Abordagens em Educação: Tecnologias Digitais, Docência e Inclusão – Volume 4**, Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2021, p. 194-207.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018, p. 1-15. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso em: 15 abr. 2021.

SOARES, Tatiani Prestes.. **Competências Empreendedoras no Novo Ensino Médio: uma resposta às dores e aos sonhos educacionais. 2022. Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade La Salle, Canoas, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13581546. Acesso em 26 Set. 2024.

SOARES, Tatiani Prestes; FELICETTI, Vera; FOSSATTI, Paulo. De que competências empreendedoras estamos falando no Novo Ensino Médio? In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INVESTIGAÇÃO SOBRE GOVERNANÇA UNIVERSITÁRIA E INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO; ENCONTRO REGIONAL DE GESTÃO EDUCACIONAL NOS DIFERENTES CONTEXTOS, 10.; 2.; 2022, Canoas. **Anais [...]**.

Canoas: Universidade La Salle, 2022. p. 521-532.

SOARES, Tatiani Prestes; LUZ, Charlene Bitencourt Soster; JUNG, Hildegard Susana; FOSSATTI, Paulo. Educação empreendedora na Educação Básica: A perspectiva dos pais. **Imagens da Educação**, v. 11, n. 4, p. 191-212, 17 dez. 2021. Disponível em: [educação empreendedora na educação básica | imagens da Educação \(uem.br\)](https://www.uem.br/imagens-da-educacao). Acesso em 21 dez. 2021.

SOARES, T. P.; FOSSATTI, P. Educação Empreendedora e Educação para a Cidadania Global. **Scolas Chairs' Journal online**, v. 5, p. 149-156, 2023.

UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS - UBES. #UBESretrospectiva: 2016 foi ocupar e resistir!. 22 dez 2016. Disponível em: <https://ubes.org.br/2016/ubesretrospectiva-2016-foi-ocupar-e-resistir/>. Acesso em: 01 ago. 2021.

ZSIGMOND, Fábio. A construção de cidadãos que fazem: A educação integral, a cultura maker e o empreendedorismo desenvolvem competências para viver em um mundo exponencial, complexo e incerto. **Revista GV EXECUTIVO**, v. 18, n. 6, p. 20-23, 2019.

PARTE II – GESTÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO
SUPERIOR

GESTÃO EDUCACIONAL, SAÚDE MENTAL E BEM-ESTAR

Ery Clovis Petry Jardim Júnior

Paulo Fossatti

1 | INTRODUÇÃO

A **saúde mental e o bem-estar** além de relacionados entre si, constituem-se em fundamentos de uma vida saudável. A saúde mental refere-se à maneira como uma pessoa pensa, sente e se comporta em relação a si mesma e ao mundo à sua volta. O bem-estar é muito mais que ausência de doença pois envolve outras variáveis objetivas e subjetivas da vida integral, inclusive da variedade do mundo natural. A promoção das práticas saudáveis, como; exercícios regulares, alimentação balanceada, sono adequado, acesso aos cuidados de saúde integral e as terapias, ajudam a melhorar a saúde mental e o bem-estar individual e coletivo. Estes temas estão presentes no Plano de

Ação Integral sobre Saúde Mental da OMS (2022), nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU (2015), na proposta de Educação de Qualidade da UNESCO (2007), em diversos setores da sociedade civil organizada e órgãos públicos. Porém, não estão sistematizados em nossas comunidades educacionais. Com o **objetivo** de propor a adoção dos princípios da Logoterapia de Viktor Frankl, para a gestão educacional, estas práticas de saúde mental e bem-estar podem ser pilares para os docentes e a comunidade educativa em geral.

O Plano de Ação Integral sobre Saúde Mental 2013 - 2030¹ estabelece, como objetivos, fortalecer a liderança e a governança eficazes no campo da saúde mental, fornecer serviços de saúde mental e assistência social abrangentes, integrados e adaptáveis para comunidades e seus entornos; implementar estratégias de promoção e prevenção no campo da saúde mental e

¹ ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. **Plan de acción integral sobre salud mental 2013-2030**. Ginebra: Organización Mundial de la Salud; 2022. Disponível em: <https://www.who.int/es/publications/i/item/9789240031029>. Acesso em: 20 ago. 2024.

fortalecer os sistemas de informação, dados científicos e pesquisas em saúde mental (OMS, 2022, p. 13).

A OMS define que a efetiva implementação do Plano de Ação requer que as agências de desenvolvimento atuem em redes de cooperação. Tais organizações podem ser multilaterais internacionais (por exemplo, o Banco Mundial ou agências de desenvolvimento das Nações Unidas), agências regionais (por exemplo, bancos de agências de desenvolvimento), organizações intergovernamentais sub-regionais e agências bilaterais de ajuda ao desenvolvimento. Somam-se a elas as instituições acadêmicas e de pesquisa, as redes de centros colaboradores da OMS para a saúde, para os direitos humanos e para determinantes sociais da saúde. Acrescentam-se ainda outras redes, tanto em países em desenvolvimento como nos países desenvolvidos, atuando em conjunto para o alcance dos objetivos propostos (OMS, 2022).

Da mesma forma, somando-se às agências, organizações, instituições e redes, as organizações de pessoas com transtornos mentais e deficiências psicossociais, utentes dos serviços, outras associações e organizações semelhantes, associações familiares e de cuidadores, organizações de saúde mental, outras organizações não governamentais, comunidades, redes religiosas e de direitos humanos, redes de saúde mental e desenvolvimento, associações de profissionais de saúde e provedores de serviços também atuem em conjunto para o alcance dos objetivos propostos (OMS, 2022, p. 26).

Buscando contribuir com os objetivos do Plano de Ação Integral sobre Saúde Mental 2013 - 2030, e por uma clara identificação como parte interessada para tornar este Plano uma realidade, propõe-se a adoção, por parte da gestão educacional, dos princípios da logoterapia de Viktor Frankl² como mais um potencializador da saúde mental e do bem-estar. A logoterapia é a união das palavras gregas “logos”, que significa sentido e da palavra “terapia”, que significa designar cuidados com enfermos visando uma cura. A logoterapia concentra-se no sentido da existência humana, bem como na busca da pessoa por este sentido. (Frankl, 2020, p. 68). Frankl acreditava que cada pessoa tem um propósito único e que encontrar esse propósito é essencial para a saúde mental e o bem-estar. Frankl também argumentava que a capacidade de encontrar significado em situações difíceis é o que nos permite sobreviver e enfrentar as adversidades que a vida nos apresenta.

E como anda a produção de sentido, saúde mental e bem-estar na área educacional? Como os gestores e educadores lidam com os conceitos de doença, saúde, bem-estar e sentido de vida pessoal e profissional? Sendo a saúde mental e o bem-estar essenciais para a concretização do propósito único, em qualquer ambiente, inclusive educacional, nos apropriamos da definição de saúde da OMS, que diz: “saúde é o completo estado de bem-estar físico, mental e social, e não simplesmente a ausência de enfermidade“ (OMS, 1946) para tematizar sobre a gestão educacional e sua relação com saúde mental e bem-estar. Sobre esta premissa construiremos as pontes para a adoção dos princípios da logoterapia

² VIKTOR FRANKL INSTITUT. Disponível em: <https://www.viktorfrankl.org/>. Acesso em: 20 ago. 2024.

na gestão educacional. Tanto a saúde como a ausência dela, serão vistas daqui em diante pela ontologia dimensional de Frankl (2012) que é um aspecto central da sua teoria da logoterapia. Ele argumenta que a vida humana tem três dimensões principais: a dimensão fisiológica, a dimensão psicológica e a dimensão noética ou espiritual. Sendo assim, o ser humano pode apresentar saúde ou doença em cada uma destas dimensões. A saúde mental é um aspecto importante da saúde geral e se refere à maneira como uma pessoa pensa, sente e se comporta em relação a si mesma e ao mundo à sua volta. A saúde mental inclui a capacidade de lidar com o estresse cotidiano, trabalhar de maneira produtiva e fazer relacionamentos saudáveis. A boa saúde mental também inclui a capacidade de sentir e expressar emoções adequadamente e adaptar-se às mudanças na vida.

Em suas pesquisas com estudantes, parentais e trabalhadores, o Pearson Global Learner Survey, nas suas edições de 2021 e 2022, abordou o tema de saúde mental e bem-estar. No relatório de 2021³ Sobre as interrupções na educação causadas pela COVID-19, com 6.000 entrevistados em 4 países, a saúde foi considerada uma das mais importantes questões a serem desenvolvidas no meio educacional. A pesquisa apontou que 63% dos parentais e 69% dos estudantes declararam que o evento contribuiu para situações de ansiedade, estresse e saúde mental.

No relatório de 2022 sobre a priorização da saúde mental e do bem-estar em locais de trabalho, dos 5.000 entrevistados em 5 países, 90% valorizam empregos onde empregadores abordam ativamente as questões de saúde mental e bem-estar dos funcionários, 85% dos trabalhadores esperam que seus empregadores abordem os temas de saúde mental e bem-estar nos locais de trabalho, 81% tem a expectativa de ter acesso em seus locais de trabalho a recursos que promovam o bem-estar. Contudo, 32% dos funcionários dizem que seus empregadores não tomam nenhuma medida sobre estes assuntos.⁴ E no campo educacional, como estamos lidando com estes temas? O Relatório da Pearson (2022), também aborda questões de serviços de saúde mental acessíveis em escola e demonstra que há uma desconexão da gestão escolar na atenção à necessidade e oferta destes serviços, pois 92% dos parentais entendem que as escolas devem fornecer serviços de saúde mental gratuitos para alunos e funcionários, mas que apenas 26% das escolas tem estes recursos disponíveis. E como exigir tais recursos em escolas brasileiras onde ainda, para um número significativo delas, não chegou nem saneamento básico, nem luz, nem internet? (INEP, 2022)

O relatório da Pearson (2022) também demonstra que 61% dos entrevistados acreditam que as crianças devem ser apresentadas à conscientização sobre bem-estar e saúde mental na escola primária ou secundária. Os entrevistados consideram o apoio e os

3 PEARSON. **Pearson global learner survey 2021**. Disponível em: https://plc.pearson.com/sites/pearson-corp/files/pearson/future-of-learning/global-learner-survey/2021/GLS-2_021-One-Pager.pdf/. Acesso em: 20 ago. 2024.

4 PEARSON. **Nova Pesquisa Global de Aprendizagem da Pearson revela que a maioria (85% globalmente, 82% no Reino Unido) espera que os empregadores intensifiquem as questões de saúde mental**. 2022. Disponível em: <https://www.pearson.com/en-gb/news-and-policy/news/2022/05/new-pearson-global-learner-survey-finds-majority--85-globally-.html>. Acesso em: 20 ago. 2024.

benefícios em saúde mental e bem-estar uma prioridade ao procurar emprego e escolher escolas e universidades para si ou para suas famílias. Eles sabem o que querem dos empregadores e das escolas, o que é fundamental, pois tanto a educação, em todos os níveis, quanto os locais de trabalho estão fazendo todos os esforços para atrair talentos e alunos nestes ambientes competitivos. O relatório Pearson (2022) não deixa dúvidas quando aponta que 80% dos entrevistados sabem exatamente o que querem de seus empregadores e das instituições educacionais: uma quantidade definida de dias de folga para tratar da saúde mental do trabalho e na escola, serviços gratuitos de saúde mental e acesso às atividades de condicionamento físico e recursos de bem-estar. E num Brasil continental, como levar adiante esta proposta de saúde mental, bem-estar e sentido da vida como tema transversal na educação?

O próprio Senado Federal lançou para o ano de 2023, no seu programa Jovem Senador⁵, uma iniciativa que traz estudantes de todo o Brasil para conhecerem, por uma semana, as atividades do Poder Legislativo em Brasília. O tema proposto para a redação da seleção deste ano de 2023 foi a “Saúde Mental nas Escolas Públicas”. Este tema foi elencado, pois segundo a Associação Brasileira de Psiquiatria⁶, em torno de 50 milhões de brasileiros sofrem de algum tipo de doença mental. Depressão, transtornos de humor, déficit de atenção e ansiedade estão entre os diferentes diagnósticos de doenças que atingem indistintamente idosos, adultos e crianças. Registra-se: se estamos falando em torno de 50 milhões de brasileiros, este número se aproxima de ¼ da nossa população.

A Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, prevê que as redes públicas de Educação Básica contarão com serviços da Psicologia e do Serviço Social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação. O objetivo é agregar qualidade ao processo de aprendizado e formação social de estudantes, bem como à convivência escolar e à relação família-escola, integrando as equipes multidisciplinares na condição de profissionais da Educação. Já o CFP, em conjunto com o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e entidades das áreas, tem mobilizado esforços para a efetiva implementação da Lei 13.935 por estados e municípios, bem como para assegurar seu custeio via Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Em dezembro de 2021, a Lei 13.935 foi legalmente inserida como ação a ser custeada pelo Fundeb, na parcela de 30% dos recursos que podem ser utilizados pelos municípios, estados e o Distrito Federal para custear ações na área.

A saúde mental e o bem-estar não são preocupações estritamente brasileiras. Elas dizem de um mundo global que pede ajuda. Elas estão presentes nos Objetivos de

5 BRASIL. Senado Federal. “Saúde mental nas escolas públicas” será o tema do Programa Jovem Senador em 2023. **Radio Senado**. 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2022/12/14/201csaude-mental-nas-escolas-publicas201d-sera-o-tema-do-programa-jovem-senador-em-2023>. Acesso em: 20 ago. 2024.

6 BRASIL. Ministério da Educação. **Ações realizadas pela Rede Ebserh/MEC buscam conscientizar sobre a importância da saúde mental**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/ebserh/pt-br/comunicacao/noticias/acoes-realizadas-pela-rede-ebserh-mec-buscam-conscientizar-sobre-a-importancia-da-saude-mental>. Acesso em: 02 set. 2024.

Desenvolvimento Sustentável (ODS) que são metas globais estabelecidas pela ONU para erradicar a pobreza, proteger o planeta e garantir que todas as pessoas tenham acesso a uma vida digna e próspera. O ODS 3 visa “Garantir uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades”. A promoção da saúde e do bem-estar para todos, em todas as idades, é uma preocupação global e um dos 17 objetivos de desenvolvimento sustentável das Nações Unidas. Isso inclui acesso a cuidados de saúde de qualidade, educação sobre estilos de vida saudáveis, promoção de ambientes seguros e saudáveis e o combate às doenças. A colaboração entre governos, organizações internacionais e comunidades locais é fundamental para alcançar essa meta, conforme apontou o Plano de Ação Integral sobre Saúde Mental 2013 - 2030 (OMS, 2022). Contudo, no contexto de nossa reflexão, como a gestão educacional pode garantir a promoção da saúde e bem-estar, para a comunidade escolar: estudantes, parentais, professores e gestores?

Todos estes movimentos locais e globais nos levam a propor uma inserção de ações, projetos e programas em nossas instituições educacionais, públicas e privadas, por intermédio da conscientização das comunidades educativas sobre a vivência dos princípios da logoterapia diante do agravamento da falta de sentido da vida manifestando-se em seus principais sintomas como depressão, ansiedade e suicídios. A agregação definitiva destes princípios, no âmbito da gestão educacional, é mandatário para contribuir com a saúde e o bem-estar da educação brasileira.

A estrutura do capítulo consta desta introdução seguida da metodologia. Como terceira parte apresentamos os Princípios da Logoterapia como um dos pilares para a saúde mental e bem-estar. A parte quatro apresenta os princípios da logoterapia aplicados ao contexto Global - ODS 2030. A parte cinco recupera os princípios da logoterapia aplicados no contexto Educacional - Educação de Qualidade. A sexta parte traz a Gestão Educacional: proposição de sentenças e por fim apresentamos as considerações conclusivas.

2 | METODOLOGIA

A pesquisa aqui apresentada segue uma abordagem científica que visa proporcionar um entendimento aprofundado acerca da temática da saúde mental e bem-estar no contexto educacional. De acordo com Lakatos e Marconi (2003), a natureza científica de uma pesquisa refere-se à utilização de métodos sistemáticos e rigorosos que possibilitem a obtenção de resultados confiáveis. Esse rigor se traduz na aplicação de técnicas apropriadas para a coleta, análise e interpretação dos dados, que permitam à pesquisa atingir seus objetivos de forma clara e objetiva.

Na revisão de literatura, conforme Lakatos e Marconi (2003), é essencial realizar uma análise crítica das obras existentes sobre o tema, de modo a contextualizar o estudo dentro do conhecimento já produzido e identificar lacunas que possam ser preenchidas pela investigação proposta. No caso desta pesquisa, a revisão busca situar a saúde mental e o

bem-estar nas práticas educacionais, especialmente no contexto pós-pandêmico, trazendo à tona as contribuições de Viktor Frankl e sua logoterapia.

Com base nas diretrizes de Gil (2010), esta investigação se insere no campo da pesquisa qualitativa, uma vez que busca compreender os fenômenos a partir de uma análise profunda e interpretativa das experiências dos sujeitos envolvidos. A investigação qualitativa, segundo o autor, é apropriada para explorar questões que envolvem complexidade e subjetividade, como é o caso das práticas de saúde mental no ambiente educacional.

Além disso, esta pesquisa possui caráter bibliográfico, conforme os ensinamentos de Marconi e Lakatos (2010), o que garante a coleta de informações relevantes e atualizadas sobre o tema em questão. A pesquisa bibliográfica permite que o pesquisador tenha acesso a um amplo conjunto de dados, oferecendo uma visão consolidada dos conhecimentos previamente produzidos e proporcionando um embasamento teórico robusto para a análise dos novos dados coletados.

Em síntese, a pesquisa adota uma abordagem científica, baseada em uma revisão de literatura com análise crítica e em uma investigação qualitativa e bibliográfica. Dessa forma, busca-se garantir que os resultados apresentados sejam consistentes, fundamentados e capazes de contribuir efetivamente para o campo educacional, especialmente na implementação de práticas de saúde mental e bem-estar.

3 | OS PRINCÍPIOS DA LOGOTERAPIA COMO UM DOS PILARES PARA A SAÚDE MENTAL E BEM-ESTAR

A logoterapia é uma forma de análise existencial e psicoterapia desenvolvida por Viktor Frankl (2008, p. 121), que nos diz

O termo 'logos' é uma palavra grega, e significa 'sentido'! A logoterapia, ou, como tem sido chamada por alguns autores, a 'Terceira Escola Vienense de Psicoterapia', concentra-se no sentido da existência humana, bem como na busca da pessoa por este sentido. Para a logoterapia, a busca de sentido na vida da pessoa é a principal força motivadora no ser humano. Por esta razão costumo falar de uma vontade de sentido, a contrastar com o princípio do prazer (ou, como também poderíamos chamá-lo, a vontade de prazer) no qual repousa a psicanálise freudiana, e contrastando ainda com a vontade de poder, enfatizada pela psicologia adleriana através do uso do termo 'busca de superioridade'.

Então, podemos dizer que baseia-se na ideia de que a principal motivação da vida humana é a busca de significado e propósito. Frankl (2008) acreditava que as pessoas têm a capacidade de encontrar significado em suas vidas, apesar das circunstâncias difíceis ou mesmo trágicas. A logoterapia se concentra em ajudar a descobrir seu próprio significado e propósito na vida, muitas vezes por meio da auto-reflexão e do conhecimento pessoal. Aqui, nossa ênfase está, não na logoterapia mas sim, em seus princípios que ajudam a construir

sentido de vida no desenvolvimento de valores criativos, vivenciais e atitudinais. Nos princípios da logoterapia o fator crucial chama-se “decisão”. A decisão de fazer escolhas, a liberdade de tornar a ser quem se quer e se precisa ser, apesar das circunstância. Mesmo que haja situações e condições adversas que venham a influenciar nosso comportamento, está em nossas “mãos” (corpo, psique e espírito) decidir agir de forma responsabilmente livre e integral numa harmonia consigo e com os outros. Precisamos ter muito presente que o ser humano é alguém completamente determinado e não algo que se pode determinar. E, em se tratando de educação, é fundamental formar para a tomada de decisão desde a tenra idade. dito de outra forma: os fatos podem influenciar nossas vidas, contudo, eles não determinam nossas escolhas. Sempre seremos livres para decidir sobre a influência externa.

A logoterapia em seu contexto histórico das Escolas Vienenses de Psicologia. No Livro da Psicologia (2012), da Editora Globo (traduzido por Hermeto e Martins), A primeira Escola Vienense de Psicologia foi a de Sigmund Freud (1856 - 1939), a segunda foi a de Alfred Adler (1870 - 1937) e a terceira foi a de Viktor Frankl (1905 - 1997). Os três foram contemporâneos e em 1925 Frankl encontra-se pessoalmente com Freud e se aproxima do círculo intelectual liderado por Alfred Adler.

O Livro da Psicologia (2012), nos diz que a Primeira Escola Vienense de Psicologia era composta por um grupo de pensadores e teóricos que trabalharam em Viena, Áustria, no início do século XX. Entre eles estão Sigmund Freud, Alfred Adler, Otto Rank, Karl Abraham e Wilhelm Reich, entre outros. A Primeira Escola Vienense de Psicologia é conhecida por seu enfoque na psicologia profunda e na compreensão da mente inconsciente. Os pensadores e teóricos dessa escola desenvolveram as teorias da psicanálise, da psicologia individual e da psicologia social. Eles também acreditavam na importância da compreensão do passado do indivíduo para entender o presente e o futuro. O principal representante da Primeira Escola Vienense de Psicologia, Sigmund Freud (2006), acreditava no homem material, onde o prazer é intenso e efêmero. A teoria da vontade do prazer de Freud é baseada na ideia de que todos os seres humanos buscam satisfação e prazer. Segundo Freud, essa vontade é guiada pelo princípio do prazer, que busca aliviar a tensão causada pela necessidade biológica insatisfeita. Ele argumentou que essa vontade é controlada pelo ego e pelo superego, que regulam as necessidades instintivas do id. A busca pelo prazer pode levar a comportamentos considerados “normais” ou “anormais” dependendo das regras sociais e morais. Contudo, a visão da logoterapia vai nos levar para além do princípio do prazer apregoado por Freud.

O Livro da Psicologia (2012), segue explanando sobre a Segunda Escola Vienense de Psicologia. Ela era composta por um grupo de pensadores e teóricos que trabalharam em Viena, Áustria, no início do século XX. Entre eles estão Kurt Koffka, Wolfgang Köhler, Kurt Lewin e Kurt Goldstein. Tal escola é conhecida por seu enfoque na psicologia experimental e na compreensão da mente e do comportamento através da observação e da medida

objetiva. Os pensadores e teóricos dessa escola desenvolveram as teorias da psicologia gestalt, da psicologia da forma e da psicologia organísmica. Eles também acreditavam que a mente é uma entidade organística e dinâmica, e que as leis da física e da biologia podem ser aplicadas para explicar o comportamento humano. Para o principal representante da Segunda Escola Vienense de Psicologia, Alfred Adler (Alferes, 1997; Bastos, 2003) a vontade de poder é o que caracteriza a vontade de evolução ou perfeição, local onde o indivíduo busca pela realização de todo o seu potencial. Adler acreditava no homem espiritual, onde a evolução continuada e foco no coletivo acontecem para o indivíduo. A teoria da vontade de poder de Adler é baseada na ideia de que todos os seres humanos têm uma necessidade inata de sentir-se importantes e superiores aos outros. Segundo Adler, a “vontade de poder” é desenvolvida na infância como uma forma de compensar uma sensação de inferioridade. Ele argumentou que essa vontade de poder pode levar a comportamentos ambiciosos e competitivos, bem como a um desejo de controlar os outros e alcançar o sucesso. Adler também acreditava que a vontade de poder pode ser canalizada de forma positiva através da cooperação e do trabalho em equipe. Aqui, acrescenta-se o elemento vontade de poder, além da vontade do prazer. O que Frankl tem a acrescentar sobre estes dois pilares? Vejamos na sequência.

O Livro da Psicologia (2012), segue na história da psicologia e relata sobre a Terceira Escola Vienense de Psicologia. Ela é composta por um grupo de pensadores e teóricos que trabalharam em Viena, Áustria, no início do século XX. Entre eles estão Viktor Frankl, Alfred Adler e Rudolf Allers. Esta escola de pensamento se concentra na importância da compreensão do sentido e do propósito na vida humana, na importância da individualidade e no papel da sociedade na formação da personalidade. Esses teóricos, liderados por Frankl, acreditavam que a compreensão do sentido e do propósito na vida é crucial para a saúde mental e bem-estar, e que as circunstâncias sociais e culturais desempenhavam um papel importante na formação da personalidade humana. O principal representante da Terceira Escola Vienense de Psicologia, Viktor Frankl (1993, 1997, 2016) coloca seu foco na vontade do sentido ou vontade de significado. Frankl acreditava no homem racional, onde a busca pela razão aos fatos é o que o faz tomar decisões sobre o sentido e o propósito. A teoria da vontade do sentido de Frankl é baseada na ideia de que todos os seres humanos têm uma necessidade de encontrar sentido e propósito em suas vidas. Frankl argumentou que essa necessidade é uma das principais motivações humanas e que a falta de sentido pode levar a problemas psicológicos, como a depressão e o vazio existencial. A saúde integral, no meio educacional, pode ser vista na ontologia dimensional de Frankl, onde não apenas as dimensões física e psicológica - mente e corpo -, mas por uma complexidade da totalidade humana combinada pelas dimensões somática, psíquica e espiritual, sendo esta última o que diferencia o homem dos vegetais e animais. Esta última dá sentido ao existir na entrega a uma tarefa, causa ou missão. Portanto, gestores educacionais que tenham atenção para uma educação

com sentido estarão colaborando para o desenvolvimento de pessoas saudáveis em seus ambientes educacionais e na vida em geral.

A ontologia tridimensional de Frankl é um aspecto central da sua teoria da logoterapia e que deve ser alimentada nos ambientes educacionais. Ele argumentava que a vida humana tem três dimensões principais: a dimensão fisiológica, a dimensão psicológica e a dimensão espiritual. A dimensão fisiológica se referia às necessidades básicas do corpo, como alimentação, abrigo e saúde. A dimensão psicológica se referia às necessidades emocionais e relacionais, como amor, companheirismo e autoestima. E a dimensão espiritual se referia à necessidade de sentido e propósito, a busca de um sentido para a vida e uma compreensão da existência Frankl (2008).

Frankl (2008) acreditava que cada ser humano tem a necessidade de satisfazer essas três dimensões de forma equilibrada para alcançar a realização pessoal e a saúde mental. Os princípios da logoterapia buscam ajudar as pessoas a encontrar o sentido e o propósito em suas vidas, especialmente em momentos de crise ou sofrimento, para equilibrar essas dimensões e atingir a realização pessoal como consequência de uma vida vivida com sentido. Inclusive, na educação, todos os atores necessitam de ajuda. Portanto, a gestão educacional precisa estar atenta para garantir os princípios da logoterapia na promoção de uma saúde integral visando toda sua comunidade educativa.

Em nenhum momento o homem deixa as demais dimensões, mas a essência de sua existência está na dimensão espiritual. Assim, a existência propriamente humana é existência espiritual. Neste sentido, a dimensão noética ou espiritual é considerada superior às demais, sendo também mais compreensiva porque inclui as dimensões inferiores, sem negá-las - o que garante a totalidade humana. A dimensão espiritual mostra-se, essencialmente, como a dimensão da vivência da liberdade e da responsabilidade. A responsabilidade nada se identifica com um caráter moralista pelo qual o indivíduo se obrigaria a agir de acordo com normas introjetadas, mas caracteriza-se justamente pela capacidade de responder, isto é, pela liberdade atuante no momento em que o homem responde ou se posiciona diante das circunstâncias presentes. Pressupõe “liberdade para” efetivar seu posicionamento no mundo, manifestando, então, a “irrepetibilidade e caráter de algo único” constituinte de cada homem (Frankl, 1989a). Falar de existência, na sua dimensão espiritual, é falar sobretudo do “ser responsável” e do “ser humano consciente de sua responsabilidade” (Frankl, 1993). Num mundo imerso em religiões, é importante registrar que espiritualidade, em Frankl, não se confunde com religião. A dimensão espiritual refere-se ao movimento de autotranscender-se, de lançar-se para fora em busca de um outro diferente de si mesmo. Este outro poderá ser um projeto, uma causa, uma missão ou simplesmente uma pessoa a amar.

Ao retomar o tema da liberdade, trata-se não da liberdade de condições biológicas, psicológicas e sociais - a que todo homem está submetido - mas da liberdade para uma tomada de posição diante de todas as circunstâncias, cotidianas ou excepcionais. O homem

sempre estará exposto a estímulos e determinações ambientais de diversas ordens, mas essa liberdade refere-se à maneira criativa e própria de cada indivíduo, expressa no momento em que responde a eles.

Nos campos de concentração nazistas, nos quais foi prisioneiro, Frankl pôde observar bem de perto as diversas maneiras de enfrentar e lidar com aquela circunstância inevitável e com o sofrimento dela decorrente, a que todos estavam submetidos (Frankl, 1997). Naquela situação, cada pessoa posicionava-se de uma maneira diferente: havia quem se jogasse nas cercas eletrificadas, outro se deixava levar pela impotência e, deprimido, adoecia mais facilmente, outro ainda decidia resistir até o fim porque tinha a esperança de que algo o esperava ao sair dali - uma pessoa a amar, uma obra a realizar, um Deus a quem servir. Nesta liberdade de resposta, aqueles prisioneiros colocavam-se diante das situações conferindo sempre a elas um sentido, um motivo ou razão pela qual valesse a pena continuar vivendo. A dimensão espiritual mostra-se, portanto, como uma dimensão não-determinada mas determinante da existência.

A mudança na perspectiva de uma decisão onde algo tornar-se alguém, gera uma mudança na forma como seguimos após eventos de grande impacto em nossas vidas: a pergunta que passa a exigir uma resposta é para onde isto me levará? E, não mais, onde isto quer que eu fique? Esta mudança de perspectiva nos levará a um estágio de compreensão sobre a tríade trágica vivida por todos nós: a dor, o sofrimento e a morte. Como lidamos com esta tríade? Qual o significado que atribuímos? Que aprendizagens extraímos de nossas dores, sofrimentos e pequenas mortes diárias?

Basicamente, o modo como reagimos às circunstâncias é uma decisão nossa. Se não podemos mudar as circunstâncias, podemos mudar as nossas atitudes diante delas. Não adianta traçarmos metas de algo, a exemplo dos planos educacionais, que não podem ser alcançados de forma elegível. São aqueles que buscam por algo, os mesmo que tem mais medo de não encontrar este algo. Porém, quando nos entregamos ao que buscamos, e não mais nos preocupamos se vamos ou não alcançar, mais livres somos para desfrutar os resultados de nossa busca. A vida precisa que lhe demos o sentido daquilo que queremos encontrar e, não, nunca, podemos querer que a vida nos dê um sentido! É a vida que espera algo de nós e não nós que devemos esperar algo da vida. Tal sentido é urgente e necessário ser recuperado em função da escola e da universidade do século XXI. Cabe aos gestores educacionais papel importante nesta busca por sentido institucional, de coletivos e de pessoas para uma sociedade saudável e promotora de bem-estar.

Contudo, promover bem estar é também saber lidar com a tríade trágica apresentada por Frankl (2008). Ele a denomina de a tríade da tragédia humana: a dor, a morte e a culpa. É certo que ninguém está livre do sofrimento. É certo que ninguém pode escapar da morte. É certo que alguém já teve o sentimento de culpa. O que muda em tudo isto é o posicionamento da pessoa, ou seja, sempre será livre para escolher transformar o sofrimento em um trunfo especial para nossa humanidade. A morte pode servir de incentivo

para vivermos uma vida responsável. Ao sabermos que um dia vamos morrer, buscamos fazer as coisas que precisamos fazer com a urgência e qualidade que nossa brevidade nos impõe. Por sermos mortais, o questionamento: “se não agora? Quando? A vida, vivida em frustração e com um grande vazio existencial é o mal mais presente em todo o mundo, inclusive um grande mal da atualidade. Uma educação com sentido pode ajudar a reverter este triste quadro.

Diante da falta de sentido, um dos sintomas que sorrateiramente se instalam entre as pessoas é o desespero. Alguns “desesperos” estão muito presentes na sociedade contemporânea. Por exemplo, pesquisas recentes realizadas pela Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS, 2022), apontam para aumentos significativos da depressão, ao longo da pandemia de COVID-19, em faixa etária de 18 a 24 anos em decorrência do estresse, isolamento, medo, sofrimento com perda de entes queridos, preocupações financeiras, dentre outros. Antes da pandemia 9,6% dos brasileiros sofriam deste mal, agora, são 13,5%. Um aumento de 41%. Em estudos realizados pela OPAS (2022) a prevalência global da ansiedade aumentou em 25%. De cada 4 pessoas que não sofriam com a ansiedade, 1 delas passou a sofrer. Segundo a OMS (2022) em 2019, quase um bilhão de pessoas – incluindo 14% dos adolescentes do mundo – viviam com algum transtorno mental. O suicídio foi responsável por mais de uma em cada 100 mortes e 58% dos suicídios ocorreram antes dos 50 anos de idade. Os transtornos mentais são a principal causa de incapacidade, causando um em cada seis anos vividos com incapacidade. Pessoas com condições graves de saúde mental morrem em média 10 a 20 anos mais cedo do que a população em geral, principalmente devido a doenças físicas evitáveis. O abuso sexual infantil e o abuso por intimidação são importantes causas da depressão. Segundo dados do Ministério da Saúde obtidos pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (2019), entre docentes no Paraná, houve um caso de suicídio em 2014, quatro em 2015, oito em 2016, 12 em 2017 e atingiu a marca de 15 suicídios em 2018, sendo, 21 homens e 19 mulheres. Já em relação à idade, a maioria tinha entre 40 e 49 anos (19 casos), seguida pela faixa de 30 a 39 (nove), 50 a 59 (seis) e 20 a 29 (três). Nas estatísticas estão incluídos docentes(as) da rede pública e da iniciativa privada de todos os níveis de ensino. Os dados foram extraídos do Sistema de Informação de Mortalidade (SIM) e fornecidos para a Secretaria de Saúde do Paraná (Sesa). Neste recorte, o suicídio de docentes no Paraná aumentou 15 vezes em cinco anos.

Sim, o Brasil vive uma segunda pandemia, além da COVID-19: uma pandemia da saúde mental e bem-estar. Entre trabalhadores da educação, segundo a pesquisa realizada pela Nova Escola⁷ (2022) na saúde mental os sentimentos intensos e frequentes

7 LYRA, THAIS. Pesquisa revela que saúde mental dos professores piorou em 2022. **Nova Escola**. 2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21359/pesquisa-revela-que-saude-mental-dos-professores-piorou-em-2022>. Acesso em: 10 set. 2024.

de ansiedade (60,1%), seguidos por baixo rendimento e cansaço excessivo (48,1%) e problemas com sono (41,1%) estão mais presentes do que nunca.

Buscando entender como a ansiedade manifesta-se, por meio de seus diversos gatilhos, como por exemplo os “e, se”. E se não der certo? - incerteza. E se minha cabeça não funciona? - insegurança. E se der errado? - autoestima baixa. E se não gostarem de mim? - medo. E se eu adoecer? - negativismo. E se nada acontecer? - antecipação; poderemos identificar, ainda, os outros tipos de sofrimento, como por exemplo: a tristeza, o medo, a raiva, a nomofobia, a infodemia, a síndrome do pensamento acelerado. Todos estes e muitos outros acabam, também, insuflando a ansiedade.

Combinados ou não, a ansiedade e a depressão podem levar ao suicídio. De acordo com a OMS (2021), 97.399 pessoas tiraram suas próprias vidas nas Américas e, durante a pandemia, as tentativas de suicídio aumentaram em 20 vezes este número. Quantificando para que possamos perceber a dimensão deste “sofrimento”, são mais de 1.940.000 “desesperados”! A ansiedade e a depressão são problemas comuns entre os docentes no Brasil e podem ser causadas por uma variedade de fatores, incluindo estresse no trabalho, falta de suporte, falta de recursos e pressão para atingir metas acadêmicas. A ansiedade pode afetar negativamente a saúde mental dos docentes, bem como sua capacidade de fornecer ensino de qualidade.

Alguns estudos apontam que a falta de preparação e capacitação dos gestores educacionais e dos docentes, a falta de suporte administrativo, a falta de recursos e a pressão para alcançar metas acadêmicas são fatores que contribuem para a ansiedade dos docentes no Brasil. Além disso, a excessiva carga de trabalho, a falta de reconhecimento e a falta de perspectivas de carreira docente também podem contribuir para o aumento da ansiedade docente. Algumas medidas que podem ser tomadas para ajudar a reduzir a ansiedade dos docentes incluem a capacitação dos gestores educacionais, o aumento do suporte administrativo, o fornecimento de recursos e a redução da pressão para alcançar metas acadêmicas. Além disso, é importante que os docentes tenham suporte de seus gestores e acesso a tratamentos de saúde mental e bem-estar para ajudar a lidar com a ansiedade. Aqui, destacamos a importância dos docentes terem acesso aos princípios da logoterapia como ferramenta de apoio para a promoção da saúde e bem-estar.

Porém, esta situação não está limitada aos docentes. Ela atinge pessoas em geral. Dentre elas estão os discentes em manifestações e escalas tão preocupantes quanto as narradas até aqui entre os docentes. Segundo o Novella *et al.* (2018), no Sumário Executivo Millennials na América Latina e Caribe a situação de jovens que nem estudam, nem trabalham no Brasil é conhecida como “nem-nem”, ou NEET (Not in Education, Employment, or Training) em inglês. Esses jovens geralmente têm idade entre 15 e 29 anos e enfrentam dificuldades para entrar no mercado de trabalho e/ou continuar seus estudos. Isso pode ser causado por uma série de fatores, incluindo falta de oportunidades de emprego, falta de habilidades e qualificações, desinteresse pela educação, problemas

pessoais e socioeconômicos. Esse é um problema importante no Brasil, pois afeta a economia e a sociedade de diversas formas. O relatório *Millennials na América Latina e no Caribe: trabalhar ou estudar?*⁸ mostrou que 41% dos jovens se dedicam exclusivamente aos estudos ou a algum tipo de capacitação, 21% trabalham, 17% desempenham ambas as atividades e os restantes 21% pertencem ao grupo nem-nem. Nos quatro grupos, notam-se diferenças significativas em termos de gênero, especialmente entre o grupo dos nem-nem, formado em sua maioria por mulheres e jovens com menos recursos.

Precisamos, urgentemente, travar uma cruzada rumo à saúde mental e ao bem-estar, valendo-nos de todas as ciências, epistemologias, teorias, ferramentas e técnicas que estejam ao nosso alcance e possam ser aplicadas com responsabilidade e segurança. Enfim, toda ajuda advinda da aplicação dos princípios da logoterapia, pela gestão educacional, é bem vinda para que possamos ajudar na construção de um sentido para as vidas tão sofridas de alguns de nossos docentes e discentes.

4 | OS PRINCÍPIOS DA LOGOTERAPIA APLICADOS AO CONTEXTO GLOBAL - ODS 2030

Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS, ONU, 2015) definidos pela ONU buscam ajudar a construir um mundo mais justo e sustentável até 2030. Esses objetivos cobrem uma variedade de áreas, incluindo pobreza, fome, saúde, educação, água limpa, energia, meio ambiente, desigualdade, cidades e comunidades, e mudanças climáticas. Os ODS visam trabalhar em conjunto para alcançar um desenvolvimento equilibrado e inclusivo, sem deixar ninguém para trás. Para alcançar esses objetivos, é necessário trabalhar em conjunto com governos, organizações internacionais, comunidades locais e setores da sociedade, incluindo saúde, educação, meio ambiente e desenvolvimento econômico.

Segundo a ONU (2015) os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) podem ser integrados e implementados em ambientes escolares de diversas formas. Algumas possíveis ações incluem o incentivo a práticas de conservação de energia e água na escola, desligando luzes e aparelhos eletrônicos quando não estão em uso, a promoção da utilização de transporte alternativo, como bicicletas ou transporte público, entre os alunos e funcionários, o incentivo de práticas de agricultura urbana e jardinagem na escola, para estabelecer um estilo de vida mais saudável e sustentável, a inclusão da educação ambiental como parte do currículo escolar, a cooperação e colaboração entre escolas, comunidades e organizações para trabalhar em projetos de desenvolvimento sustentável.

Todas estas práticas, mesmo que muito mais ligadas ao meio ambiente e à sustentabilidade, geram um sentido para a vida dos envolvidos, por exemplo: erradicar a

8 NOVELLA, Rafael *et al* (ed.). **Millennials na América Latina e no Caribe: trabalhar ou estudar?**: Sumário executivo. 2018. Disponível em: <https://publications.iadb.org/pt/millennials-na-america-latina-e-no-caribe-trabalhar-ou-estudar-sumario-executivo>. Acesso em: 10 set. 2024.

fome do mundo. Quem passa fome, ao invés de se deixar abater pela situação adversa, passa a trabalhar para si e para outros, buscando uma nova alternativa para algo tão desolador. Projetos como este, são portadores de futuro. São capazes de mobilizar pessoas que passam por esta situação e aqueles que, mesmo não passando, desejam deixar suas queixas e problemas pessoais e superá-los com uma mudança radical de perspectiva. Esta é a essência da logoterapia, de Viktor Frankl (2015, 2016). Interessante é que Frankl (1984), também alerta que um não é uma “toma-lá-da-cá” e não há uma garantia de sucesso (Frankl, 1984).

Não procurem o sucesso. Quanto mais o procurarem e o transformarem num alvo, mais vocês vão errar. Porque o sucesso, como a felicidade, não pode ser perseguido; ele deve acontecer, e só tem lugar como efeito colateral de uma dedicação pessoal a uma causa maior que a pessoa, ou como subproduto da rendição pessoal a outro ser”. + Nós que vivemos nos campos de concentração podemos lembrar de homens que andavam pelos alojamentos confortando os outros, dando o seu último pedaço de pão. Eles devem ter sido poucos em número, mas ofereceram prova suficiente que tudo pode ser tirado do homem, menos uma coisa: a última das liberdades humanas - escolher sua atitude em qualquer circunstância, escolher o próprio caminho.

Porém, o ponto a destacar aqui, é que estas possibilidades de mudança estão “prontas”. São amplamente difundidas, têm indicadores que podem demonstrar a sua efetividade, não apresentam resistência por parte da sociedade, e estabelecem uma dinâmica que é associada às teorias da logoterapia na busca pela saúde mental e bem-estar integral. Quem não dormiria feliz após um longo dia de trabalho, sabendo que ajudou outros a terem uma vida melhor?

Quando Viktor Frankl (2015) esteve no campo de concentração em 1944, em Auschwitz e Dachau, ele escreveu sobre as incontáveis horas de trabalhos forçados em condições adversas: frio, fome, violência, incerteza, injustiça e exploração. Mas, ele narra como assumiu, mesmo diante de tudo isto, a postura de fazer o melhor que estava ao seu alcance. Esta experiência foi relatada em seu livro de 1946, Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração. Frankl explorava como as pessoas poderiam encontrar sentido e propósito em meio às condições mais desumanas e desesperadoras. Ele argumentava que, mesmo sob as piores circunstâncias, as pessoas tinham a capacidade de escolher sua atitude e encontrar sentido e propósito na vida. Ele também descreveu como a falta de sentido e propósito foi uma das principais causas de sofrimento entre os prisioneiros do campo de concentração. A obra de Frankl (2016) tem sido amplamente estudada e sua teoria da logoterapia tem sido aplicada em vários contextos, incluindo terapia, coaching, negócios e liderança. Sua história pessoal e sua teoria fornecem uma lição poderosa sobre resiliência humana e a busca pelo significado e propósito na vida, mesmo nas situações mais difíceis. Hoje, aproximamos os princípios da logoterapia à gestão educacional para ajudar a esculpir sentido diante dos desafios

que a vida apresenta, especialmente aos docentes, no intuito de promover saúde e bem-estar.

A relação que fazemos entre os ODS e os princípios da logoterapia está naquilo que os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável buscam minimizar, mitigar e até mesmo erradicar: o sofrimento de milhões de pessoas ao redor do mundo, mas, muitas vezes próximas de nós e até mesmo, nós mesmos, com a poderosa mudança de atitude na resiliência humana e na busca pelo significado e propósito na vida. Esta busca por significado pode ser rapidamente colocada em prática em comunidades educacionais por meio de pequenos projetos que podem ser apoiados pela gestão educacional e pelos próprios docentes e discentes, inclusive, com o envolvimento da comunidade ou entorno.

5 | OS PRINCÍPIOS DA LOGOTERAPIA APLICADOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL - EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

A Educação de Qualidade é um tema-chave para a UNESCO (2015, 2023), agência das Nações Unidas responsável pela educação. A UNESCO (2015, 2023) acredita que a educação é um direito fundamental e um meio essencial para o desenvolvimento econômico, social e cultural. Ela trabalha para promover a educação inclusiva e equitativa, aumentando o acesso e a qualidade de ensino em todo o mundo. Por educação de qualidade a UNESCO (2024) usa dois princípios que caracterizam a maioria das tentativas de definir qualidade na educação: o primeiro identifica o desenvolvimento cognitivo dos alunos como o principal objetivo explícito de todos os sistemas educacionais. Consequentemente, o sucesso com que os sistemas alcançam isso é um indicador de sua qualidade. O segundo enfatiza o papel da educação na promoção de valores e atitudes de cidadania responsável e no fomento do desenvolvimento criativo e emocional. A obtenção desses objetivos é mais difícil de avaliar e comparar entre países. A UNESCO (2015, 2023) tem como objetivo ajudar os países a desenvolver e implementar políticas e programas de educação de qualidade, incluindo a promoção de programas de ensino inovadores, o desenvolvimento de capacidades dos professores e a melhoria da infraestrutura educacional. Eles também trabalham para ajudar a garantir que a educação seja acessível a todos, independentemente de sua origem ou circunstância.

A Constituição Federal do Brasil (1988) estabelece princípios e diretrizes para a educação de qualidade no país. O conceito de educação de qualidade está vinculado principalmente aos seguintes artigos e diretrizes. No Art. 205, temos, “A educação é um direito de todos e deve promover o desenvolvimento pleno da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”. No Art. 206 temos os princípios que orientam o ensino, e os mais diretamente relacionados à qualidade educacional, sendo, igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, Pluralismo de ideias e de

concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas e Garantia de padrão de qualidade. O art. 206, menciona explicitamente a garantia de padrão de qualidade, sem definir de forma detalhada o que isso significa. No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) complementa o texto constitucional, estabelecendo parâmetros para a avaliação da qualidade educacional, como, melhoria da infraestrutura educacional, formação e valorização dos professores, desenvolvimento de currículos adequados às necessidades da sociedade, avaliação constante da aprendizagem. No Art. 208, temos a complementação do conceito de educação de qualidade ao definir os deveres do Estado com a educação quando institui que a Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, a progressiva universalização do ensino médio gratuito, acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

A educação de qualidade na Constituição é entendida, portanto, como um processo educacional inclusivo, equitativo e eficiente, que promova o desenvolvimento integral das pessoas, respeitando os princípios de igualdade, valorização profissional e garantia de um padrão de qualidade adequado para o ensino. A educação de qualidade e o bem-estar estão estreitamente ligados, pois a educação pode ajudar a promover habilidades e competências que contribuem para o bem-estar, enquanto o bem-estar pode afetar positivamente a capacidade de uma pessoa para aprender e desenvolver-se. A educação de qualidade pode contribuir para o bem-estar de uma pessoa de várias maneiras, como: melhorando a saúde mental e física, através de programas de educação física e saúde; promovendo a inclusão social e a valorização da diversidade; aumentando as chances de emprego e renda, o que pode melhorar a segurança financeira e o acesso a recursos e serviços; desenvolvendo habilidades psicossociais, tais como resiliência, autoestima e empatia; promovendo a cidadania e a consciência social, o que pode levar a atitudes e comportamentos positivos em relação à comunidade e ao meio ambiente.

Por outro lado, o bem-estar também pode afetar positivamente a capacidade de uma pessoa para aprender e desenvolver-se, já que pessoas que se sentem saudáveis e seguras tendem a ser mais motivadas e concentradas, e menos propensas a problemas de saúde mental. Além disso, o bem-estar pode contribuir para um ambiente de ensino mais positivo e colaborativo, o que pode melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos. A gestão educacional pode e deve promover esta educação de qualidade via princípios da logoterapia. Na sequência apresentaremos premissas dos princípios da logoterapia aplicados à Gestão educacional

6 I GESTÃO EDUCACIONAL: PROPOSIÇÃO DE SENTENÇAS

Ao buscarmos uma aplicação em nosso cotidiano educacional, sugere-se uma adoção dos princípios da logoterapia pela gestão escolar na condução de programas, projetos e ações que propiciem uma solução continuada na assistência à comunidade educacional na busca por saúde mental e bem-estar integral. As situações enfrentadas pela comunidade educacional são preocupantes. Os problemas pós-pandemia foram e ainda são estruturais e agravados pelas conjunturas sociais enfrentadas pelas famílias de discentes, docentes e pessoal de apoio às atividades educacionais.

O ODS 3, (ONU, 2015) é definido como “garantir uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades”, não está presente na grande maioria das escolas brasileiras. Para mitigar os efeitos desta falta de saúde mental e bem-estar, propõe-se a aplicação de um axioma. Um axioma é uma declaração ou proposição que é considerada estabelecida, aceita ou auto-evidente sem a necessidade de prova. Na matemática, um axioma é uma regra ou princípio fundamental que se assume como verdadeiro sem poder ser provado. Serve como ponto de partida para deduzir outras verdades. Na lógica e na filosofia, um axioma é uma verdade auto-evidente que serve como base para raciocínio ou argumentos.

Primeira sentença: as comunidades educacionais são promotoras de futuro. Logo, é por meio de programa, projetos e ações concretas que aqueles que dela participam tem condições de enxergar além das adversidades do hoje, especialmente por meio dos gestores educacionais

Em especial, a instituição educacional, é por excelência um local portador de futuro. E, seus professores e equipes de apoio são por essência aqueles que tornam este futuro palpável por meio dos planos político-pedagógicos e dos currículos educacionais propostos. Porém, como será possível conduzir discentes e suas famílias para um local que docentes e equipes não sabem o caminho ou, mesmo sabedores, não conseguem trilhar com o devido sentido? Tal pergunta remete, mais uma vez, à missão dos gestores educacionais trilharem, com os princípios da logoterapia, a promoção de sentido potencializando os valores criativos, vivenciais e atitudinais de sua comunidade educativa.

A UNESCO, em seu documento Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação (2022) diz que a humanidade e o planeta estão ameaçados, mas que “por meio de ações coletivas e individuais a nossa rica diversidade de povos e culturas será aproveitada, para que os futuros que queremos possam ser realizados” (UNESCO, p. 9)

Frankl, narra em seu livro “O homem em busca de um sentido” (Frankl, 2012) que todos os que estiveram no campo de concentração no mesmo período que ele e que, de alguma forma perderam a visão de um futuro possível, um futuro para além das fronteiras daquele sofrimento imposto pelos nazistas ao longo da segunda grande guerra, morreram

antecipadamente, pois, decidiram pelo suicídio. Seja uma fato ou uma metáfora, o ato de decidir não levar a “vida” ao próximo dia, para a próxima semana, para o próximo mês e assim cada vez mais “longevo”, faz com que qualquer esforço atual não seja visto como válido.

Segunda sentença: Gestores e Docentes devem se apropriar das três dimensões (fisiológica, psicológica e noética ou espiritual) para ajudar a comunidade educacional a viver com sentido produzindo saúde e bem-estar, Logo, é por meio de uma busca da integralidade do ser e da saúde e bem estar, que aqueles que se dela se apropriam estarão mais preparados para superar as suas adversidades e ajudar outros a criar significado.

Quando Frankl aborda as três dimensões, ele as classifica como: dimensão fisiológica. Aquela que se refere às necessidades básicas do corpo: alimentação, abrigo e saúde. A dimensão psicológica: aquela que se refere às necessidades emocionais e relacionais: amor, companheirismo e autoestima. E a dimensão noética ou espiritual se refere à necessidade de sentido e propósito: a busca de um sentido para a vida e uma compreensão da existência projetada num movimento de autotranscendência no amor a uma pessoa, um projeto ou uma missão.

Trabalhar estas dimensões, sobretudo as relacionadas ao psicológico e ao espiritual (enquanto dimensão antropológica e não necessariamente relacionada a religiões) são aquelas que exigirão a participação de profissionais qualificados ou habilitados para tais desdobramentos. A gestão educacional precisa prever um “espaço”, não necessariamente físico, mas existencial, para promover um acompanhamento junto aos docentes e equipes de apoio.

Terceira sentença, o postulado é: Gestores e Docentes precisam exercitar a capacidade de fazer escolhas. Logo, é por meio de uma firme determinação, da capacidade de decidir, de fazer o que precisa ser feito, mesmo que seja muito difícil, deve ser feito.

Quando Frankl narra a história dos eventos que os levaram a sobreviver nos campos de concentração, ele deixa claro que não era uma questão de escolher entre o fazer ou não fazer, o escolher entre executar o plano A ou o plano B, era uma questão de assumir que aquela situação adversa não estava sob o controle dele e que tentar modificá-la para que ela fosse mais “fácil” de executar não era a melhor opção.

Frankl argumentava que as pessoas tinham a capacidade de escolher sua atitude. A atitude escolhida por Frankl era a de fazer o que lhe cabia, não importava o que lhe poderia acontecer. Ele sabia que o resultado, mesmo que excepcional, não era o motivo e a garantia dele sobreviver. Mas, quando ele sobrevivia por mais um dia após um bom resultado, ele se fortalecia para manter este ciclo.

Quarta Sentença: Gestores Educacionais devem promover a saúde e bem-estar docente por meio da difusão dos princípios da logoterapia. Portanto, é por meio da criação de um ambiente que favoreça o desenvolvimento de um sentido de propósito na vida profissional e pessoal dos educadores que a resiliência diante das adversidades é fortalecida.

Segundo Frankl (1984), a principal força motivadora do ser humano é a busca por sentido, mesmo em meio a circunstâncias difíceis. Para os gestores educacionais, incorporar os princípios da logoterapia, em sua prática, significa ajudar os docentes a encontrar significado em seu trabalho, além dos resultados técnicos ou acadêmicos. Isso se traduz na criação de políticas que promovam um ambiente de apoio emocional e noética ou espiritual, onde o docente possa explorar sua missão e propósito dentro da educação. Ao nutrir esse sentido, gestores fortalecem a saúde mental e espiritual e o bem-estar dos professores, que, por sua vez, se tornam mais resilientes e capazes de enfrentar os desafios do cotidiano escolar. Além disso, ao apoiar o desenvolvimento integral dos docentes com base nas três dimensões – fisiológica, psicológica e espiritual –, os gestores permitem que os educadores mantenham um equilíbrio fundamental. Frankl nos lembra que, embora muitas vezes não possamos mudar as circunstâncias externas, sempre podemos decidir nossa atitude frente a elas, e é essa atitude que determina nossa capacidade de superar as adversidades.

7 | CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Concluimos que, a pesquisa teve como objetivo investigar a aplicação da Logoterapia de Viktor Frankl (1984, 1997, 2020) na gestão educacional como um meio de promover a saúde mental e o bem-estar nas comunidades educacionais. Partindo da teoria de Frankl, que coloca a busca por sentido como a principal força motivadora da vida humana, a pesquisa analisou como essa abordagem pode ser incorporada no contexto educacional para enfrentar os desafios emocionais e existenciais enfrentados por docentes, discentes e gestores, especialmente no cenário pós-pandêmico. A saúde mental e o bem-estar são conceitos interligados e, conforme destacado, fundamentais para uma vida plena e equilibrada, especialmente no ambiente educacional, onde a pressão por resultados e a sobrecarga de responsabilidades muitas vezes exacerbam problemas já existentes.

A análise revelou que a introdução dos princípios da Logoterapia pode desempenhar um papel crucial na gestão educacional, ajudando a criar um ambiente de ensino mais saudável e resiliente. A teoria de Frankl (1984, 1997) sugere que a capacidade de encontrar sentido mesmo nas situações mais adversas é o que permite às pessoas superar desafios e evitar o vazio existencial, que ele define como uma das principais causas de sofrimento e transtornos mentais. No contexto educacional, essa abordagem pode ser aplicada tanto no nível individual, ajudando alunos e professores a lidarem com estresse, ansiedade e outros problemas de saúde mental, quanto no nível institucional, orientando a gestão na promoção de práticas que valorizem o bem-estar coletivo. Os princípios da Logoterapia oferecem uma abordagem holística, que não apenas aborda o cuidado psicológico, mas também a dimensão espiritual, o que fortalece a capacidade dos indivíduos de enfrentar crises com um senso de propósito renovado.

É nesse sentido que sugerimos a incorporação das quatro sentenças acima apresentadas, inspiradas na vasta obra de Viktor Frankl, nas práticas diárias de uma gestão educacional focada em saúde mental. Essas sentenças oferecem diretrizes importantes para gestores e professores, promovendo uma educação que integra as dimensões fisiológica, psicológica e espiritual do ser humano.

A primeira sentença sugere que a instituição educacional é promotora do futuro. Isso significa que, em vez de se limitar a transmitir conhecimento técnico, a educação deve ser um espaço onde alunos e educadores possam vislumbrar um futuro além das adversidades atuais. Nesse contexto, o papel do gestor educacional é fundamental para criar um ambiente onde todos os membros da comunidade escolar possam superar suas dificuldades e projetar um futuro com significado.

Outra sentença fundamental é a que afirma que: Gestores e Docentes precisam exercitar a capacidade de fazer escolhas. Frankl (1993, 2016) argumenta que, muitas vezes, a superação das dificuldades está na coragem de enfrentá-las, e isso se aplica tanto aos desafios pessoais quanto institucionais. A gestão escolar deve, portanto, ser corajosa e firme ao enfrentar questões que, à primeira vista, possam parecer intransponíveis.

A terceira sentença enfatiza que gestores e docentes precisam desenvolver a habilidade de tomar decisões, mesmo em situações adversas. Inspirado nas experiências de Frankl, o postulado argumenta que não se trata de escolher entre diferentes opções, mas de aceitar as circunstâncias e agir com determinação, mesmo quando as condições não podem ser alteradas. Frankl destacava que a verdadeira liberdade está na capacidade de escolher a própria atitude diante de desafios inevitáveis. Sua escolha foi fazer o que era necessário, independentemente dos resultados. Esse compromisso constante o fortalecia para continuar enfrentando as adversidades.

A quarta sentença recomenda que gestores educacionais promovam a saúde e o bem-estar dos docentes ao aplicarem os princípios da logoterapia, que enfatizam a busca de sentido na vida pessoal e profissional. Ao criar um ambiente que estimule esse propósito, eles ajudam os educadores a desenvolver resiliência e equilíbrio emocional, tornando-os mais preparados para enfrentar as adversidades. Através do suporte nas dimensões fisiológica, psicológica e espiritual, os docentes encontram maior motivação e realização em seu trabalho.

Além disso, a integração dos princípios da Logoterapia com o conceito de saúde mental mais amplo, conforme definido pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022), demonstra que essa abordagem é compatível com os esforços globais para promover o bem-estar.

A pesquisa mostrou que a gestão educacional pode se beneficiar dos princípios da abordagem da logoterapia para promover o bem-estar e a saúde entre seu quadro docente. Os princípios da Logoterapia, com sua ênfase na busca por sentido e na superação das adversidades, pode ser uma ferramenta poderosa para a ação da gestão educacional.

Conforme apontado por Frankl (1984, 1997), o sentido é encontrado em meio ao sofrimento, e essa ideia pode ser aplicada na gestão educacional, ajudando escolas e universidades a se tornarem espaços onde os desafios são vistos como oportunidades de crescimento, tanto para pessoas quanto para a comunidade como um todo.

Embora os resultados da pesquisa sejam promissores, é necessário reconhecer algumas limitações. A falta de dados quantitativos mais robustos sobre a aplicação da Logoterapia em contextos educacionais diferentes é uma das principais limitações deste estudo. Além disso, o impacto a longo prazo dessas intervenções ainda não foi plenamente avaliado. As práticas sugeridas carecem de uma avaliação sistemática que possa mensurar o real impacto dessas ações sobre a saúde mental e o desempenho acadêmico. No entanto, os primeiros indicativos são claros: há um potencial significativo para que os princípios da Logoterapia contribuam de maneira significativa na promoção da saúde mental na educação formal, informal e não formal.

Para pesquisas futuras, sugerimos a ampliação dos estudos sobre a integração dos princípios da Logoterapia com outros métodos e abordagens educacionais. A colaboração entre gestores escolares, psicólogos, assistentes sociais e a comunidade educativa em geral deve ser mais estruturada e explorada, de modo a criar uma rede de apoio mais robusta e eficaz. É também crucial investigar como os princípios da Logoterapia podem ser integrados a programas educacionais em diferentes níveis de ensino, desde a educação básica até o ensino superior, com o objetivo de criar comunidades de aprendizado que sejam simultaneamente acadêmicas e emocionalmente saudáveis.

A adoção dos princípios da Logoterapia, como um dos pilares da gestão educacional, é uma estratégia eficaz para enfrentar os desafios contemporâneos relacionados à saúde mental e ao bem-estar no âmbito educacional. As sentenças sugeridas neste estudo vão além de uma interpretação dos escritos e da vida de Viktor Frankl. Elas oferecem um caminho para uma gestão educacional que promove, não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento emocional e noético espiritual de sua comunidade. Os gestores educacionais, ao adotarem esses princípios, podem transformar suas instituições em espaços mais saudáveis e significativos, onde toda a comunidade escolar possa encontrar sentido em suas atividades diárias e, com isso, enfrentar as adversidades com resiliência e coragem.

REFERÊNCIAS

ALFERES, Vania R. **Psicologia Individual Adleriana: teoria e aplicações**. São Paulo: Loyola, 1997.

BASTOS, Francisco C. **Alfred Adler: psicologia e educação**. São Paulo: Paulus, 2003.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 12 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 set. 2024.

BRASIL. **[Constituição Federal 1988]**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ações realizadas pela Rede Ebserh/MEC buscam conscientizar sobre a importância da saúde mental.** 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/ebserh/pt-br/comunicacao/noticias/acoes-realizadas-pela-rede-ebserh-mec-buscam-conscientizar-sobre-a-importancia-da-saude-mental>. Acesso em: 02 set. 2024.

BRASIL. Senado Federal. “Saúde mental nas escolas públicas” será o tema do Programa Jovem Senador em 2023. **Radio Senado.** 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2022/12/14/201csaude-mental-nas-escolas-publicas201d-sera-o-tema-do-programa-jovem-senador-em-2023>. Acesso em: 20 ago. 2024.

FRANKL, Viktor E. **A presença ignorada de Deus.** São Paulo: Quadrante, 1989a.

FRANKL, Viktor E. **A vontade de sentido:** fundamentos e aplicações da logoterapia. São Paulo: Paulus, 1993.

FRANKL, Viktor E. **A vontade de sentido:** fundamentos e aplicações da logoterapia. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

FRANKL, Viktor E. **Em busca de sentido:** um psicólogo no campo de concentração. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

FRANKL, Viktor E. **Em busca de sentido:** um psicólogo no campo de concentração. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2008

FRANKL, Viktor E. **O sofrimento humano.** 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FRANKL, Viktor E. **Psicoterapia e sentido da vida:** fundamentos da logoterapia e análise existencial. São Paulo: Quadrante, 2020.

FRANKL, Viktor E. **Um homem em busca de um sentido.** 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FREUD, S. Além do Princípio de Prazer. *In:* FREUD, S. **Escritos sobre a psicologia do inconsciente.** 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. Atlas, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2022.** Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>. Acesso em: 22 set. 2024.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. Atlas, 2003.

LYRA, THAIS. Pesquisa revela que saúde mental dos professores piorou em 2022. **Nova Escola**. 2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21359/pesquisa-revela-que-saude-mental-dos-professores-piorou-em-2022>. Acesso em: 10 set. 2024.

MARCONI, Marina A.; LAKATOS, Eva M. **Metodologia científica**. Atlas, 2010.

NOVELLA, Rafael *et al* (ed.). **Millennials na América Latina e no Caribe: trabalhar ou estudar?**: Sumário executivo. 2018. Disponível em: <https://publications.iadb.org/pt/millennials-na-america-latina-e-no-caribe-trabalhar-ou-estudar-sumario-executivo>. Acesso em: 10 set. 2024.

O LIVRO da psicologia. São Paulo: Globo Livros, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 2030**. Nova Iorque: ONU, 2015. Disponível em: <https://sdgs.un.org/goals>. Acesso em: 29 ago. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação de qualidade para todos**: um assunto de direitos humanos. Escritório Regional de Educação para América Latina e Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), 2007. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150585>. Acesso em: 22 set. 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Constituição da Organização Mundial da Saúde**. Genebra: OMS, 1946. Disponível em: <https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/EN/constitution-en.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Plano de Ação Integral sobre Saúde Mental 2013-2030**. Genebra: OMS, 2022. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240031029>. Acesso em: 29 ago. 2024.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. **Plan de acción integral sobre salud mental 2013-2030**. Ginebra: Organización Mundial de la Salud; 2022. Disponível em: <https://www.who.int/es/publications/i/item/9789240031029>. Acesso em: 20 ago. 2024.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (OPAS). **Pandemia de COVID-19 desencadeia aumento de 25% na prevalência de ansiedade e depressão em todo o mundo**. 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/2-3-2022-pandemia-covid-19-desencadeia-aumento-25-na-prevalencia-ansiedade-e-depressao-em>. Acesso em: 15 set. 2024.

PEARSON. **Pearson global learner survey 2021**. Disponível em: <https://plc.pearson.com/sites/pearson-corp/files/pearson/future-of-learning/global-learner-survey/2021/GLS-2021-One-Pager.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2024.

PEARSON. **Pearson Global Learner Survey: Wellness**. Londres: Pearson, 2022. Disponível em: <https://www.pearson.com/news-and-research/reports/pearson-global-learner-survey-2022.html>. Acesso em: 29 ago. 2024.

PEARSON. **Nova Pesquisa Global de Aprendizes da Pearson revela que a maioria (85% globalmente, 82% no Reino Unido) espera que os empregadores intensifiquem as questões de saúde mental**. 2022. Disponível em: <https://www.pearson.com/en-gb/news-and-policy/news/2022/05/new-pearson-global-learner-survey-finds-majority--85--globally-.html>. Acesso em: 20 ago. 2024.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO PÚBLICA DO PARANÁ. **Suicídio de professores(as) no Paraná aumenta 15 vezes em cinco anos.** 2019. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/suicidio-de-professoras-no-parana-aumenta-15-vezes-em-cinco-anos/>. Acesso em: 19 set. 2024.

UNESCO. **Declaração de Incheon e Marco de Ação para a Implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4:** Assegurar uma educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Incheon: UNESCO, 2015. Disponível em: <https://en.unesco.org/gem-report/education-2030-incheon-declaration>. Acesso em: 29 ago. 2024.

UNESCO. **Education 2030:** Incheon Declaration and Framework for Action towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. Paris: UNESCO, 2015. Disponível em: <https://en.unesco.org/themes/education/education-2030>. Acesso em: 29 ago. 2024.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report 2023/4:** Technology in Education: A Tool on Whose Terms? Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: <https://en.unesco.org/gem-report>. Acesso em: 29 ago. 2024.

UNESCO. **Global education monitoring report team.** Education for all: the quality imperative; EFA global monitoring report 2005; summary. Paris: UNESCO, 2004. 37 p. ED.2004/WS/43. Disponível em: <https://doi.org/10.54676/LMGU6826>. Acesso em: 10 set. 2024.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos:** um novo contrato social para a educação. Paris: UNESCO, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379687>. Acesso em: 29 ago. 2024.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Live life:** an implementation guide for suicide prevention in countries. World Health Organization. 2021. Disponível em: <https://iris.who.int/handle/10665/341726>. Acesso em: 12 set. 2024.

ESTRATÉGIAS ACADÊMICAS PARA A SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA POR MEIO DA MODELAGEM DE PROCESSO

Cristiane Pozzebom

Paulo Fossatti

1 | INTRODUÇÃO

Pensar em gestão na contemporaneidade exige um olhar amplo e sistêmico sobre as diversas questões e desafios que permeiam a sociedade atual. Em um cenário pós-pandêmico, onde instituições de diversos setores buscam alternativas para se recuperar dos impactos da COVID-19¹, torna-se essencial adotar estratégias voltadas para a sustentabilidade. A pandemia trouxe desafios significativos para a Educação Superior, evidenciados pelo aumento da evasão nos cursos de graduação presenciais, que, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Brasil, 2022), viu um crescimento no índice de

desistências em 2020 e 2021, refletindo diretamente os impactos da crise sanitária.

Além disso, o período pandêmico impulsionou o crescimento da Educação a Distância (EaD), com Instituições de Ensino Superior (IES) ampliando suas ofertas. Esse movimento atendeu à necessidade de continuidade educacional durante as restrições de contato físico e refletiu a preferência por modalidades mais flexíveis. Segundo o Censo da Educação Superior de 2020, houve um aumento de mais de 25% nas matrículas em cursos EaD em comparação ao ano anterior.

O ambiente universitário, portanto, se vê compelido a promover profundas transformações em suas práticas pedagógicas e de gestão. A necessidade de reinvenção tem sido impulsionada pelas mudanças sociais, com as IES ressignificando seu *modus operandi* para adotar ações que atendam às demandas sociais. Nesse contexto dinâmico, o papel da gestão universitária se transforma,

¹ A pesquisa considera o contexto pós-pandêmico da COVID-19, um fenômeno global que gerou impactos significativos nas instituições de diversos setores econômicos. As referências à busca por alternativas e recursos destacam a necessidade de uma gestão abrangente e adaptativa diante dos desafios impostos por esta crise sanitária.

exigindo novas competências e redefinindo o perfil do gestor universitário. As universidades reafirmam seu papel de transformação social, com o conhecimento sendo o elemento central do desenvolvimento econômico e social, conforme Alvarez Sierra (2021), que destaca o conhecimento como um impulsionador do capital social focado em sustentabilidade, flexibilidade e equidade.

Adicionalmente, novas discussões sobre os processos adotados pelas universidades destacam a falta de um olhar sistêmico para o impacto dessas práticas nas atividades acadêmicas. A autonomia universitária, garantida pelo artigo 207 da Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988), permite às universidades definir suas próprias estratégias e processos, reforçando a importância de uma gestão eficaz e alinhada com seu propósito educacional.

As universidades, como qualquer organização, exigem um conjunto de estratégias, processos e recursos para cumprir seu papel. Segundo o Censo da Educação Superior de 2021, as matrículas em cursos superiores no Brasil chegaram a 8.986.554 estudantes, com um aumento para 9.443.597 em 2022. O Censo apontou que a modalidade EaD cresceu 25,2% entre 2021 e 2022, enquanto as graduações presenciais reduziram 12,9% (Brasil, 2022). Esse aumento de matrículas está fortemente vinculado à migração para a EaD, intensificada durante a pandemia.

Entender esses dados é essencial para discutir alternativas que superem os desafios enfrentados pelas IES. Além disso, é crucial analisar a gestão acadêmica dessas instituições, suas atribuições e as competências necessárias aos gestores universitários. Compreendidos esses processos, a gestão acadêmica deve ser alinhada para contribuir na construção de uma instituição sustentável e conectada com o mercado e a sociedade em constante reconfiguração. Este estudo é um recorte de uma pesquisa maior de doutorado, inserida na Linha de Pesquisa Gestão, Educação e Políticas Públicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, RS. A pesquisa objetiva analisar estratégias de aplicação da modelagem de processos acadêmicos na criação e implantação de cursos de graduação a distância, com foco na sustentabilidade e na qualidade destes cursos e da própria IES.

2 | METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia, para Silva e Menezes (2005, p. 9), mostra ao pesquisador “[...] como andar no ‘caminho das pedras’ da pesquisa”, estimulando um olhar curioso e criativo sobre o mundo. Ao adotar uma abordagem metodológica, o pesquisador escolhe um percurso que, “[...] muitas vezes, requer ser reinventado a cada etapa” (Silva; Menezes, 2005, p. 10). Este estudo, como pesquisa científica, caracteriza-se por um percurso que parte de um problema e, através de métodos e técnicas, constrói conhecimento. Gil (2022, p. 17) define a pesquisa científica como “[...] procedimento racional e sistemático que visa fornecer

respostas aos problemas propostos”. Não se trata apenas de aplicar procedimentos, mas de responder a questões que impulsionam o desenvolvimento social e científico. Além disso, o pesquisador deve respeitar princípios éticos, evitando danos aos participantes (Gray, 2011).

Classificada como pesquisa exploratória, esta investigação visa oferecer uma compreensão inicial de um fenômeno específico, muitas vezes pouco explorado. Gil (2022) afirma que a pesquisa exploratória amplia a experiência do pesquisador, permitindo um entendimento mais profundo da situação investigada. A abordagem qualitativa da pesquisa busca analisar dados de forma interpretativa, traçando relações e organizando-os em um esquema explicativo. Segundo Minayo (2012), compreender é um processo inacabado e parcial, envolvendo tanto o investigador quanto o investigado, limitando-se pela experiência vivida e observada.

A coleta de dados é essencial na pesquisa. Bardin (2015, p. 39) compara o pesquisador a um arqueólogo que “[...] trabalha com vestígios: os ‘documentos’ que pode descobrir ou suscitar.” Gaio, Carvalho e Simões (2008, p. 148) afirmam que a pesquisa científica deve estar alicerçada pelo método, “[...] o que significa elucidar a capacidade de observar, selecionar e organizar cientificamente os caminhos que devem ser percorridos”. Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 2) ressaltam que documentos são fundamentais, pois permitem “[...] ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.” No presente estudo, a coleta de dados baseou-se em documentos internos e externos da organização, utilizando a técnica de pesquisa documental para explorar novas formas de compreensão (Sá-Silva et al., 2009).

Além da pesquisa documental, a bibliográfica também foi utilizada para revisar a literatura existente (Macedo, 1995). Minayo (2012) argumenta que a análise qualitativa deve articular teoria, método e técnica de forma sistemática. A Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2015), é uma técnica de investigação que visa a interpretação de comunicações, através da descrição objetiva e sistemática do conteúdo. O processo é organizado em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados obtidos. Na fase final, os resultados são tratados para serem “[...] significativos (‘falantes’) e válidos” (Bardin, 2015, p. 131), contribuindo para a compreensão e sistematização de boas práticas na modelagem de processos acadêmicos.

3 | REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Caminhos da Educação Superior

Ao falarmos das universidades, a conexão imediata está relacionada ao ensino, à pesquisa e à extensão, mas elas são instituições complexas que pressupõem um conjunto de estratégias, processos e recursos para cumprir sua função social. Historicamente, sempre estiveram focadas no desenvolvimento de processos e métodos acadêmicos voltados

à produção de novos conhecimentos. Segundo Alvarez Sierra (2021), o conhecimento impulsiona benefícios econômicos e sociais, e este papel de formação de profissionais e avanço do conhecimento sempre foi atribuído às universidades.

A gênese das universidades remonta à Idade Média, na Europa, decisiva para o desenvolvimento das sociedades. Nesse período, a ciência progrediu pouco, e os estudos focavam em obras já escritas devido aos altos custos e escassez de manuscritos, que, graças às universidades, se multiplicaram. Inicialmente, muitas universidades eram controladas pela Igreja e pelo Estado, e sua autonomia foi marcada por lutas nem sempre pacíficas. No Brasil, com a chegada da Família Real, surgiram as primeiras Escolas de Educação Superior em 1808, mas a evolução foi lenta, e a criação das primeiras universidades ocorreu apenas no século XX, voltadas para a formação profissional e controladas pelo Estado (Lampert, 1997; Viana, 2021).

Atualmente, o impacto econômico e tecnológico e a ascensão da educação a distância pressionam para mudanças. A pandemia acelerou a aceitação do ensino remoto, incluindo áreas antes resistentes, como a saúde, que adotaram o formato híbrido com aulas presenciais e online (Delbanco, 2022; Oliveira, Lima, 2022). A educação superior enfrenta também a entrada de conglomerados educacionais com fins lucrativos e a expansão de nanodegrees, que competem com o modelo tradicional, além das empresas criando seus próprios programas de educação, ameaçando o espaço das universidades (Gomes, Melo, Garrido, 2022; Levine, Pelt, 2021).

3.2 Desafios e perspectivas de gestão acadêmica na contemporaneidade

O mundo mudou. Essa afirmação direciona os objetivos das organizações e da vida privada. A globalização impulsionou transformações nas relações sociais, na cultura, política e economia, impondo novos modelos e ritmos. É um fenômeno de economias interligadas, focado na acumulação de recursos, produção escalável, comunicação veloz e cultura universal. No início do século, Larangeira (2000, p. 14) alertou: “É verdade que a realidade se nos apresenta preocupante: altas taxas de desemprego, presença do desemprego estrutural, intensificação do ritmo de trabalho, crescimento do trabalho temporário e de tempo parcial, polarização em termos de qualificação [...]”.

Os efeitos da globalização configuram um ambiente competitivo e volátil. Práticas e padrões são constantemente revisitados, principalmente pela inovação tecnológica e transformação digital. Nesse contexto, o ensino superior enfrenta pressões, pois a produção de conhecimento e formação profissional são estratégicas para o crescimento econômico e a competitividade global (Senna; Ribeiro, 2023; Delbanco, 2022). A educação superior, pública e privada, sofre com a obsolescência de seus princípios e escassez de recursos. A revisão de currículos e metodologias é urgente, mas o maior desafio está na gestão acadêmica, em estratégias administrativas e financeiras.

As instituições devem adotar uma gestão que incorpore eficiência, eficácia e busca pela maximização de recursos (Cardona-Hernández, 2021). As privadas têm mais autonomia na gestão financeira, enquanto as públicas enfrentam restrições na aplicação de recursos. Ambas, porém, são pressionadas a garantir qualidade e transparência (Carvalho, 2021). Desde 2008, a crise econômica, agravada pela pandemia da Covid-19, trouxe desemprego, inadimplência e informalidade, afetando também o setor educacional, que precisa promover mudanças para garantir sua sustentabilidade (Gomes; Melo; Garrido, 2022).

A compreensão das ameaças externas e avaliação das capacidades internas são fundamentais. Gestores devem revisar estratégias para administrar receitas, despesas e processos, visando a competitividade. Segundo Levine e Pelt (2021), é essencial reconhecer que a crise educacional persistirá, analisar indicadores do segmento, evitar falsas inovações e integrar planejamento administrativo e pedagógico. A transformação tecnológica, acelerada pela popularização da internet e do celular, mudou hábitos, comportamentos e a forma de aprender, com novas maneiras de personalização de conteúdos e aprendizagem digital.

A expansão da educação a distância (EaD) é impulsionada pela acessibilidade e menor custo das mensalidades, permitindo a democratização do ensino. A pandemia contribuiu para reduzir o preconceito contra EaD, mas também trouxe desafios econômicos e de qualidade na formação profissional. As universidades, agora organizações de serviços, enfrentam a necessidade de maior eficiência gerencial, especialmente diante da dominância de grandes grupos educacionais (Barbosa, 2022).

Em tempos de crise, as universidades precisam cortar custos ou redesenhar serviços. A gestão de processos organizacionais pode melhorar a qualidade, produtividade e reduzir custos, proporcionando mais satisfação aos usuários (Pascoal; Salgado, 2022). Esta pesquisa discute como a modelagem de processos pode contribuir de forma sustentável para a gestão acadêmica na educação a distância.

3.3 A modelagem de processos para a implantação de cursos de graduação

As instituições de ensino superior, como organizações vivas, possuem processos acadêmicos e administrativos que estruturam suas ações. Esses processos permitem a condução organizada das atividades, otimizando recursos e facilitando a comunicação interna e externa. Segundo Carvalho (2021, p. 25), “[...] entende-se que o processo determina o funcionamento e o caminho das atividades realizadas nas instituições”. Martins (2008) destaca que os processos envolvem todas as áreas organizacionais, interligando-se aos níveis estratégico, tático e operacional.

Rummler e Brache (1994) classificam os processos organizacionais em três tipos: processos de clientes, que resultam em produtos ou serviços; processos administrativos,

que geram produtos invisíveis para clientes externos, mas essenciais para a gestão; e processos de gerenciamento, que englobam decisões gerenciais para apoiar os processos de negócios. Compreender e mapear esses processos é crucial para o sucesso da operação acadêmica, o que ressalta a importância da modelagem de processos.

A modelagem de processos descreve, visualiza e analisa os processos institucionais, identificando entradas, atividades, fluxos de informação, tomadas de decisão e responsáveis por cada etapa. Carvalho (2021, p. 27) define a modelagem como um “[...] conjunto de atividades necessárias para identificar, analisar e propor modificações para a melhoria no desenvolvimento dos processos de uma instituição, dentre estas uma IES.”

Essa modelagem resulta da análise e redesenho dos processos, promovendo uma gestão horizontalizada em vez da tradicional verticalizada. A gestão por processos foca na eficiência e eficácia das atividades, visando maximizar o valor entregue ao cliente. Cavalcanti (2017) explica que a modelagem de processos representa graficamente uma realidade complexa, mostrando insumos, operações, resultados e interações.

Conforme Carvalho (2021, p. 26), a modelagem envolve “[...] identificação, análise e redesenho de processos com o apoio de ferramentas que auxiliem em sua representação.” Costa (2021) reforça que essa prática cria representações detalhadas dos processos de negócio, gerenciando não só as atividades, mas também as pessoas envolvidas. A modelagem de processos permite à instituição uma melhoria na condução de diversas atividades organizacionais. As principais vantagens apontadas por Baldam *et al.* (2014) acerca da modelagem de processos são: a) Atividades manuais são erradicadas ou diminuídas o máximo possível; b) Conciliação de esforços (evitando retrabalho e duplicidade de ações); c) menor tempo para entrega dos resultados dos processos; d) maior eficácia e eficiência; e) eliminação/redução de desperdícios dos recursos; f) atividades passam a ser gerenciáveis; g) vinculação de sistemas antes desconectados.

Wildauer e Wildauer (2015) argumentam que a modelagem de processos apresenta alternativas e soluções para problemas identificados, orientando mudanças e melhorias. Cavalcanti (2017) descreve quatro macroatividades que compõem o mapeamento de processos: a) análise documental, que identifica a estrutura organizacional e diretrizes; b) desenho das atividades e sua sequência; c) avaliação de fatores de desempenho para definição de indicadores; e d) identificação de riscos e impactos, apontando problemas e variáveis que podem influenciar os processos. Essas macroatividades orientam o mapeamento de forma eficaz, proporcionando uma gestão mais coerente e alinhada com os objetivos institucionais.

3.4 Mudar para quê? A necessidade de reinvenção nos processos acadêmicos para a sustentabilidade institucional

O conceito de mudança envolve a troca de hábitos, processos e estilos, e é essencial para a sobrevivência de indivíduos e instituições, incluindo as de ensino superior.

A pandemia da Covid-19, em 2020, impôs uma migração abrupta do ensino presencial para o virtual, desafiando instituições e profissionais da educação superior a adaptar práticas e metodologias sem planejamento prévio.

O avanço tecnológico tornou-se crucial durante a pandemia, obrigando professores e coordenadores a usar ferramentas digitais para ministrar disciplinas, comunicar-se com estudantes e gerenciar cursos. Pessoa, Santos e Alves (2020) destacam que muitas instituições, anteriormente não preparadas para tecnologias digitais, passaram a integrá-las positivamente nas práticas pedagógicas pós-pandemia.

Além dos desafios pedagógicos, a pandemia demandou competências socioemocionais dos coordenadores, como empatia, negociação e inteligência emocional. Essas habilidades, ou soft skills, foram essenciais para apoiar estudantes e colegas em tempos de instabilidade (Bes *et al.*, 2021). A pandemia deixou um legado positivo na educação superior, acelerando mudanças necessárias. Destacam-se, entre essas mudanças: a aceitação do ensino remoto como viável e de qualidade, o uso do home office nas instituições e a equidade no uso dos recursos tecnológicos (Mancebo, 2020; Vaz; Fossatti, 2021).

A crise desencadeada pela pandemia revelou profundas transformações nos campos econômico, social e educacional. Antes da pandemia, o debate sobre o futuro da educação superior já abordava temas como o crescimento da educação a distância e a escassez de matrículas (Delbanco, 2022). Delbanco (2022) observa que a crise afetou tanto o setor privado quanto o público, com disparidades acentuadas entre universidades, e a diminuição de recursos financeiros e de matrículas.

No Brasil, a redução de R\$1 bilhão no orçamento do ensino superior em 2022 afetou as instituições públicas e aumentou a evasão nas privadas, que enfrentaram um aumento na taxa de evasão e uma redução na receita (Lüder, 2021). Além disso, o mercado educacional está cada vez mais competitivo, com grandes grupos dominando o setor e pressionando instituições menores a reduzir mensalidades (Bielschowsky, 2020).

A pandemia também impulsionou a migração dos cursos presenciais para a distância, com um crescimento de 26,4% nos cursos a distância em 2020, e uma retração de 13,6% nos presenciais (Re; Okumura, 2022). O uso intensivo das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) tornou-se essencial para a continuidade da educação, desmistificando o ensino a distância e destacando a necessidade de um currículo mais adaptado ao perfil dos estudantes (Longo, 2022; Delbanco, 2022).

A educação superior precisa equilibrar modalidades presencial e a distância, focando na qualidade e no desenvolvimento integral dos estudantes. Levine e Pelt (2021) ressaltam que o foco deve estar no estudante e não nas instituições, com uma ênfase no aprendizado digital e na experiência do aluno. Este estudo visa contribuir para a discussão sobre a gestão universitária contemporânea, explorando a modelagem de processos para a implementação de cursos a distância. A metodologia de modelagem de processos será

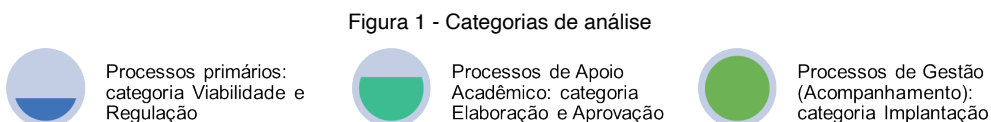
utilizada para otimizar e ressignificar práticas acadêmicas, promovendo uma abordagem sistêmica e sustentável na educação superior.

4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 O contexto de análise

O estudo foi realizado em uma instituição comunitária de Ensino Superior que oferece cursos de graduação e pós-graduação, e tem passado por reformas na proposta pedagógica de seus cursos de graduação. O foco da pesquisa é analisar estratégias de aplicação da modelagem de processos acadêmicos na criação e implantação de cursos de graduação a distância, com foco na sustentabilidade e na qualidade destes cursos e da própria IES. Para atender esse objetivo, foram analisadas as estratégias da instituição, seus acertos e fragilidades, e a metodologia de modelagem de processos acadêmicos para promover maior assertividade na implantação dos cursos a distância.

A análise dos dados começou com a identificação das etapas do processo de estudo, elaboração, aprovação e implantação dos cursos de graduação a distância, com base em documentos como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), projetos pedagógicos, legislação do ensino superior, atas dos conselhos e outros documentos relevantes de 2019 a 2023. Em relação a este estudo, definem-se as categorias de análise:



Fonte: elaborado pela autora com base em Bardin (2016).

A implantação de um curso de graduação envolve várias etapas, começando com o estudo de mercado, desenvolvimento do projeto pedagógico, e termina com a colação de grau do estudante. Essas etapas foram categorizadas em processos primários, processos de apoio acadêmico e processos de gestão, com base na análise documental e na categorização de Bardin (2016).

Processos Primários: Viabilidade e Regulação

- **Ideação e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI):** Define a expansão dos cursos e áreas de conhecimento, considerando tendências e desafios.
- **Decisão de Portfólio:** O Grupo de Trabalho do Portfólio decide quais cursos oferecer com base em dados do mercado.

- **Análise e Viabilidade de Mercado:** Avalia a procura e a absorção do mercado para novos cursos.
- **Decisão de Oferta:** Com base nos dados de mercado, decide-se se o curso será ofertado.
- **Elaboração do Projeto Pedagógico do Curso (PPC):** O projeto pedagógico é elaborado em parceria com a Assessoria Pedagógica da Graduação.
- **Precificação:** Determina os custos e mensalidades do curso.
- **Apreciação e Aprovação dos Conselhos:** O PPC é aprovado pelos Conselhos Universitário e de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Processos de Apoio Acadêmico: Elaboração e Aprovação

- **Cadastramento no e-MEC:** Após aprovação, o curso é registrado no sistema e-MEC para seguir os processos de autorização e reconhecimento.
- **Autorização de Curso para Oferta:** Alguns cursos, como Direito e Medicina, exigem manifestação de conselhos profissionais.
- **Cadastro da Matriz Curricular:** Registrado no sistema acadêmico, permitindo a captação de estudantes.
- **Gestão da Oferta das Disciplinas:** Planeja a distribuição das disciplinas ao longo do ano.
- **Desenvolvimento de Campanha Publicitária:** O Marketing promove o curso para atrair estudantes.
- **Comercialização e Matrículas:** Envolve a divulgação e a inscrição de novos alunos.
- **Gestão Administrativa do EaD:** Inclui organização do ambiente virtual, tutoria e logística de provas.
- **Gestão da Infraestrutura:** Avalia e adquire insumos e equipamentos necessários.
- **Contratação de Docentes e Tutores:** Seleciona profissionais para o curso.
- **Planejamento e Acompanhamento Orçamentário:** Planeja e controla os investimentos.
- **Atendimento ao Estudante:** Oferece suporte acadêmico e financeiro.
- **Práticas e Estágios:** Estrutura e acompanha práticas e estágios dos cursos.
- **Mobilidade Acadêmica:** Oferece oportunidades de intercâmbio internacional.
- **Reconhecimento do Curso:** Avaliação do curso pelo Ministério da Educação para validação nacional.
- **Acompanhamento do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE):** Organiza e monitora a participação dos alunos no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.

- **Colação de Grau:** Conclui com a análise dos requisitos para a formatura dos estudantes.

Processos de Gestão: Implantação

- **Atualização do Currículo:** O Núcleo Docente Estruturante e outros grupos revisam e atualizam o currículo.
- **Acompanhamento de Ingresso:** Monitora o número de novos alunos e decide sobre a continuidade dos cursos.
- **Autoavaliação Institucional:** Avalia a qualidade do curso e da instituição.
- **Acompanhamento de Egressos:** Monitora o desempenho dos graduados no mercado de trabalho.
- **Extinção de Curso:** Pode ocorrer se o número de alunos estiver abaixo do esperado.

Os macroprocessos acadêmicos e administrativos, desde a ideação até a implantação dos cursos, são estruturados para garantir o atendimento aos requisitos legais e a sustentabilidade financeira da instituição. A análise e viabilidade de mercado, precificação e infraestrutura são fundamentais para a captação e consolidação dos cursos, contribuindo para uma instituição mais competitiva e eficiente.

4.2 Melhorias possíveis a partir da modelagem de processos no contexto analisado

A partir da análise documental, da identificação das etapas percorridas pela IES e dos processos necessários para a implementação de um curso de graduação, desde a concepção até o momento de avaliação, é possível inferir como a modelagem de processos pode otimizar o fluxo de implantação dos cursos de graduação, especialmente os oferecidos na modalidade a distância.

As universidades, como já abordado, adotaram várias estratégias para se manterem competitivas, incluindo mudanças no portfólio, ajustes nos preços das mensalidades, adoção de tecnologias emergentes e cortes de custos. Contudo, tais ações têm se mostrado insuficientes, levando os gestores a promoverem mudanças nos processos acadêmicos e administrativos, visando racionalizar recursos e garantir agilidade e qualidade nos serviços.

Esta pesquisa buscou investigar o desenvolvimento das demandas acadêmicas e administrativas no processo de ideação, implantação e acompanhamento de cursos de graduação EaD. Mapeamos esses macroprocessos a partir da implantação de um curso de graduação na área da Saúde, com expressiva carga horária de práticas presenciais. Buscamos entender como a modelagem de processos pode possibilitar um planejamento assertivo, mitigando retrabalho, sobreposição de processos e a perda de agilidade e eficiência. Carvalho (2021, p. 27) destaca que a modelagem de processos visa criar um

modelo que mapeia cada etapa de um macroprocesso e “[...] pode ser caracterizada como um conjunto de atividades necessárias para identificar, analisar e propor modificações para a melhoria no desenvolvimento dos processos de uma instituição, dentre estas uma IES”.

Nos processos primários, ao iniciar as discussões de portfólio, observou-se uma análise profunda quanto ao curso, considerando o crescimento de matrículas, polos de oferta, reconhecimento pelos conselhos de classe, modelo pedagógico e necessidade de visita in loco para autorização. No entanto, faltaram registros sobre polos com potencial de oferta, investimentos em infraestrutura e custos envolvidos em aulas práticas e estágios, o que impacta a precificação final do curso.

Na análise do Fluxo de Implantação dos Cursos de Graduação, verificou-se que a precificação ocorreu após a elaboração do PPC, gerando riscos de retrabalho e possível inviabilização da oferta do curso. Gomes (2020) afirma que a definição clara das tarefas possibilita a compreensão do fluxo, diminuindo as chances de erros e alterações na ordem das atividades. Gomes (2020, p. 88) menciona que “[...] a padronização e a continuidade dos processos, além da melhoria no fluxo de informações, com a consequente redução dos retrabalhos e aumento da produtividade” são benefícios da gestão de processos.

A figura abaixo apresenta os fluxos dos processos primários adotados pela IES, destacando a precificação paralela à aprovação dos conselhos, o que pode levar à aprovação de dados desconhecidos. Os resultados da pesquisa indicam que a modelagem de processos pode abordar previsões de necessidades futuras, incluindo práticas sustentáveis, garantindo a sustentabilidade a longo prazo. O processo trata-se de um conjunto organizado de atividades sequenciais, logicamente interligadas, com o objetivo de satisfazer e, idealmente, superar as necessidades e expectativas dos clientes internos e externos da organização.

Figura 2 - Fluxo de Implantação dos Cursos de Graduação



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Instituição pesquisada (2024).

Carvalho (2021) ressalta que a modelagem dos processos é central na obtenção de uma perspectiva sistêmica, permitindo a análise das partes e suas interações, identificando

fatores internos e externos que impactam a operação. Nos registros do GT de Portfólio, constatou-se que, a partir de 2023, não houve mais registros de reuniões, evidenciando a necessidade de mapeamento dos fluxos e processos para melhor gerenciamento e tomada de decisão. Barreto e Saraiva defendem que o registro dos processos permite replicá-los com base nas informações documentadas. O conjunto de processos de apoio acadêmico, que se desdobram após a aprovação no CONSUN, estão delineados no fluxo de implantação dos cursos de graduação. A sequência do processo se divide em duas linhas: os subprocessos que tratam das especificidades do curso e os subprocessos que tratam do acompanhamento de implantação nos polos, conforme a figura 3.

Figura 3 - Desdobramento do Fluxo de Implantação dos Cursos de Graduação



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Observando as datas de execução de cada atividade, destaca-se a importância de definir fluxos, prazos e responsáveis. Rocha, Barreto e Affonso (2017, p. 77) sustentam que processos mapeados possibilitam “[...] compreender toda a sua lógica e o seu contexto, obter informações sobre as entradas e saídas esperadas, bem como sobre as ferramentas e técnicas a serem utilizadas”. O mapeamento adequado dos processos permite identificar falhas, tomar ações preventivas e buscar aprimoramentos, tornando-os mais confiáveis, rápidos e eficientes.

O parecer final aponta a necessidade de definição de uma modelagem dos processos para implantação de cursos de graduação, considerando todas as variáveis e infraestrutura envolvidas, especialmente na modalidade a distância. A Consultoria Educacional em

novembro de 2022 já havia alertado para a revisão do modelo proposto, apontando custos elevados que reduziam a margem financeira.

A partir dos dados, evidencia-se que a ausência de sistematização dos processos e prazos definidos potencializa falhas e sobrecargas. Rocha, Barreto e Affonso (2017) afirmam que a modelagem de processos permite prever e testar todo o funcionamento do processo, incluindo situações específicas antes mesmo da criação do produto ou serviço. Silva (2021) sustenta que a compreensão completa do processo é limitada e que a modelagem proporciona uma visão abrangente das atividades, avaliando a capacidade dos processos em atender às metas estabelecidas. Em conclusão, a modelagem de processos se apresenta como uma alternativa para otimizar operações, reduzir custos e fortalecer a eficiência e a qualidade dos cursos oferecidos pela IES.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou relacionar um método de sistematização de processos utilizado por empresas para responder ao desafio das Instituições de Ensino Superior (IES) na busca pela eficiência e eficácia dos processos acadêmicos e administrativos na implantação de cursos complexos, como os de graduação a distância oferecidos de forma semipresencial.

O objetivo foi “Analisar estratégias de aplicação da modelagem de processos acadêmicos na criação e implantação de cursos de graduação a distância, com foco na sustentabilidade e na qualidade destes cursos e da própria IES”, descrevendo as etapas e registros desde a ideação do curso. Utilizamos três categorias criadas no escopo do estudo: Processos Primários (Viabilidade e Regulação), Processos de Apoio Acadêmico (Elaboração e Aprovação) e Processos de Gestão (Implantação), conforme Bardin (2016).

Conforme a modelagem de processos, observou-se que, apesar da IES não possuir uma sistematização formal, os processos primários seguem uma sequência lógica, iniciando no cronograma de expansão do PDI e passando pela análise e viabilidade de mercado. No entanto, faltam estudos sobre infraestrutura e precificação, impactando a sustentabilidade da IES. A modelagem do processo aponta a necessidade de verificar esses requisitos, como defendido por Paim (2009), que sugere que processos podem definir indicadores de eficiência e auxiliar em decisões eficazes na oferta de cursos, utilizando os recursos existentes de forma otimizada. A efetividade é relacionada à capacidade de prestar serviços de acordo com as expectativas do cliente final, associando-se à sustentabilidade no longo prazo.

A definição de um responsável pela implantação do curso assegura que subprocessos e atividades sejam realizados corretamente, especialmente em ações concomitantes. No entanto, a sistematização apresenta limitações, como atrasos na execução de tarefas que impactam as etapas subsequentes, além de ser um possível limitador na operacionalização se os processos não forem atualizados em tempo hábil.

A complexidade dos estágios de criação e implantação de cursos a distância evidencia a necessidade de uma abordagem integrada, e a modelagem de processos pode otimizar o fluxo, promovendo a sustentabilidade e qualidade dos cursos. Foram sistematizadas boas práticas relacionadas à modelagem de processos acadêmicos, propondo oito passos essenciais para a implantação de um curso de graduação com base nas aprendizagens deste estudo. A incorporação de boas práticas permite que a IES identifique entraves que comprometem a eficiência e proponha melhorias.

A pesquisa destaca que a adoção da modelagem de processos pode agilizar e reduzir custos na implantação, com decisões mais assertivas que evitam retrabalho. O estudo possibilita aos gestores universitários compreender a sistematização dos processos e tomar decisões rápidas e baseadas em evidências. Sugere-se, para estudos futuros, a representação completa da implantação de um curso de graduação com vistas à automatização, além da análise de boas práticas para identificar e planejar contingências, minimizando os riscos.

Entretanto, uma limitação é a ausência de uma prototipação completa do processo de implantação, com o mapeamento dos macroprocessos, subprocessos, atividades e tarefas. Essa lacuna impacta a clarificação da sequência de execução das atividades, sendo restrito pelo estágio atual do curso estudado, que ainda está em seu terceiro módulo. Por fim, o estudo busca ampliar a discussão sobre os desafios da gestão acadêmica, sistematizando processos para proporcionar uma boa experiência ao estudante, desde a idealização do curso até sua operacionalização. A modelagem de processos possibilita à gestão acadêmica avaliar quantitativa e qualitativamente o desempenho da IES, analisando a demanda e o impacto socioeconômico dos cursos, o que contribui para a competitividade e sustentabilidade das instituições.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ SIERRA, Yamilét. Modelo de gestión universitaria complejo. **Horizontes**: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, v. 5, n. 17, 195–206, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i17.167>. Acesso em: 13 jul. 2022.

BARBOSA, Nathalia. EAD já responde por mais da metade das matrículas realizadas em instituições privadas. **CNN Brasil**, 29 jul. 2022. Disponível em: <https://l1nq.com/pjBXq>. Acesso em 18 jun. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BES, Pablo; ALMEIDA, Claudinei D.; SCHOLZ, Robinson H. *et al.* **Soft Skills**. Porto Alegre: Sagah, 2021. *E-book*. Disponível em: Disponível em: <https://minhabibliotecaunilasalle.edu.br>. Acesso em: 19 set. 2022

BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo. Tendências de precarização do ensino superior privado no Brasil. **RBPAE**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 241 - 271, jan./abr. 2020. DOI 10.21573/vol36n12020.99946. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbpae/v36n1/1678-166X-rbpae-36-1-0241.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://bit.ly/3IOAZZM>. Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2021**. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: <https://shre.ink/IQB8>. Acesso em: 12 nov. 2022.

CARDONA-HERNÁNDEZ, Juan David. Reconfiguración del campo mundial de las universidades: transformaciones en los procesos contables y de la gestión universitaria. **Panorama Económico**, Colombia, v. 29, n. 2, p. 84-101. Disponível em: ebscohost.unilasalle.edu.br. Acesso em: 06 abr. 2023.

CARVALHO, Mariana Freitas Caniello de. **Metodologia de modelagem de processos BPM acadêmico**: formalização a partir dos procedimentos aplicados no projeto ECI/UFMG. 2021. 114f. Dissertação (mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/37999>. Acesso em: 19 jun. 2022.

CAVALCANTI, Rubens. **Modelagem de processos de negócios**. Rio de Janeiro: Brasport, 2017.

COSTA, Marivete dos Santos. **Mapeamento e modelagem de processos pela abordagem Business Process Modeling Notation**: uma experiência de trabalho na Pró-reitoria de Assistência e Promoção do Estudante da Universidade Federal da Paraíba. 128 f. 2021. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, 2021.

DELBANCO, Andrew. The university crisis. **Nation**, v. 314, n. 4, 2022. Disponível em: <https://search.ebscohost.com>. Acesso em: 24 maio 2022.

GAIO, Roberta; CARVALHO, RB de; SIMÕES, Regina. Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão. In: GAIO, R. (org.). **Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento**. Petrópolis, Vozes, 2008.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2022. *E-book*. Disponível em: minhabiblioteca.unilasalle.edu.br. Acesso em: 19 jun. 2022.

GOMES, Suzana dos Santos; MELO, Savana Diniz Gomes; GARRIDO, Felipe Andres Zurita. Educação Superior na América Latina em Tempos de Crise. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 30, n. 31, mar. 2022. Disponível em: <https://shre.ink/INck>. Acesso em: 19 maio 2022.

LAMPERT, Ernâni. A universidade da Idade Média à época atual. **História da Educação**, Pelotas, v. 2, p. 69-81, 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30665/pdf>. Acesso em: 13 jul. 2022.

LARANGEIRA, Sônia Maria Guimarães. As transformações do trabalho num mundo globalizado. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 2, n. 4, p.14-19, jul/dez 2000. Disponível em: <https://shre.ink/IQQp>. Acesso em: 15 jun. 2023.

LEVINE, Arthur; PELT, Scott Van. **The great upheaval**: higher education's past, present and uncertain future. Baltimore: Johns Hopkins University, 2021.

LONGO, Carlos. Educação superior pós-pandemia: uma janela para o futuro. **Ensino Superior**, São Paulo, jul, 2021. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/educacao-superior-pos-pandemia-opiniao/>. Acesso em: 18 ago. 2022.

- LÜDER, Amanda. Quase 3,5 milhões de alunos evadiram de universidades privadas no Brasil em 2021. **Educação**, 02 jan. 2022. Disponível em: <https://bityli.com/vFpwH>. Acesso em: 17 jul. 2022.
- MANCEBO, D. Trabalho remoto na Educação Superior brasileira: efeitos e possibilidades no contexto da pandemia. **Revista USP**, v. 127, p. 105-116, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i127p105-116>. Acesso em: 1 set. 2022.
- MACEDO, Neusa Dias de. **Iniciação à pesquisa bibliográfica**. São Paulo: Loyola, 1994.
- MARTINS, Gilberto de A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade= Qualitative analysis: theory, steps and reability. **Ciênc. Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, mar., p. 621-625, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>. Acesso em: 22 nov. 2022.
- OLIVEIRA, João Ferreira de; LIMA, D. Britto Pereira da C. As políticas públicas estatais e o campo da educação a distância: disputas e perspectivas em torno da qualidade. **Education Policy Analysis Archives**, [s. l.], v. 30, n. 31–38, p. 1–23, 2022. DOI 10.14507/epaa.30.6572. Disponível em: <https://search.ebscohost.com/>. Acesso em: 21 jun. 2023.
- PASCOAL, Carleiane Farias de Sousa; AIRES, Renan Felinto de Farias; SALGADO, Camila Cristina Rodrigues. Contribuições para a melhoria de processos organizacionais: uma análise baseada na modelagem de processos em uma instituição pública. **RAU: Revista de Administração Unimep**, v. 19, n. 7, jan./maio, 2022. Disponível em: <https://shre.ink/igLz>. Acesso em: 24 mai. 2022.
- PESSOA, Tatiane de Fatima da Silva; SANTOS, Eliane Aparecida Galvão dos; ALVES, Marcos Alexandre. Reflexões sobre as práticas pedagógicas no ensino superior em período de pandemia: Réflexions sur pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur en période pandémique. **Disciplinarum Scientia**. Série: Ciências Humanas, Santa Maria, v. 21, n. 2, p. 119-132, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.37780/ch.v21i2.3460>. Acesso em: 1 set. 2022.
- RE, Ítalo Lo; OKUMURA, Renata. Na pandemia, Brasil tem mais calouros em graduações a distância do que no presencial pela 1ª vez. **Terra Educação**, São Paulo, 18 fev. 2022. Disponível em: <https://bityli.com/nvJwoD>. Acesso em: 13 jul. 2022.
- ROCHA, Henrique M.; BARRETO, Jeanine S.; AFFONSO, Ligia M. F. **Mapeamento e modelagem de processos**. Porto Alegre: Sagah, 2017. *E-book*. Disponível em: inhabiblioteca.unilasalle.edu.br. Acesso em: 8 nov. 2023.
- RUMMLER, G.; BRACHE, A., **Melhores desempenhos das empresas**. São Paulo, Makron Books, 1994.
- SÁ-SILVA, Jackson R.; ALMEIDA, Cristovão D.; GUINDANI, Joel F. 2009. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, v. 1, n. 1, jan./ jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 24 maio 2022.
- SENNA, Diego Augustus; RIBEIRO, Jurema Suely de Araujo Nery. A gestão do conhecimento na transformação digital para a Indústria 4.0: tecnologias digitais e suas aplicações em setores econômicos. **Exacta: Engenharia de Produção**, São Paulo, 2021 Disponível em: <https://doi.org/10.5585/exactaep.2021.18917>. Acesso em: mar. 2023.

SILVA, Ednea Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC, 2005.

VAZ, Douglas; FOSSATTI, Paulo. Gestão universitária em tempos de pandemia: decisões ágeis adotadas por uma instituição de ensino superior. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, TO, v. 8, n. 59, p. 137-148, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5527>. Acesso em: 01 set. 2022.

VIANA, Suely Aragão Azevêdo. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 2021., 22-24, set. 2021. **Anais....** [S.l.]: UFS, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.29380/2021.15.10.03>. Acesso em: 14 jul. 2022.

WILDAUER, Egon Walter; WILDAUER, Laila Del Bem Seleme. **Mapeamento de processos conceitos, técnicos e ferramentas**. Curitiba: Intersaberes, 2015.

A REPRESENTATIVIDADE DE DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR: DIÁLOGO PRÓ DIFERENÇA ENTRE MARX, VYGOTSKY E DELEUZE

Mariana Pinkoski de Souza

Paulo Fossatti

1 | INTRODUÇÃO

Através da legislação brasileira é pautado e exigido do ensino superior, perseguir de forma contínua aprimorar e assegurar que a educação esteja compactuada com a realidade e os e os contextos sociais. De acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996) - que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) - o ensino superior tem entre as suas finalidades “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (art. 46, inciso I). O mesmo artigo também determina que a educação superior tem o intuito de “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade”

(inciso VI). Contudo, apesar da lei explicitar que este nível de educação tenha entre os seus objetivos o pensamento crítico acerca da realidade, estabelecendo uma relação com a sociedade, as diferentes identidades existentes na população brasileira não estão presentes no espaço universitário, evidenciando um problema social existente incorporado também nesta esfera.

Segundo os dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019) a população brasileira não está igualmente representada no ensino superior. Esta desigualdade é evidenciada quando analisados os dados referentes ao corpo docente das universidades brasileiras.

Quando observadas as diferenças raciais, os dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2019) revelam que o quadro docente das universidades é composto majoritariamente por pessoas brancas, 57,9%. Os pardos somam 12,9% dos docentes, seguidos dos pretos (1,5%) e amarelos (0,7%). A população indígena

é representada por apenas 153 docentes nas instituições brasileiras de ensino superior. Fica demonstrada de forma incontestável a predominância da população branca entre os professores do ensino superior. Se for considerada a proporção da população brasileira por 56,2% de negros e 42,7% de pessoas brancas, os resultados indicam a ampla desigualdade racial existente nesta esfera.

Ao analisar as questões de gênero, o levantamento demonstra que os professores representam 53,3% da amostra e as professoras 49,03%. Porém, se verificamos os dados do mesmo período coletados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD (IBGE, 2019) esta proporção se inverte: as mulheres correspondem a 51,8% e os homens 48,2%, o que demonstra a existência uma pequena disparidade de gênero na docência universitária. Outro aspecto importante relacionado a este indicador, se refere à população LGBTQI+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais ou transgêneros, Queer, Intersexo, assexual e as diversas possibilidades de orientação sexual e/ou identidade de gênero que existam) na educação superior, de acordo com a V Pesquisa do Perfil dos Graduandos das Instituições Federais da Andifes (Andifes, 2019). O estudo aponta que homens e mulheres transexuais representam apenas 0,2% dos graduandos e 3,7% não se classificam em nenhuma identidade de gênero.

Mesmo que os dados fornecidos pelo INEP (2019) não contemplem as especificidades acerca das identidades de gênero, as informações que dizem respeito aos graduandos das instituições federais demonstram que estas diferenças também não estão representadas no âmbito universitário. Em relação às pessoas com deficiência, também é possível perceber desigualdades de acesso ao espaço universitário, pois apenas 0,43% do total de professores do ensino superior apresentam algum tipo de deficiência. (INEP, 2018).

Diante destas informações e perspectivas é possível identificar que o perfil docente nas instituições de ensino superior é composto por pessoas brancas, sem deficiência sendo sua maioria do sexo masculino. Diante disso, percebe-se que desigualdade racial é um dos problemas que se manifesta de forma notória quando abordamos a temática da diferença. Também destaca-se a presença pouco expressiva de dados a respeito de outros grupos identitários como pessoas com deficiência e população LGBTQI+.

As averiguações acima citadas nos levam a refletir sobre as diferenças dentro das universidades e particularmente, na docência do ensino superior. A problemática trazida à tona é o por quê na contemporaneidade os professores percebidos como diferentes pela sociedade - pessoas com deficiência, minorias étnicas, LGBTQI+, entre outros - estão em menores índices nas universidades? Por que as diferenças no contexto laboral não existem? Como ressignificar as diferenças entre os docentes no ensino superior brasileiro?

Perante as considerações expostas, o objetivo deste estudo é analisar os norteadores teóricos que abordam a diferença, educação e trabalho, dialogando com a presença dos diferentes grupos identitários na docência da educação superior. Para tanto, é proposto um diálogo entre as construções de Marx, Vygotsky e Deleuze, relacionando

os conceitos atinentes ao mundo do trabalho, educação e diferença, bem como as suas aproximações com a temática da diferença no contexto da docência no ensino superior quanto à representatividade. No que diz respeito ao método, conforme assinala Gil (2002) trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo. Quanto aos procedimentos técnicos utilizados, caracteriza-se de acordo com Gerhardt e Silveira (2009) como uma pesquisa bibliográfica, pois vale-se da busca de fontes provenientes de livros e artigos científicos. O procedimento do referencial teórico se deu através de uma revisão da literatura disponível em livros e nas bases de dados, a saber: Google Acadêmico, Google Livros, EBSCOhost, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Banco de Teses e Dissertações Capes. Como descritores, selecionamos para a pesquisa, os termos: “docência”, “ensino superior”, “representatividade”, “diferença”, “educação” e “trabalho”.

Após a introdução são apresentadas as ideias de Marx e Vygotsky e suas contribuições sobre educação e mundo do trabalho, seguidas dos conceitos acerca da diferença sob a perspectiva de Deleuze, com as discussões acerca da temática proposta e as considerações finais do capítulo.

2 | METODOLOGIA

A metodologia deste capítulo revela-se como um estudo teórico de cunho qualitativo que tem por objetivo analisar os norteadores teóricos que abordam a diferença, educação e o trabalho, dialogando com a presença dos diferentes grupos identitários na docência da educação superior.

A tipologia que escolhemos é a pesquisa bibliográfica, pois esta, conforme Gerhardt e Silveira (2009) p.69: “[...] fundamenta-se em fontes bibliográficas; ou seja, os dados são obtidos a partir de fontes escritas, portanto, de uma modalidade específica de documentos que são obras escritas, impressas em editoras, comercializadas em livrarias e classificadas em bibliotecas”.

Complementando, Gil (2002) entende que toda pesquisa bibliográfica é desenvolvida e elaborada com base em material já formulado, constituído do arsenal de livros e artigos científicos publicados, buscando os estudos publicados acerca do tema proposto.

Para a elaboração do referencial teórico, realizamos uma revisão da literatura disponível em livros e nas bases de dados, a saber: Google Acadêmico, Google Livros, EBSCOhost, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Banco de Teses e Dissertações Capes. Como descritores, selecionamos para a pesquisa, os termos: “docência”, “ensino superior”, “diferença”, “educação” e “trabalho”.

Foi empregado para o direcionamento e estrutura do estudo de oito etapas de acordo com Gil (2008). O planejamento, elaboração dos objetivos, escolha da metodologia, organização dos prazos e metas, busca por conteúdos teóricos adequados, análise dos dados encontrados, construção de reflexões entre autores e por fim as considerações

finais. Na quinta parte, buscamos conteúdos segundo os critérios de inclusão/exclusão e passamos pela pré-análise, que conforme Bardin (2016), a qual se trata da leitura flutuante dos títulos e resumos dos materiais para avaliar quais trabalhos seriam mantidos.

Após esta etapa, realizamos a exploração mais detalhada do material por meio da leitura integral e o tratamento dos resultados e seguimos para a compilação dos dados e a redação do texto a partir da análise e interpretação dos achados para a construção do capítulo.

3 | REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Marx e as considerações sobre a educação e o trabalho

A regência do capital na sociedade moderna se dá pela normatividade, a homogeneidade e a padronização. Para Marx (2013) o capitalismo determinou que a força de trabalho deve possuir um padrão médio de habilidade, eficiência e celeridade, para ser considerada de qualidade “normal”. Este padrão de “qualidade” garante ao capitalista o não desperdício de nenhum segundo de trabalho. Neste sentido, entende-se que os indivíduos marcados como “diferentes” do padrão determinado pelo capital são considerados de menor valor social, estabelecendo as dinâmicas e posições sociais existentes no mundo moderno.

Marx e Engels (2017) explicitam que com o desenvolvimento da burguesia e do capital, desenvolve-se também o proletariado, ou seja, a classe de operários modernos. Os trabalhadores da classe operária só vivem enquanto têm trabalho e somente têm trabalho enquanto seu trabalho aumenta o capital. Eles vendem a sua força de trabalho como mercadorias, artigo de comércio ou como qualquer outro bem e, em consequência, estão sujeitos às instabilidades do mercado. Sobre o pensamento de Marx, Manacorda (2017) aponta que para ele, o trabalhador cada vez mais se empobrece, enquanto a força criativa do seu trabalho passa a ser concebida como força do capital, e assim, o trabalhador se aliena do trabalho como força produtiva da riqueza.

A força do trabalho, bem como a presença de mulheres e crianças nas fábricas assinalam para Marx e Engels (2017) assinalam que quanto menos habilidade e força o trabalho manual exige, mais o trabalho dos homens é substituído, onde as diferenças de idade e de sexo passam a não ter mais importância para a classe operária. Neste sentido, os autores destacam a necessidade de uma educação voltada para os interesses da classe operária, defendendo a educação pública e gratuita para todas as crianças, uma reestruturação do trabalho infantil nas fábricas e associação com a produção material. Lopes (2012) declara que, para Marx, as ideias passadas pela escola burguesa à classe operária, transmitidas à classe operária por professores visavam a reprodução cultural-social, e criavam uma falsa consciência de classe.

Segundo Marx (2013) “a educação do futuro” deveria conjugar, para todas as crianças a partir de uma determinada idade, o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, não só

como forma de incrementar a produção social, mas como único método para a produção de seres humanos desenvolvidos em suas múltiplas dimensões. Marx e Engels (2017) ainda argumentam que os ideais comunistas não inauguram a intervenção da sociedade na educação, pois isso já é uma realidade na sociedade burguesa. O comunismo tem entre suas finalidades propor mudanças no sistema de educação, arrancando-o da influência da classe dominante. Sendo assim, em lugar da antiga sociedade burguesa, com suas classes e antagonismos de classes, surge uma associação na qual o livre desenvolvimento de cada um é a condição para o livre desenvolvimento de todos.

Manacorda (2017) concebe que o ponto de vista de Marx apresenta-se como claro e atual até hoje. De acordo com o autor, o ensino estatal não deve ser entendido simplesmente como ensino controlado pelo governo. Para ele, o Estado e o governo são duas coisas distintas, ou seja, o ensino pode ser estatal sem estar sob o controle do governo. O autor ainda explicita que o Estado deve limitar-se a determinar por lei os recursos para as escolas, o nível de ensino dos professores, as matérias de ensino e a supervisionar, com os seus inspetores, o cumprimento destas disposições. Desta forma, a separação entre Igreja e escola é entendida como pertinente conforme sugere Marx.

Conforme Gadotti (1999) Marx foi um dos pensadores de maior influência nas ciências sociais da contemporaneidade, não se limitando apenas aos estudos teóricos. Além de diversos estudos, o pensador desenvolveu uma intensa atividade política, criticando os impactos da sociedade burguesa, inclusive na educação. De acordo com Manacorda (2017) a ciência e os modos de produção relacionam-se de forma complexa, refletindo diretamente nas práticas educativas. Nesse sentido, durante muito tempo a pedagogia foi direcionada pelo determinismo social e estabelecendo currículos de acordo com a classe social do indivíduo, condição esta entendida como imutável.

Contudo, o autor salienta que sociólogos como Marx e Engels defendiam a educação como fator de mudança social e apoiada nas motivações pessoais, considerando potencialmente cada indivíduo como sujeito de todos os direitos e de todas as possibilidades educativas. Diante da perspectiva de Marx, é pertinente continuarmos aprofundando a concepção desta reflexão por Vygotsky, que se encontra no próximo tópico.

3.2 A concepção da educação e do trabalho para Vygotsky

Reconhecido como a teoria marxista, o materialismo histórico, percebido diante das mudanças históricas na sociedade e na vida material através de transformações na consciência e no comportamento humano, foi um marco fundamental para as construções de Vygotsky. Psicólogo e pensador bielo-russo (1896-1934), em seu curto tempo de vida, foi o primeiro a tentar correlacionar a questões psicológicas concretas de Marx.

Em suas obras é destacado o papel preponderante às relações sociais, convergindo a corrente pedagógica com o seu pensamento de socioconstrutivismo. Nesse seu

esforço, elaborou de forma criativa as concepções de Engels sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos como os meios pelos quais o homem transforma a natureza e por consequência, transforma a si mesmo. (Van der Veer, 2014; Vigotski, 2000).

Em sua visão, Vygotsky (1988), constata que o ser humano vivencia uma esfera subjetiva na qual os fatos significativos são representados através da filosofia marxista, pois afirma que quando existe a conscientização da vida, ela se torna significativa. Para o pensador russo, os sistemas de signos, conhecidos pela linguagem, a escrita, o sistema de números e de instrumentos, são criados e construídos pelas sociedades ao longo do curso da história humana e são modificados através do contexto social e de acordo com o desenvolvimento cultural.

A internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca modificações comportamentais e estabelece um elo entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual. Assim, o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura (Vygotsky, 1988). A ligação do homem com o trabalho é influenciada desde a infância pelo uso dos signos, já que estes estão imbricados com o ambiente em que se vive e é realizada a organização dos comportamentos a partir disto. Os comportamentos a partir do ambiente produzem o intelecto, em um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, com fatores internos e externos e acontecimentos adaptativos (Vygotsky, 1989).

É descrito na obra “A formação social da mente” de Vygotsky (1989) que somente uma mente ingênua acredita que as transformações da vida ocorrem em uma linha reta, em linearidade, sem desvios, sem relações sem trocas, por isso a função laboral é primordial de fuga para a estagnação da vida humana, já que para a filosofia dialética, nada é estabelecido para sempre, nada é absoluto ou sagrado.

Ao refletir o que o psicólogo russo constata, a transformação qualitativa / metamorfose somente ocorre com o entrelaçamento de fatores externos e internos e processos adaptativos, as alterações evolutivas e mudanças revolucionárias, se inter-relacionam como um componente necessário do pensamento científico. É necessário refletir sobre a importância da heterogeneidade nas relações humanas e nos contextos socioculturais para a formação do conhecimento e da conscientização do diferente. A linearidade é destacada como proposta sem construção, quando são analisados os constructos sociais e culturais nas relações laborais e pedagógicas, por exemplo (Vygotsky, 1989; Fontes, 1998).

Para dar continuidade à discussão aqui proposta, o próximo tópico apresenta a importância de abordarmos as diferenças, a fim de entendermos de forma mais rica a relação da construção social e educacional diante do diferente, baseando-nos nas ideias de Deleuze.

3.3 Deleuze e suas compreensões sobre a diferença

Segundo Deleuze (1988), as práticas da sociedade estão referidas a razões e critérios naturalizados como universais e eternamente aplicáveis. Trata-se de levar em conta a realidade imposta e homogênea, impossibilitando na maioria das vezes observar e aceitar o que não é natural, não podendo afirmar as diferenças. Eis uma possibilidade de desbloqueio do movimento, no qual é reinaugurada a luta incessante entre as forças pelo sentido da vida. Diante deste fato, é essencial contextualizarmos de forma sucinta, como Deleuze estrutura o conceito diferença, para entendermos a lógica da sociedade atual e as possíveis estratégias para a reformulação de modelos estruturados.

A descaracterização do platonismo por Deleuze (2009) e a rejeição da representação clássica de simulação revela a impossibilidade de reprodução de qualquer original. Para o autor não há um modelo para se copiar e somente assim é demonstrado o modo singular e livre de rótulos e padrões. É possível destacar o contrassenso das identidades e os alunos considerados diferentes, bem como todos os demais que a escola e a sociedade deixam de ter por buscar uma identificação surreal. Para Deleuze (2009), a inclusão é constituída a partir da diferença de todos, seres singulares, cuja diferenciação se prolifera, se multiplica e é ilimitada.

A definição das possibilidades e limites das pessoas com deficiência se dá a partir de um modelo generalizante, de identidade, conhecido como “modelo médico”, constituído a partir de um diagnóstico e esquecendo o indivíduo e seu contexto (Mantoan, 2017). Pessoas com deficiência enfrentam inúmeras barreiras ao longo da vida, estas geram injustiça social, vulnerabilidade, poucas expectativas em relação à vida familiar, escolar, laboral, esportiva e de lazer, e tais barreiras evidenciam a desvantagem das pessoas com deficiência em relação às outras. Um número expressivo de pessoas nessas condições retrata uma sociedade avessa a todo movimento no sentido de ultrapassar seu modo discriminador e excludente de tratar seus indivíduos, replicando ideias e ações ultrapassadas, baseadas sempre no individualismo (Deleuze, 2009).

Na perspectiva de Deleuze (2009) a diferença não se enquadra em modelos que seguem uma conceituação ou generalização, que agrupam sob o mesmo signo, por semelhança. A diferença é singular, no caso da pessoa com deficiência, por exemplo, é a probabilidade de investigar as especificidades do indivíduo, criando possibilidades e multiplicando as características, divergindo totalmente de padrões encarcerados com atributos que identificam pessoas. Deleuze (1988), em sua obra, cita sobre as possibilidades de resistências às representações significantes, a partir da pluralidade e da superposição de perspectivas, resultando na deformação das representações.

A virtualidade também é vista como diferença e a partir dela podemos pensar em linhas de fuga, em possibilidades de resistências às representações significantes, muito diferente de diversidade, que reflete uma frente de pluralidade para a força de movimentos

sociais (Hall, 2012). De acordo com Deleuze, o discurso de diversidade se apoia sobre os pilares da representação, mas “A representação tem apenas um centro, uma perspectiva única e fugidia e, portanto, uma falsa profundidade, ela mediatiza tudo, mas não mobiliza nem move nada” (Deleuze, 1988, p. 64). A diversidade é como uma produção do poder, como uma captura da potência da multiplicidade (Santos, 2019).

Conhecido como Filósofo da diferença, Deleuze (1988) afirma que cada ser humano é único, com inúmeras especificidades, histórias de vida e características. Considera cada pessoa como singular, múltipla, imprevisível, que difere de si mesmo(a) e não de um “outro”.

Interpretar e assimilar o conceito de diferença na perspectiva de Deleuze, contribui para a reflexão e a discussão, diante de em desconstrução a ser realizada, com o que vivenciamos atualmente diante da afirmação das diferenças no ambiente educacional e laboral.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Marx, Vygotsky e Deleuze: diálogos possíveis sobre trabalho, educação e diferença

Rocha (2006) aborda que a ciência moderna construiu paradigmas que trabalham a diferença de forma quantitativa e/ou qualitativa, tendo como base modelos referenciais. Desta forma, a diferença é percebida como um desvio quando estabelecida a partir da identidade e semelhança a verdades pré-concebidas. O pensamento científico trabalha com a norma, excluindo o que se constitui como fora de um padrão.

O pensamento de Vygotsky, psicólogo bielo-ruso, vai ao encontro com a linha de filosofia de Marx, observando o homem como ser sócio-histórico e revolucionário no contexto educacional e laboral, em suas obras é muito destacado o papel preponderante às relações sociais, convergindo a corrente pedagógica com o seu pensamento de socioconstrutivismo. O pensador enfatiza que todas transformações da vida ocorrem com desvios, relações de muitas trocas, em constante mudança, caminhos sinuosos, onde a atividade laboral é a fuga para a estagnação. Para Vygotsky, o professor e os alunos são agentes promotores do respeito às diferenças, sem as padronizações estipuladas por qualquer sistema de ensino, que possam oprimir a autonomia dos educandos. Para o psicólogo bielo-russo, a educação deve ir contra a homogeneidade das relações, e podemos observar também este ponto de vista nos estudos de Deleuze (Mainardes, 1999).

A diferença extrapola qualquer forma de representação no pensamento de Deleuze, por isso acreditamos que o diálogo entre Marx e Vygotsky também se aproxima desta construção e auxilia a reflexão de uma sociedade que pode considerar as diferenças. Contudo, atualmente ela se encontra engessada em padrões pré-estabelecidos. Percebe-se, através das contribuições dos autores supracitados, a convergência teórica acerca do desenvolvimento das potencialidades individuais dos sujeitos.

Ao compactuar com as construções de Marx, Vygotsky e Deleuze, analisando os dados de professores universitários e refletindo sobre importância em abordar as diferenças e suas potencialidades, percebemos a relevância da discussão sobre a realidade brasileira no que concerne ao âmbito educacional da educação superior e a pluralidade (ou ausência dela) como representatividade existente entre os docentes de universidades brasileiras.

Para discutirmos pensadores referência e também autores contemporâneos é fundamental entendermos que Vygotsky é humanista, com traços marxistas em sua concepção de linguagem, sociedade e homem, e Deleuze rompe com as concepções humanistas introduzindo a filosofia da diferença nas ciências humanas. Apesar da contraposição essencial entre o humanismo da psicologia histórico-cultural e a impessoalidade da filosofia de Deleuze, existe a congruência na busca por Espinosa.

Dentre as discussões existentes, a relação de liberdade dialogada é um exemplo importante a ser explorado na concepção da inclusão do diferente na relação social, econômica e educativa, assim como o materialismo e na relação homem-natureza. Conforme Marx, o concreto é a síntese de múltiplas determinações, o que se relaciona com a ideia deleuziana da determinação da diferença como diferença. (Maeso, 2018). Marx defende que a educação é um fator de mudança social, apoiada nas motivações individuais, considerando potencialmente cada indivíduo como sujeito de todos os direitos e de todas as possibilidades socioeducacionais.

É imprescindível reafirmar o que Marx destaca, de que as condições determinam a situação e o indivíduo, como um negro, por exemplo, que em certo contexto é reconhecido como escravo. É possível refletir este aspecto, quando pensamos por que professores considerados diferentes não são vistos atuando, quando comparamos com os profissionais que se encaixam no padrão de aceitação determinado pela sociedade (Resende, 2018).

Os negros com o fator histórico da escravidão, as pessoas com deficiência que antigamente eram mortas na força por serem consideradas defeituosas, sem serventia e muitas vezes como o reflexo da ira dos deuses. As mulheres que foram excluídas de direitos sociais por grande parte da história mundial e a comunidade LGBTQI+, que ainda sofre estigmas e preconceitos pela falta de aceitação, entre outras pessoas e grupos considerados diferentes.

No diálogo com Marx, a partir do estudo de Resende (2017), pode-se considerar que os professores são exigidos por uma sólida formação teórica e a uma ação cotidiana muitas vezes exaustiva. É fundamental perceber esta profissão com a totalidade que está articulada na realidade social, bem como compreender sua transitoriedade e historicidade. Em congruência com Marx, Vygotsky reforça a busca pela mercantilização das profissões. Um exemplo é a seleção na admissão de professores, de modo que a economia e o mercado destacam os docentes mais produtivos, o que explica o número pequeno de professores que destoam da busca produtivista e mais chamativa em relação à lucratividade (Bastos, 2014).

Para Vygotsky, todos os seres humanos são sociais e sua adaptação ao meio se realiza com ajuda de procedimentos sociais e através das pessoas que o rodeiam, por isso que, mesmo com o capitalismo ainda comandando as ações empregatícias, as ações sociais e de reconhecimento ao novo, bem como à quebra de estigmatização, devem ser emergentes para a mudança contemporânea.

Deleuze e Vygotsky convergem na questão das relações sociais e diferenças, pois ao invés de rotular é preciso observar todas características do ser humano, com inúmeras qualidades e compensações que se sobressaem no mercado de trabalho. Vygotsky especifica que, por exemplo, a deficiência não deve ser vista como insuficiência, mas como organização própria das funções psicológicas superiores. Outra observação a ser feita, é que por mais parecidas que sejam as características das deficiências de algumas crianças, cada uma tem particularidades e influências diferentes, dependendo do meio social em que vive, o que se aproxima totalmente ao que Deleuze afirma, assim como a busca da sociedade educativa em ter referenciais de identidades padronizadas com identificações surreais. (Costa, Mendonça, 2019; Amitrano, 2019; Moreira, Bolsanello, Seger, 2021).

No diálogo entre Deleuze, Marx e Vygotsky, buscamos Espinosa, e é possível citar no famoso texto em que Espinosa afirma que ninguém determinou, até agora, o que pode o corpo. A partir disso, muitas questões são levantadas: o que pode um corpo? Existe um corpo correto, bom e ruim? Quem pode delimitar um corpo?. Muitos questionamentos são possíveis, assim como muitos conceitos perpassam e constróem mais questionamentos (Amitrano, 2019).

Em relação aos professores com deficiência, o foco da deficiência deixa de ser o sujeito, individualmente, havendo uma interdependência com o contexto mais amplo, ocorrendo a ênfase da diversidade e não das diferenças. O processo de expansão da educação superior no Brasil cria novas demandas às universidades e aos docentes, dentre elas, a adequação necessária para incluir. As universidades esperam que sejam indicadas práticas “normalizadoras” ou lhes digam como fazer para que a diferença seja anulada, o que dificulta o processo de inclusão, assim como os binarismos, “como normal *versus* anormal, ótimo *versus* péssimo, bonito *versus* feio, etc., estabelecendo de um lado os ‘melhores’ e de outro os ‘piores’. Nessa lógica binária, identidades sociais são posicionadas em lugares de exclusão, buscando sempre um padrão e uma identidade, o que vai contra a lógica deleuzeana (Pieczkowski, 2019).

4.2 Docência universitária no Brasil

O que se refere à especificidade de tornar-se professor universitário e conseguir o ingresso, para Campos (2019) é a construção ininterrupta de saberes e fazeres, posto que ser professor é ter de lidar com as condições sociais, culturais, políticas, institucionais, profissionais e pessoais. O papel do docente vai muito além da atuação na sala de aula,

este profissional é percebido por sua história de vida, seus costumes, suas ideias e projetos. Deve ser reconhecido e respeitado pela sua formação e diante da integridade do ser, não importando sua classe social, religião, cor de pele, etnia, opção sexual, gênero, ou qualquer outra característica.

Todas universidades devem cumprir as orientações e normativas legais existentes, para o acesso e inclusão de todos indivíduos, assim como professores que precisam de amparo específico (Goés, 2007). Trata-se de um processo que demanda mudanças complexas e por isso mesmo é lento, gradual e contínuo, de acordo com a contemporaneidade. As universidades que buscam a inclusão efetuam ações para remover todas barreiras existentes, eliminando e desconstruindo conceitos, preconceitos e concepções segregadoras e excludentes. É um processo, muitas vezes lento, difícil, construído coletivamente e constantemente enfrentado (Campos, 2019).

Quanto às diferentes etnias, é possível citar o exemplo dos indígenas. A formação de professores indígenas em nível superior se deu a partir da Conferência Ameríndia realizada em Cuiabá, no ano de 1997, com a Formação de Professores Indígenas, baseada em uma educação específica, voltada à realidade das comunidades, com diálogo intercultural a fim de formar professores indígenas para o exercício da docência respeitando os valores e saberes das diferentes etnias. A Constituição Federal (Brasil, 1988) foi efetivamente o primeiro texto que deixa clara a relação do Estado com os povos indígenas, reconhecendo a diversidade étnica e o respeito à diferença. Essa mudança de paradigma na relação entre o Estado Brasileiro e as sociedades indígenas abriu muitas possibilidades para o contexto educacional indígena, distante das positivistas. O número de professores universitários indígenas e de diferentes etnias é reduzido, mas é importante afirmar a constante luta e trajetória política de mobilização para inclusão de diferentes etnias no ensino superior (Januário, 2019; Monte, 2000).

Dentre os estudos que abordam a desigualdade racial no ensino superior, muitos destacam as primeiras iniciativas de criação das políticas de ação afirmativa, a criação de espaços institucionais, projetos antirracistas e antissexistas, a inovação curricular, a atuação dos docentes e a abordagem interseccional (Azevedo, 2004). O debate contemporâneo apresenta as categorias de articulação e as interseccionalidades, a fim de ampliar a compreensão sobre os modos como múltiplas diferenciações que permeiam o social articulam-se a gênero. Creenshaw (2002) demonstra em seu estudo que o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades que estruturam as realidades de mulheres, raças, etnias e classes, entre outras.

A atuação das mulheres na carreira acadêmica, em relação aos homens, o sexo feminino fica em desvantagem. A desigualdade de raça e gênero no ensino superior precisa ser analisada considerando a taxa de escolaridade e outros fatores oriundos das condições sociais (Barreto, 2015). De acordo com De Carvalho (2018), outra diferença no contexto laboral, importante de discutirmos na educação superior se refere à homossexualidade,

assim como a transexualidade. Ambos inseridos na realidade cultural, mas transgridem os discursos hegemônicos baseados na heterossexualidade normativa.

Biazus, Brancher (2019) também destacam a necessidade de concentrar esforços em dar visibilidade à docência exercida pela população LGBT, pois atualmente existem poucas pesquisas que discutem a especificidade das docências desses sujeitos. As leis auxiliam os processos de inserção nas universidades brasileiras através das Cotas, como a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que preconiza a reserva de cinquenta por cento das vagas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio para os estudantes procedentes de escolas públicas. Destas vagas, cinquenta por cento devem ser preenchidas por estudantes provenientes de famílias com renda per capita de até um salário-mínimo e meio. Estas vagas são reservadas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas em conformidade com a proporção destes segmentos populacionais na Unidade da Federação onde está localizada a instituição (Souza, 2021).

A Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014 (Brasil, 2014), prevê a reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Podemos observar também o Decreto Nº 9.508, de 24 de setembro de 2018 (Brasil, 2018) que prevê às pessoas com deficiência um percentual de cargos e de empregos públicos ofertados em concursos públicos e em processos seletivos no âmbito da administração pública federal direta e indireta. A legislação auxilia a inserção, já as instituições particulares possuem suas próprias regras, assim como as demais empresas na abertura de vagas para professores universitários considerados diferentes.

No que concerne ao professor com deficiência, as produções científicas sobre o profissional são algo recente e que carece de mais investigações, notando-se um investimento de pesquisas com essa temática a partir de 2005. Estudos na busca científica de De Souza (2017) demonstram que compreender as particularidades de cada pessoa é fundamental diante do movimento de inclusão, que existem dificuldades de colocação no mercado de trabalho, que ainda existe preconceito social, falta de conhecimento do empregador para admitir docentes com deficiência e a precariedade da infraestrutura, desde acessibilidade arquitetônica à equipamentos capazes de auxiliar na prática pedagógica.

4.3 A perspectiva diante das diferenças de docentes no ensino superior

Tendo como norteadores teóricos o pensamento de Marx, Vygotsky, Deleuze e autores que abordam temáticas referentes ao mundo do trabalho, educação e diferença, percebemos que a ideia de “universal” representa a integração de todos os elementos, dos mundos, das características dos homens. A vida é tomada numa dimensão geral, ampla,

onde o não-similar, o não-assimilável, constitui uma ameaça ao equilíbrio estabelecido, sendo considerado um inimigo da ordem (Rocha, 2006)

A perspectiva da universalidade e da individualidade se destaca da consciência mítica, na qual a solidariedade dos homens é mantida através da autoridade transcendental. Gradativamente, o que ganha consistência é a arbitragem da razão, que supõe uma noção de “sujeito” como elemento de uma espécie, de uma comunidade, enfim, de um grupo cuja solidariedade é garantida pela mediação social.

Rocha (2006) e Mainardes (1999) sustentam que a sociedade que se estrutura técnica, política e socialmente alarga o sentido de mundo através da estratificação em classes diferentes pela divisão do processo de trabalho, da especialização de funções, das noções de direito e deveres e da submissão ao soberano. A ordem no novo regime requer a diversidade no interior da unidade, garantindo o comportamento solidário da massa. É necessário redimensionar a lógica instituída da sociedade, promover movimentos para a potência de transformação, construir modos de subjetivação, reformular as noções de formação cultural, entre outras ações, para que o diferente seja aceito no ambiente educacional e laboral (Rocha, 2006).

Desta forma, enquanto uma produção humana, ao falarmos sobre a sexualidade, falamos do exercício de poder sobre os discursos de normalidade, aceitabilidade, forma e conteúdo, pelos quais passou-se a hierarquizar os sujeitos, determinando, ainda, espaços àqueles que divergissem do padrão ou do que fora eleito como normal. Seguindo esses passos, acreditava-se que por meio da discussão, teorização, compreensão da sexualidade seria possível compreender a verdade sobre os sujeitos, de modo que as associações produzidas nesse campo revelariam a essência humana. (Biazus, Brancher, 2019).

Travestis e as pessoas transexuais rompem com as definições do que é ser homem e do que é ser mulher impostas historicamente na nossa sociedade como padrões de gênero ‘normais’ e baseados apenas em características biológicas, principalmente nos órgãos genitais, mostrando-nos que a (auto)identidade de gênero é também uma construção social e cultural. Em decorrência disso, por extrapolarem a dicotomia homem/mulher cisgênero e o padrão heteronormativo, as travestis e as pessoas transexuais são estigmatizadas cotidianamente. (Lima et al 2020). Essa distribuição desigual de estudantes homens e mulheres entre os cursos de graduação, assim como estudantes considerados diferentes, irá refletir na distribuição futura de docentes universitários.

Diante do exposto quanto às diferenças no âmbito educacional a falta de reconhecimento profissional de professores que apresentam características diferentes dos padrões reconhecidos e legitimados pelas estruturas simbólicas e representações culturais dominantes na sociedade, dificulta e muitas vezes impossibilita a participação destes trabalhadores considerados diferentes na vida social.

5 | REFLEXÕES FINAIS

Os debates sobre as perspectivas de compreender as diferenças no contexto laboral e acadêmico ganharam força nas últimas décadas. Percebe-se que é de caráter emergente haver uma mudança no sistema educacional, no que tange às relações profissionais, a inclusão e as organizações. A garantia do compromisso de políticas inclusivas e o respeito às diferenças perpassam a realidade que configura e se faz necessário ao ensino superior brasileiro. A heterogeneidade no ambiente educacional é fundamental para que padrões sejam quebrados e oportunidades de trabalho sejam equitativas.

As repercussões sobre a interface entre as disparidades de gênero, etnia, deficiência, identidade de gênero e raça no ensino superior devem ser levados em consideração na discussão sobre as políticas de promoção da igualdade e equidade no ensino superior. Foi visto que as políticas de ação afirmativa nas IES se limitavam muito à reserva de vagas para estudantes de graduação, não incluindo ações que tivessem os estudantes de pós-graduação, ou os professores como beneficiários. Assim como foi visto que faltam iniciativas que focalizem as disparidades e que alcancem as instituições como um todo.

Ambicionamos que no futuro não ocorra a equidade somente pela imposição de leis, mas pelo reconhecimento de que a exclusão fere os direitos humanos. O diálogo entre Marx, Vygotsky e Deleuze traz à tona conceitos que devem sair do plano teórico, desbravando em ações educacionais e sociais. A diferença não deve ser sinônimo de exclusão e estigmatização, pois somente assim barreiras serão derrubadas em uma sociedade que necessita reformular e reprogramar a sua representatividade.

REFERÊNCIAS

AMITRANO, Georgia; VIESENTEINER, Jorge L.; BARBOSA, Mariana de Toledo. **Deleuze, Desconstrução e Alteridade**, São Paulo: ANPOF, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3wYvDxt>. Acesso em: 15 fev. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES). **V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos estudantes de graduação das Universidades Federais**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3BqpCNz>. Acesso em: 09 fev. 2021.

AZEVEDO, Nara. et al. Gênero e ciência: a carreira científica de Aída Hassón-Voloch. **Cadernos Pagu**, n. 23, p. 356-87, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3rrhrMe>. Acesso em: 22 jul. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASTOS, Alice Beatriz Barretto Izique. **Wallon e Vygotsky: psicologia e educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

BARRETO, Paula Cristina da Silva. Gênero, raça, desigualdades e políticas de ação afirmativa no ensino superior. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 16, p. 39-64, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3rtOEXs>. Acesso em: 22 jul. 2021.

BLAZUS, Paula Hosana Silveira; BRANCHER, Vantoir Roberto. Docentes Lgbt: O que tem evidenciado as pesquisas contemporâneas. **Diversidade e Educação**, v. 7, n. 1, p. 303-320, 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/8947>. Acesso em: 9 fev. 2021.

BIESTA, Gert. Medir o que valorizamos ou valorizar o que medimos? Globalização, responsabilidade e a noção de propósito da educação. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 815-831, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3hVWIT2>. Acesso em: 22 jul. 2021.

BRASIL. **Constituição Da República Federativa Do Brasil De 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <https://bit.ly/2URpA0h>. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília, DF, 1996. Disponível em: <https://bit.ly/3BhuCUy>. Acesso em: 06 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.990, DE 9 de junho de 2014**. Reserva aos negros vinte por cento das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2Ur15ap>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.508, de 24 de setembro de 2018**. Reserva de cargos públicos para pessoas com deficiência. Brasília, DF, 2018) Disponível em: <https://bit.ly/3BjjjLy>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3kBZysK>. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2019**: notas estatísticas. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3wTKPff>. Acesso em: 19 jul. 2021.

CAMPOS, Vanessa T. Bueno; ALMEIDA, Maria Isabel de. Contribuições de ações de formação contínua para a (trans)formação de professores universitários. **Revista Linhas**, v. 20, n. 43, p. 21-50, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3rFShtD>. Acesso em: 22 jul. 2021.

CARVALHO, Guilherme Paiva de; OLIVEIRA, Aryanne Sérgia Queiroz de. Gênero, transexualidade e educação: reconhecimento e dificuldades para emancipação. **Revista Educação e Emancipação**, v. 10, n. 4, ed. esp., p. 58-75, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3iEJILb>. Acesso em: 22 jul. 2021.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Estudos Feministas**, ano 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: <https://bit.ly/2W51L5D>. Acesso em: 22 jul. 2021.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. 2. ed. rev e ampl. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Conversações, 1972-1990**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013.

ELOY, Adriana Cristina Morais; COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. O direito à educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e a educação especial. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3rt32ix>. Acesso em: 22 jul. 2021.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 1999.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIABARDO, Cássio de Souza; RIBEIRO, Sonia Maria. As produções científicas sobre o professor com deficiência. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 58, p. 373-387, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3y35y1x>. Acesso em: 22 jul. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (Orgs). **Políticas e práticas da educação inclusiva**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

HALL, Stuart; JAQUET, Christophe; LINDNER, Kolja. Signification, représentation, idéologie: Althusser et les débats poststructuralistes. **Raisons politiques**, n. 4, p. 131-162, 2012.

HILLESHEIM, Betina; CAPPELLARI, Amanda. Os corpos da inclusão: mídia e relações com a diferença. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3ybB5yc>. Acesso em: 22 jul. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA IBGE. **PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3kLy189>. Acesso em: 22 jul. 2021.

JANUÁRIO, Elias. Formação de professores Índios na universidade: a experiência do 3º Grau Indígena. **Revista da Faculdade de Educação - Cáceres**, ano 2, n. 2, p. 94-107, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3zrHplu>. Acesso em: 22 jul. 2021.

LIMA, Rafael Rodolfo Tomaz de. et al . Análise bibliométrica de teses e dissertações brasileiras sobre travestilidade, transexualidade e saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 18, n. 3, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3iBzMSM>. acessos em 06 mar. 2021.

LOPES, Paula. **Educação, sociologia da educação e teorias sociológicas clássicas: Marx, Durkheim e Weber**. Repositório Institucional da Universidade Autónoma de Lisboa. Lisboa: Universidade da Beira Interior, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ual.pt/handle/11144/191>. Acesso em: 06 dez. 2020.

MAESO, Benito; FRANÇA, Marcos Antônio de. Alguns elementos de Espinosa nas filosofias de Marx E Deleuze. **Cadernos Espinosanos**, n. 39, p. 125-139, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/espinosanos/article/view/148730>. Acesso em: 2 fev. 2021.

MAINARDES, Jeferson. Cenários de Aprendizagem: Instâncias Iterativas na Sala de Aula. *In*: MARTINS, João Batista (org.). **Na perspectiva de Vygotsky**. São Paulo: Quebra Nozes/ Londrina CEFIL, 1999, p. 27- 49.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2V843Ar>. Acesso em: 22 jul. 2021.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2017.

MONTE, Nietta Lindenberg. Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 7-79. 2000. Disponível em: <https://bit.ly/3xUDSMc>. Acesso em 22 jul. 2021.

MOREIRA, Laura Ceretta; BOLSANELLO, Maria Augusta; SEGER, Rosangela Gehrke. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, n. 41, p. 125-143, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2Wfs3m5>. Acesso em: 22 jul. 2021.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Mediação pedagógica na relação com universitários com deficiência. **Educação (UFSM)**, v. 44, p.1-21, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3hTCRP0>. Acesso em: 22 jul. 2021.

RESENDE, Anita C. Azevedo. O passado que não passa: a atualidade da contribuição do método em Marx para a formação de professores. **Educativa: Revista de Educação**, v. 19, n. 3, p. 1001-1019, 2016.

ROCHA, Marisa Lopes da. Identidade e diferença em movimento: ressonâncias da obra de Deleuze. **Revista do Departamento de Psicologia - UFF**, v. 18, n. 2, p. 57-68, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2WasyxD>. Acesso em: 10 dez. 2020.

SANTOS, Amarildo Inácio dos; CERVI, Gicele Maria. Diversidade e diferença: movimentos do currículo nos murais de uma escola. **Educação em Perspectiva**, v. 10, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3Bz1M1W>. Acesso em: 22 jul. 2021.

SILVA, Jackeline Susann Souza da. A sombra da discriminação e as barreiras de gênero no cotidiano de mulheres com deficiência na universidade. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3hUBCPE>. Acesso em: 22 jul. 2021.

SOUZA FILHO, Edmundo Fernandes; MARTINS, Edna. Significados e sentidos das cotas raciais como meio de acesso ao ensino superior. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL E V NACIONAL AFRICANIDADES E BRASILIDADES EM EDUCAÇÃO, v. 1, n. 5,

Vitória, ES. **Anais do III Congresso Internacional e V Nacional Africanidades e Brasilidades em Educação**, Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3BrY7b>. Acesso em: 22 jul. 2021.

UHMANN, Silvana Matos; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. Sujeitos com deficiência no mundo do trabalho: discursos que marcam aparências e, por sua vez, capacidades?. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3rxpSFN>. Acesso em: 22 jul. 2021.

VAN DER VEER, René. **Lev Vygotsky**. 1. ed. Londres: Bloomsbury Academic, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**, São Paulo: Ícone, 1988, p. 103-117.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. O manuscrito de 1929: Temas sobre a constituição cultural do homem. **Educação & Sociedade**: Campinas, ano XXI, n. 71, p. 21-44, 2000a. Disponível em: <https://bit.ly/3BxqJec>. Acesso em: 22 jul. 2021.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Fundamentos da Defctologia**: Obras Escogidas V. Madri: Visor, 1997.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO NO EXTERIOR: O QUE MOTIVA PROFESSORES A ESTA ESCOLHA?

Francisco Fernandes de Oliveira Neto

Paulo Fossatti

1 | INTRODUÇÃO

No cenário atual, o interesse de brasileiros por programas de pós-graduação *Stricto Sensu* no exterior tem se expandido além das fronteiras nacionais, especialmente entre aqueles que residem fora dos grandes centros universitários do país. O Brasil possui uma política de pós-graduação bem desenvolvida, oferecendo programas abrangentes e diversificados em várias áreas do conhecimento. No entanto, essa estrutura nem sempre atende às necessidades dos profissionais que vivem em regiões mais remotas. Devido a fatores como a obrigação em cumprir o calendário acadêmico, a exigência de presença constante ao longo de todo o ano letivo e a falta de modalidades flexíveis que permitam a conciliação entre o trabalho e os estudos, muitos professores enfrentam grandes obstáculos para ter acesso a essa formação continuada.

Essas limitações estimulam a busca por opções fora do país, onde programas de mestrado e doutorado oferecem maior flexibilidade, possibilitando que os professores mantenham suas funções profissionais ao mesmo tempo que buscam aprimoramento acadêmico. Diante do exposto, a pesquisa qualitativa, concentra-se sobre essa tendência crescente observada entre os professores do Brasil por realizar seus estudos no Mestrado em Educação, no exterior. Dessa forma, **a pergunta deste artigo** é: O que motiva os professores brasileiros a estudarem Mestrado no Exterior? Em decorrência desse problema de pesquisa, **o objetivo geral** é investigar os motivos que levam os professores brasileiros a estudarem Mestrado no exterior. O estudo está fundamentado nos dispositivos que orientam a Pós-graduação *Stricto Sensu* no Brasil bem como em pressupostos de autores que discutem a temática em tela.

Apresentamos o Referencial Teórico que descreve um pouco da história da formação docente, abordando sua

evolução ao longo do tempo e contextualizando os principais marcos e mudanças ocorridos. Destacamos como as leis que regem a formação docente atualmente desempenham um papel crucial na definição das diretrizes e normas para a qualificação e atualização dos profissionais da educação. Posteriormente, direcionamos nossa atenção para os programas de mestrado (ME) e doutorado (DO) no contexto nacional, ressaltando que, apesar de o Amazonas ser o segundo em oferta em relação ao Pará, a pós-graduação stricto sensu na região norte ainda é limitada, indicando uma possível falta de incentivo ou recursos.

Exploramos também programas de mestrado e doutorado no exterior, destacando a importância da internacionalização para enriquecer a formação acadêmica, promover experiências adicionais e facilitar a colaboração entre os envolvidos no processo educacional. Buscamos compreender os motivos por trás do crescente interesse de brasileiros em oportunidades de mestrado e doutorado fora do país, levantando questões sobre a valorização da ciência no Brasil e possíveis vantagens durante as férias.

Tratamos também da abordagem metodológica, que neste trabalho, é de cunho qualitativo e que na concepção de Gil (2002), é um processo complexo que envolve várias etapas. A sequência organizada dessas atividades ajudam a orientar o foco da pesquisa e determinar como a análise dos dados deve ser realizada. Quanto ao procedimento, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, pois foi preciso pesquisar em artigos científicos, dissertações entre outros documentos o embasamento da pesquisa. Agregado a isso, abordamos também a justificativa que confere a relevância do estudo, onde apresentamos a nossa relação com a temática, ou seja, a contribuição da pesquisa para a sociedade.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Abordamos a contextualização da Pós-Graduação Stricto Sensu no Brasil em seis seções. Iniciamos com a Formação Docente, seguida pela Formação em Pós-Graduação no país. Em seguida, exploramos os Programas de Mestrado (ME) e de Doutorado (DO) no Brasil, assim como os Programas no Exterior, com ênfase na experiência de brasileiros. A análise se estende aos desafios e benefícios do Mestrado e Doutorado fora do país.

2.1 Formação Docente

Ao longo da história, a formação docente no Brasil passou por diferentes momentos e contexto que moldaram a maneira como os professores são formados e treinados para praticarem a profissão. Para entender melhor como isso se deu, faz-se necessário reportar um pouco da história da educação desde o período colonial, quando foram criadas as primeiras escolas no país. Nesse período, a educação estava nas mãos dos jesuítas, que tinha como grande objetivo evangelizar os índios e controlar a fé e a moral da população. Foram eles os responsáveis pela criação de escolas para os filhos dos colonos e pela

formação de novos sacerdotes e da elite intelectual, (Caldas, 2021). Durante o período imperial, foi criada em 1835 a primeira Escola Normal do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, com o objetivo de preparar docentes para as escolas primárias. Esse marco histórico, foi um passo importante para profissionalizar a carreira docente e melhorar a eficácia do ensino. (Gondra; Schueler, 2008).

“A Proclamação da República, em 1889, é apresentada como o marco de criação e expansão da escola para o povo [...]”. (Morais; Nóbrega-Therrien; Barbosa, 2023, p. 7). A chegada da República foi um importante momento da educação no Brasil. Nesse período, foram criados novos programas de preparação docente, que visavam formar professores para atuarem em todos os graus de instrução. Foi também nesse momento que se iniciou a implementação de escolas públicas em todo o país, com o objetivo de garantir o acesso à educação para a população em geral, e não apenas para as elites.

Durante a Primeira República (1889-1930), a Constituição de 1891 estabeleceu a descentralização da educação no país, deixando a cargo dos estados a responsabilidade pela organização e manutenção do ensino primário. Com isso, as escolas normais se tornaram instituições fundamentais para a capacitação pedagógica em todo o Brasil. A Escola Normal de São Paulo, fundada em 1846, teve um papel importante na qualificação docente para o ensino primário. Essa escola foi criada com o objetivo de oferecer uma formação adequada aos professores das primeiras letras, a fim de melhorar o nível de instrução nas escolas primárias. Ao longo das décadas seguintes a instituição se consolidou como referência na qualificação docente e serviu de exemplo para a geração de outras escolas normais em diferentes estados do Brasil (Caldas, 2021).

Segundo Campelo (2023), a expansão da Escola Normal, na década de 1930, se deu pela necessidade de formar professores voltados para a educação primária que nesse tempo era destinada para a classe média e alta, sendo que a maioria da população não tinha acesso à escolarização. O objetivo principal da Escola Normal era formar mulheres da classe burguesa para a docência, que seriam responsáveis por transmitir conhecimento às crianças que frequentavam a escola primária. Embora os conteúdos e o currículo da Escola Normal fossem destinados a professores do sexo feminino, isso não significava que todas as mulheres que frequentavam a escola seriam obrigadas a seguir a carreira docente, ou que apenas aquelas que não conseguissem se casar seriam destinadas a essa profissão. Sendo assim, a Escola Normal desempenhou um papel importante no nível de instrução educacional no Brasil e na valorização da profissão de professor.

Desde a década de 1930, importantes educadores brasileiros, como Anísio Teixeira, defendiam implementar um sistema nacional de ensino que unificasse as normas e diretrizes educacionais em todo o país, ao invés de manter muitos sistemas estaduais, como ocorria na época. Com a chegada de Getúlio Vargas à presidência, foram realizadas diversas reformas na área educacional, incluindo a unificação das normas de ensino em todo o país. No entanto, foi somente em 1946, com a entrada em vigor da Lei Orgânica do Ensino

Normal, que se deu um importante passo para a organização da formação de professores e para a articulação dos ciclos educacionais em todo o país. Essa lei estabeleceu normas e diretrizes para a qualificação docente, além de ter criado as Escolas Normais Superiores, responsáveis por formar professores destinados em nível secundário e técnico, (Caldas, 2021).

Assim, a formação docente no Brasil passou por transformações importantes desde o período colonial, com influências religiosas, sociais e políticas que moldaram o cenário educacional do país, como apontam Caldas (2021), Gondra e Schueler (2008). Se, no período colonial, a educação servia principalmente aos interesses de evangelização e formação das elites, o início do movimento para uma formação docente mais estruturada começou com a criação da primeira Escola Normal em 1835. Esse marco inicial evoluiu e ganhou força ao longo das décadas, especialmente com as reformas do governo de Getúlio Vargas, que buscavam unificar e organizar a educação nacional. A Proclamação da República trouxe a expansão da escola pública e a descentralização da educação, transferindo a responsabilidade para os estados e valorizando as escolas normais como centros de qualificação de professores para o ensino primário.

A partir da década de 1930, com a expansão das escolas normais, percebe-se uma inclinação para educar professoras da classe burguesa, evidenciando um recorte social que limitava o acesso da população de baixa renda à formação docente, como observado por Campelo (2023). Na era Vargas, o avanço com a Lei Orgânica do Ensino Normal, em 1946, representou uma tentativa de padronizar a formação docente e integrar os ciclos educacionais, estabelecendo as bases para uma educação mais organizada e menos fragmentada no país. Essas mudanças mostram como o desenvolvimento da formação docente no Brasil foi marcado por desafios e avanços estruturais que refletem as complexidades da história educacional do país, buscando, ao longo do tempo, um ensino mais acessível e bem estruturado.

Com o passar dos anos a profissão docente foi se desenvolvendo e evoluindo, buscando oferecer uma formação mais ampla e democrática. Segundo Costa *et al.* (2020), a Lei que regula a Educação Nacional de 1961 foi a primeira lei brasileira a estabelecer as bases do sistema educacional brasileiro e trouxe importantes mudanças em relação às anteriores, como as Leis Orgânicas de Gustavo Capanema. Entre as mudanças que essa lei trouxe, destaca-se a valorização do ensino secundário como uma etapa importante da formação educacional, que deveria estar mais voltada para a realidade cotidiana dos estudantes e menos enciclopédica. Isso refletia a influência do movimento Escolanovista, que valorizava uma educação mais prática e centrada no aluno, em oposição a uma educação baseada apenas no ensino tradicional e conteudista.

Já a Lei nº 5.692/71, sancionada em 11 de agosto de 1971, estabeleceu as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus no Brasil. Uma das mudanças mais promovidas pela lei foi a incorporação da formação de professores como uma das

habilitações profissionais do segundo grau. Com a nova lei, as denominações antigas de Escola Normal e Instituto de Educação deixaram de existir e foram substituídas pela Habilitação ao Magistério, que passou a ser oferecida em diversas modalidades e campos de estudos. A inclusão da qualificação docente no segundo grau representou uma mudança importante na educação brasileira, tornando-a mais abrangente e atualizada com as demandas da época (PIMENTA, 2004).

Na evolução da formação docente registramos também a Lei das Diretrizes Educacionais de 1996 que trouxe mudanças significativas em relação à formação e atuação de professores da primeira etapa da educação. Enquanto a lei anterior, de 1961, previa que os professores poderiam concluir cursos regulares de nível médio, a nova LDB determinou que a capacitação de docentes para o ensino fundamental e médio deveria ser realizada em formação de nível universitário. Sendo assim, a nova lei estabeleceu critérios mais rigorosos com o intuito de instruir a atuação de professores na Educação Básica, buscando garantir uma educação de qualidade oferecida aos alunos. Esta formação específica é conferida no artigo 62 da LDB/96:

A formação de docentes para atuar na educação básica faz-se em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. (Brasil, 1996)

A formação docente no Brasil passou por significativas transformações ao longo das décadas, refletindo o esforço de adaptação às demandas sociais e educacionais do país. Costa et al. (2020) apontam que a Lei de 1961 foi pioneira ao estabelecer uma base para o sistema educacional, destacando o ensino secundário e influenciando-o a ser mais voltado para a realidade dos estudantes. Esse avanço foi consolidado com a Lei nº 5.692/71, que ampliou a formação docente para o segundo grau, substituindo as antigas escolas normais e criando a Habilitação ao Magistério, um passo importante para atualizar o currículo e torná-lo mais alinhado com o contexto social. Contudo, foi apenas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 que se estabeleceu a obrigatoriedade da formação em nível superior para docentes da Educação Básica, buscando maior qualidade no ensino.

Esse avanço, presente no artigo 62 da LDB/96, enfatizou a importância de uma formação sólida, agora vista como essencial para oferecer educação de qualidade no país. Apesar dessas conquistas legislativas, que regulamentam e modernizam a profissão, a formação docente ainda enfrenta limitações significativas, especialmente em relação a recursos e tecnologias que facilitem o aprendizado, como também pela falta de programas de formação continuada que contemplem essas novas demandas. Isso aponta para uma necessidade contínua de investimentos e políticas que valorizem e aperfeiçoem a formação e a carreira docente, assegurando que os professores estejam aptos a contribuir efetivamente para o desenvolvimento educacional e social do Brasil.

Atualmente, a formação docente no Brasil é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece as bases e diretrizes para a qualificação docente em todas as etapas educacionais. Há também programas de educação continuada, destinados a professores em exercício, que buscam atualizar e aperfeiçoar seus conhecimentos e práticas pedagógicas. Apesar dos avanços conquistados, a formação docente no Brasil ainda enfrenta desafios, como a falta de investimento em infraestrutura e a formação insuficiente em relação às novas tecnologias. A formação docente é um tema de grande importância para o desenvolvimento da educação no país, e é fundamental que sejam adotadas medidas para aprimorar a formação e valorizar a carreira dos trabalhadores da área, inclusive na pós-graduação, tema que nos ocupa na sequência.

2.2 Formação em Pós Graduação no Brasil

A pós-graduação é uma etapa da formação acadêmica que se segue à graduação. Ela tem como objetivo aprofundar os conhecimentos em uma determinada área e preparar os alunos para a pesquisa e para a produção científica. Segundo a legislação vigente existem dois tipos de pós-graduação: Lato Sensu e Stricto Sensu. De acordo com Saviani (2000), a pós-graduação Lato Sensu é voltada para a especialização profissional em uma determinada área do conhecimento. Ela tem como objetivo aprofundar os conhecimentos teóricos e práticos em uma determinada área, visando à aplicação desses conhecimentos em atividades profissionais. Já a pós-graduação Stricto Sensu é um programa de mestrado ou doutorado que tem como objetivo formar pesquisadores e docentes para o ensino superior, oferecendo uma formação mais aprofundada em determinada área do conhecimento.

Dessa forma, a pós-graduação no Brasil desempenha um papel fundamental na formação acadêmica avançada, estruturando-se em dois níveis principais: Lato Sensu e Stricto Sensu. Enquanto a primeira, como descreve Saviani (2000), é direcionada para o aperfeiçoamento profissional em áreas específicas, proporcionando uma aplicação prática dos conhecimentos teóricos, a segunda visa formar especialistas capazes de contribuir com a pesquisa e o ensino superior. Essa distinção é crucial para a evolução das competências no mercado e na academia, pois o formato Stricto Sensu (seja no mestrado ou doutorado) permite que profissionais desenvolvam uma formação mais específica e aprofundada, tornando-se pesquisadores.

Esse modelo de educação mais direcionado à produção científica e ao avanço do conhecimento exige regulamentação clara para orientar suas diretrizes e promover a excelência dos programas oferecidos. É nesse sentido que o Parecer nº 977/65 ganha relevância, pois ele se localiza nas primeiras orientações para consolidar as bases da pós-graduação no Brasil, fomentando uma estrutura que prioriza a qualidade e a pesquisa científica, essencial para o progresso educacional e acadêmico no país.

O Parecer nº 977/65, citado no parágrafo anterior, emitido pelo Conselho de Educação Superior (C.E.Su) e aprovado em 3 de dezembro de 1965, representa um marco significativo na trajetória histórica dos cursos de pós-graduação. Ao examinarmos o conteúdo deste parecer, conhecemos não apenas as diretrizes específicas propostas na década de 1960, mas também as dinâmicas e desafios que permeavam o campo dos cursos de Pós-graduação.

O Decreto 19851/31, conhecido como Reforma Francisco Campos, foi outro marco importante na história da educação brasileira. Ele foi promulgado em 1931, durante o governo de Getúlio Vargas, e estabeleceu mudanças significativas no sistema educacional do país, incluindo a criação de novas universidades e a reforma de outras já existentes (Neuenfeldt; Isaia, 2008). Ainda segundo as autoras, esse marco na história do sistema educacional, contribuiu para favorecer uma grande expansão do ensino superior no Brasil nas décadas seguintes, até os anos 1950. Esse fato permitiu que as instituições de ensino superior começassem a pensar mais concretamente sobre a necessidade de programas de pós-graduação.

Na década seguinte, 1960, o Parecer 977/65 no qual o professor Newton Sucupira era o relator, estabeleceu que os cursos de especialização denominados de Lato Sensu se incluíam na categoria de especialização e aperfeiçoamento. No entanto, naquela época não havia um regulamento claro para esses cursos, o que possibilitava a oferta de cursos de qualidade duvidosa e sem a devida fiscalização, fato esse que contribuiu com a propagação rápida desses cursos (Peixoto Filho, 2004). O autor também comenta que na década de 1970, preocupados com a baixa qualidade e a rápida proliferação dos cursos, o Conselho Federal de Educação (CFE) criou uma comissão para disciplinar os títulos de qualificação dos docentes, com o objetivo de garantir a qualidade dos cursos de pós-graduação Lato Sensu. Além disso, estabeleceu critérios para a criação e funcionamento desses cursos, como a necessidade de uma equipe qualificada de professores, uma infraestrutura adequada para as atividades acadêmicas e uma carga horária mínima de 360 horas.

Assim, o Parecer nº 977/65, relatado por Newton Sucupira, representou um avanço essencial para a consolidação dos cursos de pós-graduação no Brasil ao estabelecer critérios fundamentais para o funcionamento e a base desses programas. Ao delimitar que os cursos Lato Sensu se voltariam à especialização e ao aperfeiçoamento, buscou-se controlar a qualidade das formações oferecidas, respondendo à rapidez preventiva de programas que, muitas vezes, careciam de padrões adequados. Esse movimento foi complementado por iniciativas como o Decreto 19.851/31, ou Reforma Francisco Campos, que incentivou a criação de novas universidades e impulsionou a expansão do ensino superior brasileiro nas décadas de 1930 a 1950, fomentando o ambiente para o surgimento de programas de pós-graduação.

Contudo, a falta de um controle específico e a rápida expansão dos cursos Lato Sensu revelaram a necessidade de uma legislação ainda mais abrangente e rigorosa, que

veio posteriormente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9.394/96. A LDB trouxe um marco regulatório mais rigoroso, organizando e estruturando de forma definitiva a formação e a qualificação dos profissionais da educação, com critérios claros para a qualidade dos cursos oferecidos.

Segundo Araújo, Silva e Lima (2022), com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB - Lei 9.394/96, que valoriza a formação permanente e o desenvolvimento profissional dos docentes como um processo contínuo e sistemático, as especializações *Lato Sensu* foram disseminadas como uma forma de promover a formação continuada dos profissionais da educação. Peixoto Filho (2004, p. 98) corrobora essa informação quando diz:

No campo da educação, a partir da promulgação da Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tem-se evidenciado com maior frequência esse discurso sobre a formação continuada, tanto no meio dos profissionais da educação quanto no interior das instituições formadoras: e os cursos de especialização *lato sensu* emergiram como uma alternativa de formação continuada.

Gaeta e Prata-Linhares (2013) apontam que os cursos de pós-graduação *lato sensu*, têm como objetivo principal aprofundar conhecimentos em uma área específica, visando a capacitação profissional do graduado em cursos de nível superior. Ainda, segundo as autoras, por possuírem uma abordagem mais prática e focada nas habilidades específicas na educação continuada, as especializações podem ser uma forma interessante de desenvolver e multiplicar os talentos existentes fora da academia, proporcionando aos profissionais a oportunidade de se atualizarem e se aprimorarem em suas áreas de atuação. Possibilitam ainda incentivar a troca de experiências ao compartilharem suas vivências e conhecimento entre os estudantes, permitindo-lhes que esse conhecimento seja aplicado diretamente em sua prática profissional.

As autoras supracitadas, ao discutirem os benefícios das especializações para a atualização profissional e a troca de experiências, sugerem que o *Lato Sensu* é uma forma prática e acessível de desenvolvimento contínuo para profissionais. No entanto, uma crítica que se pode fazer a esse modelo é se ele oferece o ambiente adequado para que esses profissionais aprofundem não apenas o conhecimento prático, mas também a compreensão teórica e a inovação dentro de suas áreas.

2.3 Programas de Mestrado (ME) e de Doutorado (DO) no Brasil

O uso dos termos “programa” e “curso” para se referir a diferentes modalidades de pós-graduação foi regulamentado pela Lei nº 9.394/96, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). De acordo com o artigo 44 da referida lei, a educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: de pós-graduação,

compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino. Assim, o uso do termo “programa” para se referir aos programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e do termo “curso” para se referir aos cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização, aperfeiçoamento) está previsto na lei (Brasil, 1996).

Segundo Saviani (2000), a denominação “Programa de Pós-Graduação” ou “Programa de Estudos Pós-Graduados” é comumente utilizada no Brasil para se referir aos cursos de Mestrado e Doutorado, que pertencem à pós-graduação *stricto sensu*. Já a denominação “Curso de Especialização” ou “Curso de Aperfeiçoamento” é utilizada para se referir aos cursos de pós-graduação *lato sensu*. De acordo com o autor, a razão para essa distinção reside no fato de que o termo “curso” se liga diretamente ao ensino e seu centro é um elenco de disciplinas que os alunos devem cursar.

Na pós-graduação *lato sensu*, o objetivo é oferecer uma formação mais especializada e voltada para a aplicação prática do conhecimento, com uma abordagem mais profissionalizante. Já na pós-graduação *stricto sensu*, o objetivo é formar pesquisadores e profissionais altamente preparados, capazes de contribuir para o avanço do conhecimento em suas áreas de atuação. Nesse sentido, a pesquisa é um elemento fundamental da formação, e é por isso que se utiliza a denominação “Programa de Pós-Graduação”, que enfatiza a importância da pesquisa e da produção de conhecimento envolvendo Mestrados e Doutorados (Saviani, 2000).

Dessa forma, a separação entre os termos “programa” e “curso” na pós-graduação, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, demonstra a intenção de diferenciar claramente as duas modalidades: a pós-graduação *stricto sensu*, que inclui mestrados e doutorados, e *lato sensu*, que abrange especializações e aperfeiçoamentos. Como explica Saviani (2000), o termo “programa” é usado para o *stricto sensu* devido ao foco em pesquisa e produção de conhecimento, essencial para a formação de pesquisadores e docentes para o ensino superior. Já o termo “curso” se aplica ao *lato sensu*, que é mais voltado para a aplicação prática e capacitação profissional em uma área específica. Essa distinção não apenas ajuda a definir os objetivos de cada modalidade, mas também organiza o sistema educacional de modo que atenda melhor às necessidades de formação acadêmica e profissional. Assim, ao designar as especializações aplicadas como “cursos” e os estudos voltados à pesquisa como “programas”, a contribuição legislativa para um sistema de pós-graduação mais estruturado e eficaz, beneficiando tanto os estudantes quanto o desenvolvimento educacional do país por meio da oferta de mestrado e doutorado.

Portanto, os programas de mestrado e doutorado no Brasil têm uma história relativamente recente, que se inicia na década de 1960, com a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de

Pesquisa (CNPq), em 1951 (Neuenfeldt; Isaia, 2008). Essas instituições foram criadas com o objetivo de fomentar a pesquisa e a formação de recursos humanos preparados para o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural no Brasil. No início, o projeto nacional de desenvolvimento tinha como objetivos principais a industrialização e a modernização do país. Para alcançar esses objetivos, era necessário formar e qualificar pessoal especializado em áreas estratégicas como administração pública, física, matemática, química, biologia, economia e finanças (Cabral *et al.* 2020).

Passados alguns anos, na década de 1970, foi criado o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), que estabeleceu normas e diretrizes para os programas de pós-graduação no Brasil. Nessa época, os programas de mestrado e doutorado ganharam mais estrutura e qualidade, com a implementação de novos mecanismos de avaliação baseados na escala conceitual alfabética de “A” a “E”. Os cursos classificados como “A”, eram considerados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de padrão internacional (Nobre; Freitas, 2017). Ainda segundo os autores, a partir da década de 1990, a CAPES adotou um novo sistema de avaliação, baseado em notas que divergem de 1 a 7. Esse sistema de avaliação por notas tem sido utilizado até hoje. Ainda assim, a ideia de que os cursos com conceito A correspondem aos programas de padrão internacional se mantém, e essa classificação é considerada um importante indicador de qualidade para os cursos de pós-graduação no Brasil.

Ainda na década de 1970, foi criado, sob a responsabilidade e avaliação da Capes, o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) que é uma importante ferramenta de planejamento e coordenação da pós-graduação no Brasil. Ele estabelece diretrizes e metas para o desenvolvimento da pós-graduação *stricto sensu* no país, em consonância com as demandas e necessidades da sociedade e do desenvolvimento científico e tecnológico. O PNPG é atualizado periodicamente e orienta a distribuição dos recursos destinados à pós-graduação no país. A Capes é responsável pela coordenação e avaliação do PNPG. Ao longo das décadas seguintes, o PNPG passou por diversas reformas e aprimoramentos, com o objetivo de ampliar a qualidade e a relevância dos programas de pós-graduação no país, desde o primeiro plano, implementado em 1975, até o último e atual, o PNPG 2011-2020, que estabeleceu metas e diretrizes para a política de pós-graduação no Brasil, com o objetivo de consolidar o país como um pólo de excelência em pesquisa e inovação (Cabral *et al.*, 2020). Atualmente a CAPES trabalha, de forma colaborativa, na Elaboração de um Novo PNPG que atenda a um país continental e às novas demandas da atualidade.

Sob essa perspectiva, a criação dos programas de mestrado e doutorado no Brasil, a partir da década de 1960, representou um passo essencial para o desenvolvimento científico e tecnológico do país, com o apoio inicial de instituições como CAPES e CNPq, que tinha o objetivo de formar profissionais para a contribuição à industrialização e à modernização do Brasil. Como observam Neuenfeldt e Isaia (2008) e Cabral *et al.* (2020), essas iniciativas refletem uma estratégia nacional para fortalecer áreas críticas, como administração pública,

ciências exatas e econômicas. Na década de 1970, a estruturação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e o desenvolvimento do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), sob a coordenação da CAPES, estabeleceram normas e avaliações para garantir a qualidade e o reconhecimento internacional dos programas, o que se consolidou com o sistema de avaliação alfabética e, posteriormente, pela escala de notas de 1 a 7.

Essa classificação tornou-se um indicador fundamental de excelência na educação superior, ainda mais com o PNPG continuamente atualizado para monitorar os programas às demandas da sociedade. Hoje, em 2024, a CAPES trabalha na elaboração de um novo PNPG, buscando atender às complexas necessidades do país, destacando a importância de um sistema educacional que se adapta ao crescimento e aos desafios de um Brasil continental. A reflexão que fazemos, em conjunto com esses autores, é que essas iniciativas não só melhoraram a qualidade da educação e pesquisa, mas também consolidaram o papel dos programas de pós-graduação como pilares para o avanço científico, tecnológico e cultural do Brasil.

E como se deu a expansão dos Programas de Pós-Graduação no Brasil? Nos últimos anos houve uma multiplicação e diversificação dos programas de pós-graduação em diversas áreas do conhecimento, abrangendo ciências exatas, humanas, sociais, biológicas, da saúde, entre outras. (Cabral *et al.* 2020). Essa expansão é positiva, pois permite que mais estudantes tenham acesso a oportunidades de formação avançada e especializada em suas áreas de interesse. Além disso, contribui para o avanço do conhecimento científico em diferentes campos e para o desenvolvimento de profissionais altamente qualificados.

No entanto, esse crescimento também traz desafios para as instituições de ensino superior e para os estudantes, como a necessidade de maior diversidade e inclusão nos programas, a melhoria da qualidade da formação e pesquisa e a ampliação do acesso a esses programas em todo o país. Isso inclui a oferta de oportunidades para a realização de pesquisas, a participação em eventos científicos e a interação com outros estudantes e pesquisadores. Por isso é importante garantir que os estudantes tenham acesso a um ambiente acadêmico estimulante e desafiador, que os incentive a desenvolver suas habilidades e talentos.

A expansão dos programas de pós-graduação no Brasil, com crescimento em áreas diversas como ciências exatas, humanas e da saúde, representa um avanço significativo na formação de profissionais especializados e no desenvolvimento científico, como apontam Cabral *et al.* (2020). Ao aumentar as oportunidades de formação, o país abre portas para que mais estudantes desenvolvam suas habilidades em áreas específicas, o que é fundamental para atender às demandas de um mercado em constante transformação e o desenvolvimento da pesquisa para o avanço na área do conhecimento. No entanto, essa ampliação revela também desafios, especialmente quanto à necessidade de garantir qualidade e inclusão nos programas e de superar desigualdades regionais, como evidenciado na região Norte, que ainda conta com o menor número de programas de mestrado e doutorado.

Segundo dados da CAPES os números de ME e DO no Brasil assim se comportam na área educacional. O Brasil possui, hoje, 2355 programas de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado). A Região Norte, onde se realiza este estudo, é a que menos oferece estes Programas. Ela totaliza apenas 91 Programas. Em relação aos cursos de pós-graduação na área educacional, o país apresenta os seguintes dados: 3647 cursos de mestrado e 2413 de doutorado. A tabela 1 mostra esses dados.

A situação da região Norte, que oferece apenas 91 programas de pós-graduação, indica uma lacuna que limita o acesso dos estudantes locais a formações avançadas, restringindo a evolução de conhecimento e oportunidades de pesquisa. Para superar essas limitações, é essencial que as instituições proporcionem um ambiente inclusivo e estimulante, incentivando a realização de pesquisas e a troca de experiências. O equilíbrio entre expansão e qualidade nos programas de pós-graduação é, portanto, necessário para que o Brasil consolide seu papel como um centro de excelência científica e tecnológica.

Tabela 1: Total de Programas e Cursos de Pós-Graduação.

Região	Total de Programas de Pós-Graduação							Total de Cursos de Pós-Graduação				
	Total	ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP	Total	ME	DO	MP	DP
CENTRO-OESTE	397	147	7	64	1	176	2	573	322	182	66	3
NORDESTE	960	384	16	162	1	387	10	1355	770	402	172	11
NORTE	289	131	7	54	0	91	6	377	216	95	60	6
SUDESTE	1979	370	36	374	1	1175	23	3163	1540	1203	396	24
SUL	974	278	11	145	0	526	14	1502	799	531	158	14
Totais	4599	1310	77	799	3	2355	55	6970	3647	2413	852	58

Fonte: Plataforma Sucupira, CAPES (2020).

ME: Mestrado Acadêmico

DO: Doutorado Acadêmico

MP: Mestrado Profissional

DP: Doutorado Profissional

ME/DO: Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico

MP/DP: Mestrado Profissional e Doutorado Profissional

Ao compararmos por regiões apresentados na tabela, percebe-se que a região norte é a que menos oferece programas e cursos de pós-graduação acadêmico, contando com apenas 91 programas de mestrado e doutorado, 131 Cursos de mestrado e 7 Cursos de doutorado.

Analisando os dados por estados, na tabela 2, observa-se que o estado Amazonas fica apenas atrás do estado do Pará, tanto na oferta de programas quanto na oferta de

cursos, com os números distribuídos da seguinte forma: 24 programas de mestrado e doutorado, 27 programas de mestrado e 1 de doutorado. Em relação à oferta de cursos observa-se 51 cursos de mestrado e 25 cursos de doutorado.

Tabela 2: Total de Programas e Cursos de Pós-Graduação.

UF	Total de Programas de Pós-Graduação							Total de Cursos de Pós-Graduação				
	Total	ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP	Total	ME	DO	MP	DP
AC	15	10	0	1	0	4	0	19	14	4	1	0
AM	63	27	1	10	0	24	1	88	51	25	11	1
AP	10	8	0	1	0	1	0	11	9	1	1	0
PA	141	49	6	31	0	52	3	195	101	57	34	3
RO	18	12	0	2	0	3	1	22	15	3	3	1
RR	14	9	0	3	0	2	0	16	11	2	3	0
TO	28	16	0	6	0	5	1	26	15	3	7	1
Total	289	131	7	54	0	91	6	377	216	95	60	6

Fonte: Plataforma Sucupira, CAPES (2020).

ME: Mestrado Acadêmico

DO: Doutorado Acadêmico

MP: Mestrado Profissional

DP: Doutorado Profissional

ME/DO: Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico

MP/DP: Mestrado Profissional e Doutorado Profissional

Apesar do estado do Amazonas ocupar a segunda posição em relação ao Pará no que diz respeito à oferta do número de programas e cursos de Mestrado e Doutorado, é importante observar que essa oferta de pós-graduação stricto sensu ainda é bastante reduzida se compararmos com outros estados do Brasil. Essa diferença pode sugerir a existência de uma possível falta de incentivo ou recursos para o desenvolvimento de programas e cursos de mestrado e doutorado na região norte. Da mesma forma pode ser uma hipótese para a busca por outras alternativas de estudo no exterior.

2.4 Programas de ME e DO no Exterior

Assim como no Brasil, os programas de mestrado e doutorado no exterior também têm um papel importante na formação de pesquisadores e profissionais especializados em diversas áreas do conhecimento. Esses programas oferecem uma oportunidade única para estudantes que buscam um desafio intelectual, com um enfoque mais aprofundado em sua área de interesse, com perspectivas de colaboração em projetos internacionais de pesquisa e com acesso a recursos avançados de estudo e pesquisa.

Segundo Mota (2023), as políticas de internacionalização são meios para enriquecer a formação acadêmica de docentes, pesquisadores e estudantes. Essa abordagem acadêmica permite a realização de experiências adicionais no contexto educacional, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Seu principal objetivo é contribuir para o avanço da educação e da ciência, através da colaboração e da troca de conhecimentos com parceiros estrangeiros.

Os países desenvolvidos têm implementado políticas específicas para atrair acadêmicos altamente qualificados, e isso tem resultado em um aumento notável da imigração neste grupo. Segundo Ramos e Velho (2011), as estratégias utilizadas para atrair pesquisadores e estudantes qualificados incluem a concessão de vistos especiais e políticas de integração no mercado de trabalho. No entanto, o método mais comum é por meio da oferta de programas acadêmicos, como pós-graduação e oportunidades temporárias de docência e pesquisa. Essas oportunidades permitem que os indivíduos se adaptem ao ambiente local, recebam treinamento para realizar atividades especializadas e sejam apreciados quanto à sua disposição e capacidade de permanecer no país, ou seja, as opções acadêmicas são consideradas o principal meio de atrair talentos científicos, permitindo que se integrem, sejam treinados e apreciados antes de tomar uma decisão sobre sua permanência.

Ramos e Velho (2011) discutem as diferenças na mobilidade acadêmica de estudantes qualificados entre países desenvolvidos e em desenvolvimento. Nos países desenvolvidos, existem políticas específicas que atraem talentos científicos de outros lugares, como bolsas de estudo, programas de intercâmbio e facilidades para imigração. Em contraste, nos países em desenvolvimento, a compreensão sobre as motivações e os efeitos dessa mobilidade internacional ainda é limitada. Além disso, há uma tendência de adotar medidas restritivas, como controle financeiro, para desencorajar a emigração de talentos, mesmo sem ser totalmente claro sobre as consequências dessas ações a longo prazo.

Essas dinâmicas de mobilidade internacional, embora impulsionadas por oportunidades aparentes, revelam complexidades que Ramos e Velho (2011) destacam, especialmente quando comparadas às estratégias de internacionalização apresentadas por Mota (2023). Nesse contexto, os esforços dos países desenvolvidos para atrair profissionais, com vistos especiais e bolsas de estudo, além da mera atração de talentos: eles refletem uma disputa global por inovação científica, evidenciando um desequilíbrio na retenção de profissionais.

Por outro lado, os países em desenvolvimento enfrentam limitações significativas em suas políticas de mobilidade, como restrições financeiras que dificultam a ida de pesquisadores ao exterior. Embora essas barreiras visem a retenção de talentos, elas frequentemente restringem o acesso dos pesquisadores a centros de excelência. Portanto, promover uma política de internacionalização mais flexível e aberta poderia equilibrar o crescimento individual dos pesquisadores com o desenvolvimento científico local.

Segundo Lombas (2017), atualmente, há um aumento significativo no número de estudantes e pesquisadores que estão indo estudar ou pesquisar em outros países. Isso acontece porque cada vez mais pessoas visam ambientes onde haja um alto nível de conhecimento, que permitam a atualização e aquisição de novas informações, estimulem a produtividade e a troca de ideias. Além disso, também buscam estabelecer parcerias científicas e abrir novas perspectivas de abordagem científica através do contato com pessoas de outros países. Essa tendência não se deve apenas à demanda global por ensino superior, mas também ao fato de que o número de estudantes que buscam oportunidades de estudo no exterior está crescendo em um ritmo mais rápido do que o número de estudantes matriculados nas instituições de ensino superior dentro de seus próprios países.

Nesse sentido, podemos concluir que a internacionalização no âmbito educacional, dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, é fundamental para enriquecer a formação acadêmica de docentes, pesquisadores e estudantes. Essa abordagem contribui para a realização de experiências adicionais, tanto na graduação quanto na pós-graduação, proporcionando a oportunidade de colaboração e troca de conhecimentos entre os envolvidos no processo de expansão educacional. Contudo, o que motiva brasileiros a buscarem ME e DO no exterior? Esta discussão será problematizada no tópico a seguir.

2.5 A busca de Mestrado e Doutorado no Exterior por Brasileiros

Nos últimos anos, o número de brasileiros que buscam oportunidades de realizar mestrado e doutorado no exterior tem aumentado significativamente. Essa tendência reflete tanto o reconhecimento da formação acadêmica com reconhecimento internacional quanto às vantagens competitivas que ela oferece em um mercado de trabalho globalizado. Além disso, outros fatores também podem justificar esse movimento, melhores condições de oferta durante as férias, custo-benefício mais atraente ou o incentivo do governo para a internacionalização.

Segundo Maués e Bastos (2017), para acompanhar essa tendência global, o governo brasileiro tem adotado estratégias para promover a internacionalização no campo educacional. Essas estratégias incluem o desenvolvimento de programas universitários, o incentivo ao estudo de línguas estrangeiras, a internacionalização de cursos e a mobilidade de estudantes e professores. O objetivo é fortalecer a participação do Brasil em comunidades acadêmicas internacionais e estabelecer parcerias de cooperação, além de atrair estudantes e professores estrangeiros para o país e enviar profissionais brasileiros para o exterior.

Lombas (2017) corrobora essa informação ao afirmar que o governo brasileiro tem direcionado esforços para fortalecer as relações científicas e tecnológicas internacionais, por meio de investimentos e medidas políticas. A meta principal é incentivar a participação

de brasileiros em programas de pós-graduação e pesquisas no exterior. Nesse contexto, os programas de bolsas de estudo administrados pela Capes e pelo CNPq desempenham um papel crucial, promovendo a formação em pós-graduação *stricto sensu*, especialmente em países inscritos.

De acordo com Maués e Bastos (2017), os Ministérios das Relações Exteriores, Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação, e Educação, através da CAPES e CNPq, promovem um programa de bolsas de estudos para estudantes no exterior chamado Ciências sem Fronteiras. O Ciências sem Fronteiras foi um projeto interdisciplinar que busca promover a internacionalização da educação superior. Os autores afirmam que o Decreto n. 7.642/11 foi criado para permitir a formação de trabalhadores em outros países, com foco em conhecimento estratégico. Além disso, o programa visava atrair profissionais de outros países para o Brasil, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento do país, ou seja, o Ciências sem Fronteiras buscava tanto enviar estudantes brasileiros para o exterior quanto trazer profissionais estrangeiros para o Brasil, incentivando a educação e a pesquisa em áreas estratégicas determinadas (Maués; Bastos, 2017).

Esses esforços para internacionalizar a educação no Brasil, no entanto, levantam questões sobre sua eficácia e impacto. O governo brasileiro tem adotado estratégias para impulsionar a internacionalização da educação, por meio da criação de programas universitários, incentivo ao aprendizado de línguas estrangeiras e mobilidade de estudantes e professores, com o apoio de órgãos como a Capes e o CNPq. No entanto, ao analisar criticamente esses esforços, surge a questão de como essas políticas realmente afetam a formação de estudantes e pesquisadores brasileiros no exterior. Embora o aumento de oportunidades e o fortalecimento de parcerias internacionais sejam avanços importantes, muitos brasileiros enfrentam desafios significativos, como as barreiras culturais, a adaptação ao custo de vida em outros países e as exigências acadêmicas que podem ser muito diferentes das encontradas no Brasil.

Além disso, há uma discussão sobre o impacto concreto dessas iniciativas no desenvolvimento científico nacional: será que esses programas realmente contribuem para a valorização da ciência e tecnologia no Brasil, ou acabam beneficiando prioritariamente aqueles que têm acesso a recursos adicionais e apoio institucional? Ao mesmo tempo, fica o questionamento sobre como as experiências internacionais são aplicadas no retorno ao país e em que medida essas políticas beneficiam as regiões que mais carecem de investimento científico e educacional.

Méa, Veiga e Bolzan (2019), destacam a importância e os desafios da expansão educacional no mundo atual quando comentam que, as relações entre indivíduos e instituições estão globalizadas e a internacionalização se tornou uma necessidade e, se a formação universitária não considerar essa necessidade, sua capacidade de se destacar como um diferencial em diversos campos profissionais pode ser comprometida. Para os autores, as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras enfrentam um grande desafio

para internacionalizar suas universidades, pois precisam desenvolver estratégias e políticas para promover a expansão em suas atividades acadêmicas. Isso pode incluir o estabelecimento de parcerias com universidades estrangeiras, a promoção de intercâmbios de estudantes e professores, a participação em redes internacionais de pesquisa, entre outras iniciativas.

No caso dos programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no Brasil, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) desempenha um papel fundamental na definição e orientação desses programas. No contexto da internacionalização institucional, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, a CAPES define esse processo como a incorporação de padrões internacionais de excelência em educação, pesquisa e extensão, bem como a integração desses padrões nas atividades regulares das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras (CAPES, 2020).

A internacionalização na educação superior brasileira é vista como um aspecto essencial para preparar os profissionais para uma realidade globalizada, como apontam Méa, Veiga e Bolzan (2019). Essa expansão, no entanto, apresenta diversos desafios, especialmente para as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras que enfrentam a pressão de adotar estratégias eficazes para internacionalizar suas atividades. O apoio de órgãos como a CAPES é fundamental, principalmente no nível da pós-graduação *stricto sensu*, pois estabelece parâmetros e incentiva a integração de padrões internacionais de excelência em pesquisa, ensino e extensão.

No entanto, essa busca por reconhecimento internacional precisa ser equilibrada com a realidade brasileira, onde ainda existem lacunas em infraestrutura e investimento. O grande desafio, portanto, é garantir que a internacionalização contribua para fortalecer a educação superior no Brasil como um todo, e não apenas para aqueles que já possuem mais acesso a oportunidades acadêmicas, proporcionando um avanço que seja inclusivo e que realmente beneficie o cenário científico e profissional do país.

Segundo o Guia para Aceleração da Internacionalização Institucional: Pós-Graduação *Stricto Sensu* da CAPES (2020, p. 7) a internacionalização da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil destaca alguns objetivos:

Evoluir da simples mobilidade acadêmica para o desenvolvimento de projetos cooperativos em âmbito internacional, de conhecimento diplomático, de universidades de classe mundial e de acesso (ou aquisição) a bases tecnológicas mais sofisticadas, encurtando o caminho para o desenvolvimento econômico nacional;

Ampliar as possibilidades de envolvimento e de financiamento internacional de pesquisas, as possibilidades de publicação, citação e as de patenteamento internacional de produtos, ideias e desenhos; e

Integrar atividades de internacionalização institucionais fragmentadas e desconexas e orientar investimentos e esforços de internacionalização, de forma integrada e compreensiva, visando à construção e reforço de competências centrais da instituição.

No Brasil, a produção de conhecimento científico e tecnológico se concentra principalmente na pós-graduação. A cooperação internacional começa com a capacitação de professores e estudantes de doutorado no exterior, iniciada em estabelecimento de relações acadêmicas *Stricto Sensu*. Isso impulsionou a cooperação internacional avançada, com a realização de projetos conjuntos de pesquisa. A criação de redes acadêmicas, com apoio financeiro específico, direciona o desenvolvimento de pesquisas e a formação de recursos humanos, em colaboração com os centros de formação no exterior (Morosini, 2011).

Ainda sobre cooperação internacional, Mazzuoli (2011), comenta o acordo estabelecido entre os Estados-Partes do Mercosul para reconhecer títulos e graus universitários, permitindo que sejam utilizados para atividades acadêmicas nos países membros. No Brasil, esse acordo foi incorporado através do Decreto n. 5.518, de 23 de agosto de 2005. Após a promulgação desse acordo, no Brasil, houve um aumento no número de pessoas interessadas em realizar cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em universidades dos países membros do Mercosul, principalmente no Paraguai e na Argentina. Isso ocorre porque o método de ensino nessas instituições se mostrou extremamente estimulante, permitindo a conclusão dos cursos de mestrado em até 18 meses e dos cursos de doutorado em até 24 meses. Em contraste, no Brasil, os períodos regulares mantiveram uma carga presencial extensa, com a conclusão de semestres letivos completos e períodos médios de 24 a 48 meses para os cursos de mestrado e doutorado, respectivamente. Essas observações foram feitas por Edith Romano, diretora de Assuntos Pedagógicos (Proeg) da Universidade Federal de Roraima (Mazzuoli, 2011).

Cabe destacar que cursar uma Pós-graduação no exterior exige uma boa capacidade de adaptação a um ambiente cultural e linguístico diferente, além de exigir um grande esforço pessoal e acadêmico. No entanto, a formação adquirida e as experiências vividas podem trazer benefícios significativos para a carreira e o desenvolvimento profissional.

3 | ABORDAGEM METODOLÓGICA

A abordagem metodológica usada nesta pesquisa baseia-se em uma revisão de literatura com o objetivo de investigar os motivos que levam os professores brasileiros a buscarem programas de mestrado no exterior. Para tanto, a busca bibliográfica priorizou trabalhos que abordassem a temática da internacionalização da pós-graduação, bem como o impacto das políticas públicas brasileiras no incentivo à formação de profissionais em ambientes acadêmicos fora do país e as alternativas encontradas pelos docentes para acessar essa formação continuada.

O foco central desta revisão está em analisar de forma crítica os autores e estudos que discorrem sobre a realidade de brasileiros em programas de mestrado e doutorado no exterior, visando discutir, à luz desses autores, como as dificuldades de acesso à pós-

graduação *Stricto Sensu* no Brasil impulsionam essa busca por alternativas internacionais. Nesse sentido, esta pesquisa terá um caráter descritivo, conforme proposto por Gil (2002, p. 42), que destaca *“a descrição das características de uma determinada população ou fenômeno, bem como o estabelecimento de relações entre variáveis”*.

3.1 Relevância, problema e objetivos do estudo

A relevância de uma pesquisa reside na sua capacidade de abordar questões importantes, expandir o conhecimento existente e contribuir para a resolução de problemas. De acordo com as palavras de Gil (2008, p. 35) *“a relevância prática do problema está nos benefícios que podem decorrer de sua solução”*. Dessa forma, apresentamos na sequência a relevância pessoal, social e educacional desta dissertação.

Para Gil (2002), a pesquisa é motivada por uma variedade de razões, podendo ser categorizada em dois grupos principais. Motivos intelectuais, que surgem do interesse intrínseco em adquirir conhecimento, e motivos práticos, que derivam da intenção de aplicar o conhecimento de maneira mais eficaz e eficiente.

De acordo com Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 24) *“pesquisa é o mesmo que busca ou procura. Pesquisar, portanto, é buscar ou procurar resposta para alguma coisa.”* Nesse sentido, para tentar encontrar as respostas do tema abordado, realizaremos uma pesquisa de campo do tipo estudo de caso, utilizando questionário como instrumento de coleta de dados com os participantes que assinarem o termo de consentimento livre e esclarecido.

Assim, para justificar a relevância acadêmico-científica desta pesquisa, procedemos a um mapeamento de artigos e dissertações nas principais bibliotecas digitais de repositórios acadêmicos. A síntese desses elementos teóricos nos permite construir uma base de dados para posterior análise. Nesse sentido, organizamos esta fase por meio do mapeamento dos estudos relacionados ao tema desta dissertação e pela descrição das obras selecionadas para embasar o desenvolvimento do referencial teórico.

A busca por pós-graduação no exterior não se restringe apenas a uma dimensão individual ou profissional, mas também apresenta significativas implicações sociais que merecem ser destacadas. Para Gil (2008) ao abordar a importância prática de um problema, é fundamental também avaliá-la sob a perspectiva social, levantando questões como: *“Qual a relevância do estudo para determinada sociedade? Quem se beneficiará com a resolução do problema? Quais as consequências sociais do estudo?”* (Gil, 2008, p. 35).

Porém, a importância social de um problema depende muito das opiniões pessoais. O que é considerado importante por alguém pode não ser visto da mesma forma por outra pessoa. Essa discussão é relevante porque nos ajuda a entender as diferentes direções que uma pesquisa pode seguir e as diversas consequências dela (Gil, 2008).

Segundo Kauark, Manhães e Medeiros (2010) o ponto de partida para qualquer trabalho de pesquisa é o problema, que atua como um impulso fundamental. Uma vez que

o tema tenha sido estabelecido, surge a necessidade de formular uma pergunta específica. Essa pergunta é abordada por meio de uma hipótese, cuja validade é então determinada pelo processo de pesquisa. Marconi e Lakatos (2003) corroboram essa informação quando dizem que o início do processo de pesquisa científica ocorre quando nossas expectativas e conhecimentos atuais são desafiados por uma situação que não pode ser explicada. Isso leva ao surgimento de um problema que, por sua vez, direciona a investigação, definindo o que precisa ser observado e analisado para resolver essa dificuldade.

Dessa forma, o **problema** de investigação desta pesquisa é: O que motiva os professores brasileiros a estudarem Mestrado no Exterior? Em decorrência desse problema de pesquisa, o objetivo geral é investigar os motivos que levam os professores brasileiros a estudarem Mestrado no exterior. Análise de dados

Para a análise documental, utilizamos os pressupostos teórico-metodológicos de Cellard (2014). Segundo o autor, o termo “documento” evoluiu ao longo do tempo, abrangendo não apenas textos escritos e arquivos oficiais, mas uma ampla variedade de vestígios do passado e testemunhos. A análise crítica do documento desempenha um papel crucial em toda análise documental, sendo essa avaliação crítica aplicada em cinco dimensões: contexto histórico; identidade dos autores; autenticidade e confiabilidade do texto; natureza do texto e conceitos-chave e lógica interna do texto.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar este estudo bibliográfico fica evidente a complexidade envolvida na formação docente e na busca por programas de pós-graduação *Stricto Sensu* tanto no Brasil quanto no exterior. A evolução histórica da formação dos professores no país revela um cenário de avanços importantes, mas também destaca limitações que persistem, especialmente no que tange à distribuição desigual de oportunidades educacionais em diferentes regiões.

Embora o Brasil tenha consolidado uma política robusta de pós-graduação, a falta de flexibilidade e uma estrutura pouco adaptável às necessidades dos docentes que vivem fora dos grandes centros urbanos continuam a ser um desafio. Isso ocorre porque o sistema acadêmico brasileiro, muitas vezes, prioriza um modelo de ensino presencial e concentrado nas regiões mais desenvolvidas, como o Sudeste e o Sul do país, onde se encontram as universidades mais desenvolvidas. Todavia, professores em áreas mais remotas, como o Amazonas localizado na região Norte do país, enfrentam barreiras logísticas e financeiras que dificultam o acesso à formação avançada. A estrutura rígida e pouco flexível desses programas, nem sempre se ajustam às necessidades dos professores que têm rotinas intensas e demandas familiares. Em muitos programas de pós-graduação no Brasil, a presença física contínua e o cumprimento de um calendário fixo são critérios comuns, o que dificulta o acesso para quem não consegue seguir esse ritmo. Nesse sentido, os obstáculos

enfrentados pelos professores que buscam formação no exterior evidenciam a necessidade de reavaliar as políticas de incentivo e suporte à educação continuada no Brasil, reforçando a importância de investimentos em infraestrutura e programas adaptáveis.

A atração por programas internacionais não se justifica apenas pela flexibilidade oferecida, mas também pelas oportunidades de vivência acadêmica e científica mais amplas, que favorecem a troca de conhecimentos e experiências. Para muitos docentes, estudar fora do Brasil representa a chance de acessar conteúdos atualizados e metodologias inovadoras, muitas vezes inexistentes ou pouco difundidas no contexto educacional brasileiro. A exposição a diferentes culturas acadêmicas enriquece não apenas o repertório individual dos professores, mas também sua capacidade de promoção de práticas pedagógicas mais inclusivas. Além disso, a experiência internacional oferece aos educadores a oportunidade de formar redes de contato com colegas e pesquisadores de todo o mundo, o que pode gerar parcerias e projetos colaborativos que beneficiem diretamente o ambiente educacional no Brasil.

Portanto, é essencial compensar as estratégias de valorização e qualificação da carreira docente, considerando a relevância das experiências adquiridas fora do país para a formação de uma educação mais conectada com as demandas globais e mais justa em sua distribuição. A valorização da carreira não deve se limitar a reajustes salariais, mas também incluir incentivos que reconheçam e recompensem a formação contínua dos professores. Isso implica promover programas de apoio financeiro, como bolsas de estudo internacionais, e flexibilizar os critérios curriculares para que mais docentes possam se qualificar sem abrir mão de seus compromissos profissionais. Além do mais, é fundamental investir na criação de modelos híbridos de ensino, que combinem o presencial e o remoto, facilitando o acesso de educadores que vivem em regiões distantes. Dessa forma, o conhecimento adquirido no exterior pode ser divulgado de maneira mais eficaz, contribuindo para uma educação que não apenas atenda às exigências locais, mas também prepare os alunos para um mundo cada vez mais interconectado. Esses avanços, por sua vez, têm o potencial de transformar o cenário educacional brasileiro, tornando-o mais equitativo e alinhado com as práticas de excelência observadas globalmente.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Adelis Carvalho Azevedo; SILVA, Fabiola Cadete; LIMA, Márcia Raika E. Silva. Formação Docente: A pós-graduação lato sensu e suas implicações em práticas educacionais inclusivas nos anos finais do ensino fundamental. **Revista Teias de Conhecimento**, [S. l.], v. 1, n. 2, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/teias/article/view/20006>. Acesso em: 28 abr. 2023

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei n 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 9 abr. 2023

CABRAL, Thiago Luiz Oliveira et al. A CAPES e suas sete décadas: trajetória da Pós-graduação Stricto Sensu no Brasil. RBPG. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 16, n. 36, 2020. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/1680>. Acesso em: 16 mai. 2023

CALDAS, Iandra Fernandes. História da profissão docente no Brasil: debates e representações. **Escola em tempos de conexões**, v. 2, p. 10.46943, 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2021/ebook2/TRABALHO_EV150_MD7_SA100_ID463_06092021164615.pdf. Acesso em: 12 abr. 2023

CAMPELO, Sandra Mara Carvalho. Desenvolvimento Docente e Inclusão social: Uma síntese do contexto histórico da formação docente no Brasil. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 5, p. 79-89, 2023. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/75/69>. Acesso em: 09 abr. 2023

CAPES. **Guia para Aceleração da Internacionalização Institucional: Pós-Graduação Stricto sensu**. Brasília: Capes, 2020a. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/23122020_Guia_para_Aceleracao_da_Internacionalizacao_Institucional.pdf. Acesso em: 20 mai. 2023.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 295-316.

COSTA, Fabricia Gonçalves da et al. **A Política de reconhecimento de títulos de pós-graduação estrangeiros: a ação do Judiciário brasileiro**. 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7667266. Acesso em: 10 out. de 2023.

DELLA MÉA, Liliane Gontan Timm; DA ROCHA VEIGA, Adriana Moreira; VARGAS BOLZAN, Doris Pires. A Internacionalização da Pós-Graduação Brasileira: o caso de uma universidade pública. **Educação Por Escrito**, v. 10, n. 1, p. e30340-e30340, 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/30340/19435>. Acesso em: 20 mai. 2023.

FRANÇA, Daniel; MOTA, Rinaldo Aparecido. A internacionalização dos Programas de Pós-graduação da Universidade Federal Rural de Pernambuco. **Inovação & Desenvolvimento: A Revista da FACEPE**, v. 1, n. 10, 2023. Disponível em: <https://revistainovacao.facepe.br/index.php/revistaFacepe/article/view/115>. Acesso em: 16 mai. 2023.

GAETA, C.; PRATA-LINHARES, Martha Maria. Formação de professores do ensino superior: experiências curriculares em cursos lato sensu. **Olhar de professor**, v. 16, n. 2, p. 343-355, 2013. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/6358/4421>. Acesso em: 26 abr. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. Cortez Editora, 2008. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330165/Educacao_poder_e_sociedade_no_imperio_brasileiro.pdf. Acesso em: 09 Abr. 2023.

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa: um guia prático**. Itabuna : Via Litterarum, 2010.

LOMBAS, Maria Luiza de Santana. A mobilidade internacional acadêmica: características dos percursos de pesquisadores brasileiros. **Sociologias**, v. 19, n. 1, p. 308-333, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/gflj8nzq76qRZpq7M3YQBbb/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 15 mai. 2023.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAUÉS, Olgaídes Cabral; BASTOS, Robson dos Santos. Políticas de internacionalização da Educação Superior: o contexto brasileiro. **Educação**, v. 40, n. 3, p. 333-342, 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reveduc/v40n3/1981-2582-reveduc-40-03-333.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2023.

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. A questão do reconhecimento de títulos de mestrado e doutorado provenientes dos países do Mercosul. **Revista da Faculdade de Direito da UFG**, v. 35, n. 1, p. 216-238, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/posfau/article/view/43752>. Acesso em: 20 maio 2023.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. **Educação em revista**, v. 27, n. 1, p. 93-112, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/ypdMQYJxCLK9fBpgYdKdbLC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mai. 2023.

MORAIS, Jocasta Maria Oliveira; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; DA SILVA BARBOSA, Elane. A história da formação e do desenvolvimento profissional docente no Brasil: rupturas e continuidades: The history of teacher training and professional development in Brazil: ruptures and continuities. **Revista Cocar**, v. 18, n. 36, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5538>. Acesso em: 9 abr. 2023

NEUENFELDT, Manuelli Cerolini; ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Pós-graduação e pós-graduação em educação no Brasil: um breve histórico. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 1, n. 24, p. 85-96, 2008. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edpuc/n24/n24a09.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2023

NOBRE, Lorena Neves; FREITAS, Rodrigo Randow. A evolução da pós-graduação no Brasil: histórico, políticas e avaliação. **Brazilian Journal of Production Engineering**, v. 3, n. 2, p. 26-39, 2017.

PEIXOTO FILHO, Paulino et al. **Pós-Graduação Lato Sensu como formação continuada: um estudo da experiência de curso na UFPE**. 2004. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4618/1/arquivo5687_1.pdf. Acesso em: 22 abr. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. Funções Sócio-Históricas da Formação de Professores da 1a. à 4a. série do 1 Grau. **Série Ideias**, v. 1, n. 3, p. 35, 2004. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_03_p035-044_c.pdf. Acesso em: 9 Abr. 2023.

RAMOS, Milena Yumi; VELHO, Lea. Formação de doutores no Brasil e no exterior: impactos na propensão a migrar. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 1, p. 933-951, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WMSrSn5f3gGxfgdzQ8hLDGb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 de mai. 2023.

SAVIANI, Dermeval. A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 1, n. 1, p. 1-19, 2000. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189118251004.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2023.

PRINCÍPIOS E OPORTUNIDADES PARA UMA GESTÃO ACADÊMICA INOVADORA EM TEMPOS DE DISRUPÇÃO

Douglas Vaz

Paulo Fossatti

1 | INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade marcada pelo avanço tecnológico, pela globalização e pelas novas formas de produção e comunicação que impactam as relações humanas e de trabalho e que precisam ser foco de atenção pelo sistema educacional. Neste contexto, o ensino superior ao mesmo passo que precisa atender-se às exigências de um mercado de trabalho em constante evolução e às demandas emergentes da sociedade, ao formar profissionais de diferentes áreas, não pode descuidar da formação integral das pessoas.

De tempos em tempos, um novo acontecimento gera a necessidade iminente de transformação nas mais diversas áreas e setores da sociedade. Em 2020, com a chegada da pandemia, a necessidade de agilidade e inovação foi intensificada,

exigindo que as universidades adotassem modelos mais flexíveis e colaborativos. Mais recentemente, no estado do Rio Grande do Sul, outro fenômeno levou instituições de diferentes segmentos a, mais uma vez, repensarem sua atuação frente a um cenário de incertezas.

Nesse cenário, a gestão acadêmica tem sido desafiada a se reinventar diante das constantes transformações sociais, tecnológicas e econômicas da contemporaneidade. Autores como Morin (2010, 2021), Fossatti e Danesi (2018) e Christensen (2014) destacam a necessidade de um pensamento complexo e integrado para lidar com a gestão universitária em um mundo em constante mudança. A gestão ágil se mostrou uma abordagem valiosa no ambiente educacional, onde as decisões rápidas e a capacidade de adaptação tornaram-se vitais para a continuidade do ensino remoto e das demais atividades institucionais.

Reis, ao analisar os diferentes perfis de gestão das instituições educacionais, afirma que “IES burocráticas,

hierarquizadas, com insuficiente capacidade de compreender o ambiente em que atuam não serão competitivas” (2018, p. 144). Segundo o autor, cabe aos líderes dessas organizações serem os agentes de mudança e construírem, de forma colaborativa, uma cultura de inovação e criatividade. Nesse contexto, evidencia-se a importância de um olhar sistêmico e flexível da gestão que, cada vez mais, é formada por “[...] uma nova geração de líderes educacionais que pouco a pouco estão assumindo funções estratégicas nas IES e vão implementando mudanças significativas na cultura das instituições” (Reis, 2018, p. 144).

Diante do cenário apresentado, viu-se a necessidade de analisar, durante e após o período pandêmico, como uma instituição de ensino superior conduziu seu processo de gestão acadêmica em meio a um cenário incerto e de crise. Após a análise, que contou com a participação dos autores na tomada de decisão, a análise de documentos internos e externos e a escuta ativa de docentes, estudantes e outros representantes da comunidade educativa, pôde-se definir, de forma assertiva, diretrizes que visam fornecer um guia abrangente para os gestores acadêmicos, bem como orientar práticas inovadoras, adaptativas e conectadas às demandas da sociedade contemporânea nas instituições acadêmicas.

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo utiliza uma abordagem qualitativa e é decorrente de uma pesquisa participante que buscou compreender as dinâmicas de gestão acadêmica em tempos de disrupção. Trata-se, portanto, de um recorte dos achados da tese de doutorado do primeiro autor, que teve por objetivo “analisar como se configura a gestão acadêmica em tempos de pandemia da Covid-19, em seus princípios, estratégias e ações para condução da educação remota em uma universidade comunitária do Rio Grande do Sul”. Entre os objetivos específicos, estava: “sistematizar boas práticas de gestão no contexto da Educação Superior que emergem a partir da pandemia da Covid-19.”, sendo este o recorte escolhido para ser desdobrado neste estudo.

Com base nos objetivos da pesquisa, o estudo configura-se como exploratório, tendo em vista que este tipo de pesquisa tem por objetivo, segundo Gil (2017, p. 41), “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou construir hipóteses”. Além disso, segundo o autor, este tipo de pesquisa busca o aprimoramento de ideias já formuladas ou a descoberta de novos *insights* sobre o tema (Gil, 2017).

Conforme mencionado anteriormente, com base em seus procedimentos técnicos, o estudo caracteriza-se como pesquisa participante, visto que envolve a participação direta tanto do pesquisador, quanto dos sujeitos que estão envolvidos no processo da pesquisa. Segundo Sá (1984, p. 25), “a pesquisa participante é comumente apresentada como movimento de transformação do conhecimento disponível e dos procedimentos para

sua aquisição, implicando transformações desde o sujeito cognoscente ao objeto a ser conhecido”.

O campo empírico foi uma universidade comunitária no Rio Grande do Sul, onde foram utilizados instrumentos como observação, diário de campo, questionários e grupo focal. A análise dos dados foi realizada com base na Técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), permitindo uma interpretação profunda das percepções de docentes, gestores, estudantes e colaboradores técnico-administrativos sobre as estratégias de gestão adotadas durante a pandemia.

3 | A GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA CONTEMPORANEIDADE

O modelo de sociedade contemporânea requer o desenvolvimento de instituições flexíveis e com foco em uma gestão ágil e sustentável. Em uma sociedade conectada e marcada pela ampla diversidade cultural, muitas são as variáveis que determinam as formas de condução de uma instituição. Nos últimos anos, segundo Fava (2016, p. 159), “[...] as instituições de ensino se conscientizaram, de forma crescente, da importância da revisão dos seus modelos de gestão”. Paralelamente a isso, as tecnologias, segundo Silva (2019, p. 25), “[...] têm trazido avanços para o mundo e as instituições de ensino não podem manter-se totalmente conservadoras em sua gestão, pois é de extrema importância que se adaptem à atualidade e às novas necessidades”.

No contexto da Educação Superior, as instituições demandam uma gestão acadêmica eficiente, ágil, que resolva conflitos e que contribua para o desenvolvimento social e autossustentável, dentre outros, garantindo a mobilização e a articulação de diferentes processos e recursos com foco na qualidade da tríade ensino-pesquisa-extensão, de forma articulada às mudanças e tendências educacionais. Segundo Morin,

A Universidade conserva, memoriza, integra, ritualiza herança cultural de saberes, idéias, valores; regenera essa herança ao reexaminá-la, atualizá-la, transmiti-la; gera saberes, idéias e valores que passam, então, a fazer parte da herança, assim, ela é conservadora, regeneradora, geradora. (Morin, 2006, p. 81).

Desse modo, “o ensino deve estar conectado com as demandas e realidade local. A pesquisa é uma competência intelectual, mas tem seu sentido quando inter-relacionada com a extensão comunitária” (Fossatti; Güths; Jung, 2019, p. 45). Torna-se essencial, segundo Tofik (2013), conceber uma Universidade que atenda às efetivas demandas de uma sociedade global, superando barreiras, limitações e reinventando-a, sem que perca sua identidade. Dessa forma,

Com foco nas perspectivas político-institucionais, na relação docente-discente, nos ambientes e mídias e nas condições de contorno da própria comunidade em que se constitui, a instituição de ensino superior (IES) não pode e nem consegue mais permanecer no pedestal de singularidade acadêmica em que um dia se postou (Tofik, 2013, p. 104).

De acordo com Oliveira (2016), há uma via de mão dupla entre universidade e sociedade, onde “[...] a sociedade, direta ou indiretamente, sinalize necessidades para a sociedade e esta, direta ou indiretamente, sinalize possibilidades para a sociedade” (Oliveira, 2016, p. 104). Nessa perspectiva, Tomasi (2017) afirma que, “[...] além de conhecer as demandas apontadas pela sociedade, a Universidade procura pensar e propor ações pautadas no conhecimento construído academicamente”. Segundo Tomasi (2017, p. 16), “a gestão de uma universidade constitui uma experiência desafiadora, sobretudo no cenário contemporâneo”. Pensar a gestão universitária, de acordo com a autora, parte da premissa de um diálogo permanente com todos os segmentos da sociedade (Tomasi, 2017). Dessa forma,

Faz-se necessário conceber uma IES que venha atender às efetivas demandas de uma sociedade global, rompendo barreiras e limitações; faz-se necessário, ainda, reinventá-la, levando-a a conquistar novos espaços e tempos, sem que perca a identidade, imprimindo-lhe um caráter de contemporaneidade (Tofik, 2013, p. 104).

Segundo Souza (2011, p. 94), aos profissionais que atuam na gestão de instituições de ensino superior, cabe o desafio de “[...] assumir novos compromissos, entre eles a responsabilidade de identificar que as práticas atuais devem atender a inúmeros desafios enfrentados pelas IES onde atuam”. Para isso, devem promover uma gestão dinâmica e aberta às mudanças, rechaçando modelos de gestão em que “[...] os membros de uma organização trabalham e decidem com base em presunções, em vez de por meio de avaliações conscientes” (Christensen, 2003, p. 217).

Percebe-se, nesse contexto, que o papel do gestor também vem sendo ressignificado para atender as demandas que se (re)configuram constantemente. Segundo Reis (2018, p. 144), “[...] os líderes institucionais são os responsáveis por inspirar um ambiente criativo que transforme a IES”. Ao gestor, cada vez mais, é exigida uma postura ativa enquanto líder de uma instituição totalmente voltada à transformação social da comunidade em que está inserida. Ao pensar em uma universidade enquanto empresa, infere-se que, em uma primeira perspectiva,

A tarefa de gerir uma universidade aproxima-se da gestão de outras organizações, uma vez que requer processos como a satisfação dos colaboradores (professores e técnico-administrativos), a manutenção dos clientes (alunos) e a obtenção de resultados econômicos e/ou financeiros (lucro ou sustentabilidade). (Tomasi, 2017, p. 16).

No entanto, mais do que isso, a gestão no contexto da educação superior “[...] mostra uma forte tendência à superação da figura do simples técnico em administração ou gestão, para dar lugar à incorporação da pessoa do “líder” (Fossatti; Güths; Jung, 2019, p. 45). Nesse contexto, o líder mostra-se um profissional articulado e alinhado às mudanças da sociedade. Sobre esse aspecto, Reis (2018, p. 145) infere que, ao perceberem a mudança de paradigmas, estes profissionais “[...] reconhecem que precisam de novas habilidades de

gestão. Esses líderes sabem que cabe a eles assumir compromissos com o processo de mudança; portanto, o discurso está alinhado com a prática”. Para Garvin (2012), este perfil alinha-se a uma visão flexível e que compreenda que novas ideias são essenciais para a aprendizagem da empresa. Segundo o autor,

Algumas vezes, elas são recriadas por meio de lampejos de percepção ou criatividade; outras vezes, vêm de fora da organização ou são comunicadas por conhecedores de dentro da empresa. Seja qual for a sua origem, essas ideias são o gatilho para a melhoria organizacional. (Garvin, 2012, p. 581).

No entanto, cabe ao gestor permitir que esses ideais sejam discutidos, implementados e constantemente revistos e avaliados, contribuindo para um modelo de gestão flexível e participativo. Segundo Tofik, a este profissional é exigida uma postura de liderança ativa e aberta, alinhada às necessidades da instituição à qual está à frente: “Nas estruturas organizacionais modernas, o papel do gestor está se modificando, exigindo dele a participação ativa como líder de equipe, responsável pela determinação dos rumos da organização” (Tofik, 2013, p. 105). Além disso, ao analisar as características que marcam o gestor contemporâneo, infere-se que a implementação de uma gestão participativa e democrática potencializa os processos desenvolvidos. Nessa perspectiva, Lück (2006, p. 36) considera que,

Em linhas gerais, a lógica da gestão é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento de seu trabalho e articulação das várias dimensões e dos vários desdobramentos de seu processo de implementação.

A instituição educativa da contemporaneidade, segundo Fossatti, Güths e Jung (2019, p. 39), “[...] não mais se apresenta como um armário cheio de compartimentos no qual cada um trabalha de forma isolada”. Pelo contrário, segundo os autores, todos são responsáveis pela gestão institucional e, também, pelos resultados alcançados.

Segundo Moran (2015, p. 22), é possível que façamos mudanças que sejam “[...] progressivas na direção da personalização, colaboração e autonomia ou mais intensas ou disruptivas. Só não podemos manter o modelo tradicional e achar que com poucos ajustes dará certo”. Nesse contexto, abre-se espaço à escuta, à autoavaliação e à flexibilização de modelos fechados. Alinhada aos movimentos da sociedade,

[...] a gestão de instituições de ensino superior não ocorre de maneira isolada aos fatos históricos e sociais, antes é pressionada por estes. E para que possa dar resposta à sociedade, as instituições de ensino superior precisam se organizar de forma a atender as demandas apresentadas, e ao mesmo tempo, se adaptar aos novos paradigmas sociais que exigem que as instituições de ensino superior superem seu caráter conservador (Schons, 2016, p. 37).

Diante de situações como a vivenciada com a presença do inesperado coronavírus, no início do ano de 2020, emerge a necessidade de reinventar-se continuamente,

permitindo-se aprender com as experiências passadas (Garvin, 2012). Tal realidade exige abruptamente, novas estratégias para educar, a partir das demandas que se configuram na nova e desafiadora realidade, exigindo uma visão sistêmica, estratégica e democrática para a tomada de decisão.

Nessa perspectiva, é necessário revisitar processos e ressignificar a perspectiva da gestão em relação às formas de tomada de decisão, em um processo de transformação para o que Yoshikawa et. al. (2017, p. 274) definem como uma abordagem ágil de gestão. Segundo os autores, a mudança para este modelo ágil deve ser compreendida como “[...]um momento de transição pelo fato de ser necessário ajustar processos, cultura, ferramentas e uma gestão de projetos adaptativa (híbrida) permitindo a convivência temporário dos dois modelos.”. Nesse ínterim, o planejamento estratégico assume papel decisivo nos rumos a serem tomados pela instituição. Segundo Morin (2011, p. 81), “a ação supõe a complexidade, isto é, acaso, imprevisto, iniciativa, decisão, consciência das derivas e transformações”.

Segundo Papa Filho (2009, p. 19), “quando se sistematiza, em uma organização de ensino, o ato de planejar, impõe-se, além do traçado de metas, que seu dirigente interprete o cenário onde está inserida, com o uso de informações de si e de outros envolvidos no mesmo setor de atuação”. No contexto analisado, principalmente em 2020, o planejamento estratégico exigiu de gestores e equipes uma análise robusta e ao mesmo tempo ágil no contingenciamento das atividades desenvolvidas na instituição. Retomamos Papa Filho (2009b, p. 22) ao afirmar que “[...] faz-se necessário que o processo de planejamento estratégico inclua a participação integrada dos demais níveis da organização: o tático e o operacional”.

O planejamento estratégico, dessa forma, “[...] amplia um pouco mais o conceito do ato de planejar, pois leva em conta uma complexidade maior de fatores, com mais parâmetros envolvidos” (Papa Filho, 2009b, p. 20). Segundo Morin (2011, p. 80), “O problema da ação também deve nos tornar conscientes das derivas e bifurcações: situações iniciais muito próximas podem conduzir a afastamentos irremediáveis”. As decisões tomadas durante a pandemia da Covid-19 visavam não somente a sobrevivência das instituições, mas também tinham como papel primordial zelar pela integridade física e emocional de todos os envolvidos, de colaboradores à comunidade externa.

Segundo Tofik (2013), o planejamento estratégico, ao ser praticado, deve considerar, em primeira instância, o diagnóstico institucional, determinando “como se está”. Para esse processo, deve-se identificar os seguintes pontos: “Quais são as nossas expectativas e desejos em relação à instituição? Qual é a real situação da instituição?” (Tofik, 2013, p. 110). A partir desse diagnóstico, segundo a autora, as instituições de ensino podem analisar internamente suas forças e fraquezas relacionadas ao ambiente interno e também as ameaças e oportunidades vinculadas a fatores externos, permitindo clareza no estabelecimento de objetivos e tomada de decisão em relação às ações a serem desenvolvidas. Nesse sentido,

Os esforços de coordenação do líder, quando bem-sucedidos, podem traduzir-se em melhores resultados do ponto de vista quantitativo - crescimento no número de alunos e qualitativo - na melhoria da oferta de ensino, permitindo às IES atuarem de forma coerente, ao longo do tempo, nos níveis de educação propostos e estarem menos expostas a problemas de instabilidade econômica (Papa Filho, 2009a, p. 160).

Para além disso, os esforços dos gestores, alinhados às necessidades institucionais e da comunidade acadêmica, permitem o desenvolvimento de uma instituição dinâmica, participativa, reconhecida local e regionalmente e alinhada às contingências da contemporaneidade.

Para Ribeiro (1977, p. 38), a gestão acadêmica universitária trata do “[...] campo da administração educacional superior próprio das organizações de natureza universitária, aplicada exclusivamente às funções acadêmicas exercidas pelas universidades”, envolvendo, dessa forma, estratégias no âmbito acadêmico institucional mas, também, setorial, como setor pedagógico, coordenação dos cursos de graduação, etc., sendo essa a perspectiva adotada na presente pesquisa, que volta seu olhar às ações de gestão junto a docentes e estudantes, buscando, em um momento crítico, a continuidade das atividades voltadas à formação dos acadêmicos.

4 | PRINCÍPIOS E OPORTUNIDADES PARA UMA NOVA GESTÃO ACADÊMICA

Conforme apresentado anteriormente, este estudo é resultado de uma tese de doutorado que compreendeu uma análise complexa e uma escuta ativa a toda a comunidade educativa impactada diretamente pelas decisões tomadas por gestores de uma instituição de ensino superior. Durante o estudo, diversos elementos nos permitiram compreender caminhos e reflexões para o modelo de gestão acadêmica em uma perspectiva contemporânea e pós-pandemia. Com base nos dados, pudemos estabelecer uma série de reflexões que deram forma a um conjunto de diretrizes voltadas para uma gestão acadêmica apta a compreender e acolher as demandas da sociedade contemporânea. Apresentar essas diretrizes nos remete a resgatar algumas dessas reflexões, que tiveram como cenário e temporalidade o período de distanciamento imposto pela pandemia, que serão consideradas no texto que segue.

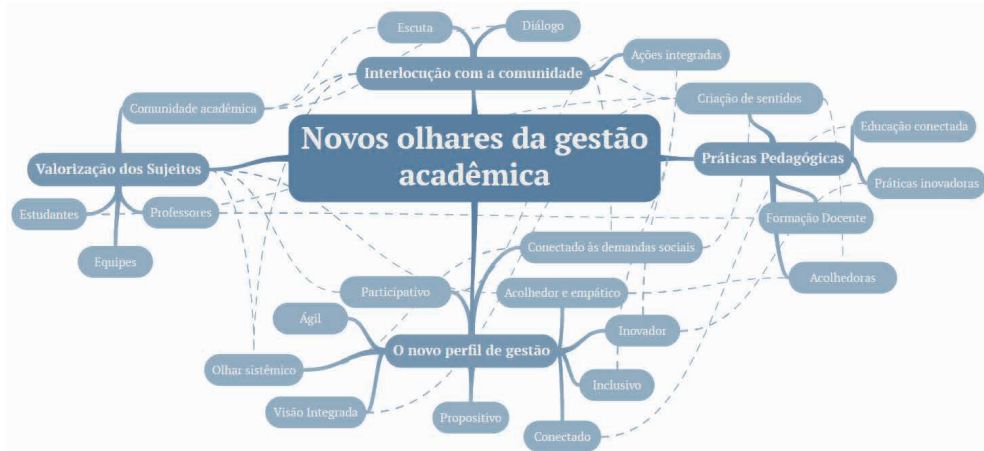
Para Edgar Morin (2011), a ação é estratégia. Segundo o autor, utilizar deste artifício permite, “[...] a partir de uma decisão inicial, prever certo número de cenários para a ação, cenários que poderão ser modificados segundo as informações que vão chegar no curso da ação e segundos os acasos que vão se suceder e perturbar a ação” (Morin, 2011, p. 79). Diante do cenário imposto pela pandemia, os diversos setores sociais tiveram que realinhar o rumo de suas atividades observando, de forma direta, decretos, resoluções, guias e outros documentos legais e institucionais criados em razão das medidas que buscavam uma contenção da Covid-19. No campo educacional, a medida mais expressiva foi a que levou ao distanciamento geográfico entre docentes e estudantes, sendo necessária a criação de estratégias para continuidade imediata das aulas de forma remota, mantendo a qualidade das práticas necessárias para a formação dos estudantes.

Nesse contexto, em relação ao cenário que se configurou na instituição, o ensino não presencial implicado pelo período de distanciamento social foi iminente ao distanciar fisicamente o aluno do professor, mas não impossibilitou o estabelecimento de uma relação de afetividade positiva, condição determinante no desenvolvimento integral do estudante. Os relatos dos estudantes ouvidos durante o estudo possibilitaram perceber o reconhecimento destes aos esforços e estratégias cunhados para a continuidade das aulas na modalidade remota no contexto da instituição analisada.

Destarte, para além do esforço contínuo e imprescindível despendido pelos docentes, em um cenário de uma instituição de ensino, o planejamento e acompanhamento das ações implementadas se conecta de forma direta ao trabalho dos gestores acadêmicos, responsáveis, a qualquer tempo ou contexto, por garantir a continuidade das atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas nas diversas instituições de ensino, independentemente do nível ou das modalidades de ensino que essas instituições oferecem.

Assim, ao analisarmos o impacto das ações desenvolvidas pela Universidade, constatamos que os espaços de aprendizagem formais, nesta pesquisa representados pelas Instituições de Ensino Superior, são sujeitos vivos e conectados às necessidades e expectativas das comunidades que as constroem e ressignificam constantemente. Nesse cenário, a interlocução entre Universidade e comunidade deve ser unânime e constante, permeada por uma relação dialógica, sistêmica e integradas. Desta forma e, alinhado com os diversos desafios e aprendizagens que emergiram durante o período de distanciamento social, verificamos, na Figura 34, uma interconexão complexa e ao mesmo tempo dialógica entre os diversos fatores que deram significado a este estudo e que estão conectados diretamente à gestão acadêmica.

Figura 1 - Novos olhares da gestão acadêmica na contemporaneidade



Fonte: elaborado pelos autores (2024).

A partir dos elementos observados, propõem-se novos olhares da gestão acadêmica em um contexto contemporâneo marcado por uma complexidade de eventos e relações. Apesar de diversos aspectos já estarem contemplados nas práticas desenvolvidas nas instituições, são imprescindíveis para uma análise sistêmica, complexa e integrada do fenômeno analisado. Ainda, tornam-se necessários para a identificação de um novo perfil de gestão acadêmica, a ser explorado a seguir.

No que se refere à **valorização dos sujeitos**, ressalta-se a importância da integração de estudantes, professores, comunidade acadêmica, bem como das equipes de atendimento e de operação na integração, de forma a reconhecer, como pontuado anteriormente, as instituições de ensino enquanto organismos vivos e sociais, permitindo uma transformação dos processos acadêmicos a partir de uma real interação e integração entre todos os sujeitos que compõem estes espaços de aprendizagem e construção social. Consequentemente, valida-se a multiplicidade de olhares para o atingimento de objetivos comuns, compreendendo-se a universidade enquanto espaço de todos.

Da mesma forma, tem-se, nas **práticas pedagógicas** desenvolvidas, oportunidades de ressignificar o processo educativo de forma profunda e significativa, considerando, além dos sujeitos envolvidos, as aprendizagens e as próprias fragilidades encontradas no processo educativo durante a pandemia. Assim, os olhares da gestão acadêmica devem perpassar, obviamente, elementos relacionados à ressignificação das práticas pedagógicas por meio das tecnologias digitais e da inovação, promovendo uma inovação conectada e disruptiva.

Mas, para além disso, também devem considerar os sujeitos envolvidos, formando profissionais docentes preparados para os desafios da educação contemporânea, que por sua vez ultrapassam as barreiras mecanicistas de aprendizagem ou voltadas a recursos diferenciados. Deve permitir a interlocução entre diferentes perspectivas, acolhendo-as e utilizando os estes saberes, experiências e perspectivas para a construção de sentidos no processo educativo, abrindo espaço para novos paradigmas que deem conta do modelo de sociedade que se configura na contemporaneidade.

Em relação à **interlocução com a comunidade**, esta deve tornar-se premissa das diversas formas e níveis de gestão institucional, não se restringindo às instituições acadêmicas, mas sim tornando-se parte de qualquer modelo de gestão. Para que esta interlocução ganhe força, elementos como a escuta, o diálogo e a proposição de ações integradas são essenciais para o sucesso das organizações, visto que, como dito anteriormente, estes ambientes são formados por pessoas, que em sua gênese, são seres sociáveis e integrativos.

As premissas até então destacadas nos permitem inferir sobre **o novo perfil de gestão** que se configura na contemporaneidade, perfil esse que deve dar conta não apenas de resgatar e gerenciar elementos que surgiram na pandemia, mas que esteja alinhado ao novo paradigma social emergente ao qual a sociedade caminha. As diversas competências

relacionadas a este perfil na figura, por si só, não são elementos inéditos. Há sim - e muitos -, exemplos de gestores e modelos de gestão que integrem tais elementos em sua forma de atuação e contato com a comunidade. No entanto, a concepção deste novo perfil se dá a partir da integração efetiva destes elementos, em uma perspectiva complexa e atrelada às diversas variáveis do contexto que o integram.

Ao retomar as categorias e subcategorias que fizeram parte da análise dos dados desta pesquisa, cabe mencionar que estas se configuram por uma questão didática e metodológica. Porém, observa-se que a vida, por sua vez, cria e transforma uma grande rede de conexões e interrelações, em uma relação complexa e que se reconfigura gradativamente, conforme se sugere nas diversas conexões que compõem a figura apresentada anteriormente.

O destaque, neste novo modelo de gestão, se dá a partir da integração da realidade institucional com as demandas sociais emergentes, estabelecendo-se um olhar sistêmico e sistematizado que extrapola os muros institucionais e se conecta, de forma integrada, aos desafios da sociedade, acolhendo a comunidade - seja ela interna ou externa -, sendo empático e receptivo às dores e fragilidades dos sujeitos que a compõem. Mais que apenas ouvir e acolher, este novo perfil deve ser propositivo em relação a estes problemas, permitindo-se envolver ativamente na construção de respostas aos desafios que emergem continuamente, desconstruindo a ideia de isolar-se em uma torre de marfim, alheia aos problemas da sociedade.

Dessa forma, verifica-se na sociedade contemporânea uma necessidade inexorável e emergente de gestores que se conectem à sociedade de forma real e significativa, em todas as esferas e áreas de atuação. Nas instituições de ensino, principalmente nas de nível superior, foco deste estudo, este olhar globalizado deve ser característica inerente dos que ocupam tais posições estratégicas, mas não só destes, estando essas competências relacionadas a todo o universo de pessoas que dialogam e que (re)constróem esses espaços continuamente.

Compreendemos que, em um momento de incertezas e de profundas perdas como o da pandemia da Covid-19, o principal desafio naquele momento foi entender como alcançar os estudantes, então fisicamente e muitas vezes distantes. Naquele momento em questão, havia recursos necessários para tal disponibilizados pela IES, mas esses por si só não eram suficientes para restabelecer as relações interrompidas pelo distanciamento geográfico e social. Na reflexão, se chegou ao consenso de que as respostas para esta pergunta não existiam *a priori*. As respostas, em toda a sua complexidade, foram construídas, de forma integrada e colaborativa por todos os sujeitos envolvidos no processo. Dessa forma, mais uma vez manifesta-se a necessidade de valorização dos sujeitos que compõem as instituições e que promovem, na prática, a efetivação da missão e dos valores defendidos nos documentos institucionais.

Das aprendizagens que (re)nascem após um período de crise, podemos destacar que a incerteza é uma constante na vida das instituições. Dessa forma, acopla-se aos desafios iminentes e contínuos das organizações contemporâneas a gestão dessas incertezas e ambiguidades, buscando, nesse cenário, oportunidades de se destacar dentro das suas áreas de atuação. Dentro desse contexto, é correto afirmar que ser gestor na contemporaneidade envolve, também, compreender que cada dia manifesta-se como um novo desafio e, ao mesmo tempo, uma nova oportunidade de desenvolvimento.

Em sua obra “A Lógica do Cisne Negro”, Taleb define momentos de crise sem precedentes como cisnes negros a serem compreendidos e gerenciados pela sociedade, sendo eventos inesperados que vão contra aquilo que é considerado seguro, ou normal. Apesar de o autor não considerar a recente pandemia como um exemplo deste tipo de evento, visto que foi um evento de certa forma previsível pois já em janeiro de 2020 havia sinais claros de que a Covid-19 poderia se alastrar a nível global, ainda assim cabe estabelecer uma aproximação com o fenômeno vivenciado. Previsível ou não, o impacto ao mercado e aos diversos setores da sociedade foi iminente e implacável. No entanto, assim como em crises anteriores, percebemos que, em todos os setores, empresas e modelos de gestão com perfil inovativo e empreendedor se destacaram.

Dessa forma, é interessante observar que, de certo modo, momentos de crise global tendem a contribuir, em maior ou menor grau, para o desenvolvimento da sociedade, sem desconsiderar de forma alguma os impactos negativos e muitas vezes irreparáveis que desencadeiam. No entanto, estabelece-se uma relação ambígua, onde é possível identificar oportunidades sem negar os problemas enfrentados. Como exemplo, nesta pandemia recente, podemos mencionar as pesquisas atreladas ao desenvolvimento de tratamentos e prevenção ao vírus da Covid-19, sendo desenvolvido de forma paralela em diversas instituições de pesquisa pelo mundo. O desenvolvimento em tempo infimamente menor só foi possível visto que, frente às necessidades urgentes que se estabeleceram, foram revistos critérios relacionados à testagem e aprovação desses medicamentos, bem como a um investimento sem precedentes para o desenvolvimento desses estudos.

Outro exemplo, também ligado ao meio acadêmico, se dá na construção de modelos de comunicação e interação junto aos estudantes para dar continuidade às aulas presenciais em um momento de fragilidade e de impossibilidade de continuar convivendo de forma presencial, questão amplamente discutida durante a pesquisa, mas que configura-se como mais um exemplo de diferenciação e visão sistêmica entre as instituições, considerando que faculdades, centros universitários e universidades de porte semelhante conseguiram se adequar às medidas de distanciamento social em diferentes tempos e com diferentes estratégias, de maior ou menor efetividade.

Os dois exemplos nos permitem compreender este novo tempo acelerado que perpassa o contexto educacional contemporâneo. Junto à explosão das tecnologias digitais que, desde antes da pandemia, já era responsável por ressignificar velhos paradigmas

relacionados à aprendizagem dos sujeitos, as diversas relações que se estabelecem nos espaços educativos demonstram novos anseios e perspectivas da sociedade, aos quais as instituições devem buscar respostas e implementar modelos que atendam a esses anseios continuamente. A pandemia, a um custo muito alto, nos permitiu ampliar nossa percepção acerca das aprendizagens em espaços virtuais.

Somos seres sociáveis e vivemos, ainda, em um momento da sociedade em que as relações são necessárias e imprescindíveis para o sucesso das construções de saberes. Uma nova cultura que há anos ia ganhando espaço, voltada ao desenvolvimento de sujeitos cada vez mais autônomos, conectados e protagonistas, viu na emergência da pandemia que ainda possui fragilidades. Porém, as limitações vividas serviram de base para pensar e efetivar estratégias preditivas em relação a novos momentos de crise, compreendendo-os também como oportunidades.

A tese em questão, propôs a seguinte hipótese: **“a Gestão Acadêmica contemporânea exige a adoção de estratégias ágeis para a tomada de decisão, na construção de um modelo de Universidade inovadora e empreendedora”**. Ao final do estudo, após nos debruçarmos sobre o fenômeno de investigação, nos sentimos confortáveis ao afirmar que a hipótese anteriormente levantada pôde ser confirmada a partir das diversas manifestações dos que participaram desta pesquisa, bem como da observação direta do pesquisador ao cenário de transformação que vem se configurando pós-pandemia na instituição. Exemplo disso se dá no novo olhar da instituição quanto às estratégias recentemente adotadas com foco na diferenciação dos cursos de graduação, por meio da construção colaborativa junto aos colegiados de projetos interdisciplinares e entre áreas que efetivam ações voltadas à inovação e ao empreendedorismo. Outro exemplo se dá na crescente naturalidade do uso de diferentes recursos e metodologias por parte dos docentes, amplamente divulgada entre os pares e nos canais oficiais da instituição.

Entretanto, a linha continuará sendo tênue nesse aspecto. Para que ações desse tipo continuem acontecendo e se multiplicando, o incentivo da gestão acadêmica, em todos os seus níveis, deve ser constante, dando segurança e garantindo formas para que a inovação e o empreendedorismo continuem ganhando espaço. Em um dos instrumentos utilizados para coleta de dados, identificou-se o relato de um professor que afirmou não perceber nas ações da Universidade nenhum tipo de apoio por parte da instituição. Relatos como esse devem ser valorizados, pois demonstram que ainda há muito o que se refletir, retomar e implementar junto à toda a comunidade acadêmica.

Dito isso, compreendemos que emerge não só uma nova forma de gestão, mas uma nova forma de pensar e de se posicionar frente aos desafios da sociedade contemporânea. Nesse novo cenário, é necessário reconhecer a importância da mudança para o sucesso das estratégias propostas. Dessa forma, o profissional que não muda, não se reconhece, seja ele gestor ou não. Durante a pandemia foi preciso mudar drasticamente para se

reconhecer na docência. Assim, emerge mais um desafio ao gestor contemporâneo: o de desenvolver pessoas protagonistas e competentes para algo que não sabemos o que é, mas que agrega potencial para mudar os rumos das instituições e da sociedade como um todo, permitindo uma reflexão prática sobre a necessidade de um redirecionamento estratégico e inovador na gestão desses espaços para enfrentar os desafios futuros de maneira eficaz e sustentável.

Para Morin (2021), os momentos de crise suscitam dois processos contraditórios e que ao mesmo tempo se retroalimentam: o primeiro, relacionado à imaginação e à criatividade na busca por soluções inovadoras. O segundo, dedicado à busca de uma estabilidade outrora estabelecida. Nesse contexto, nos permitimos refletir sobre uma pergunta-chave para as instituições acadêmicas: **“Quais modelos de Universidade vão dar conta dos desafios educacionais dos próximos 10, 20, 30, 40, 50 anos?”**. De uma forma ampla, essa questão remete à necessidade de contemplar não apenas as demandas imediatas, mas também as transformações sociais, tecnológicas e culturais, disruptivas do cenário educacional nas próximas décadas. A ênfase na mudança, na busca por respostas criativas aos desafios contemporâneos e na formação de indivíduos protagonistas ressoa com conceitos filosóficos que enfatizam a adaptação constante e a capacidade de enfrentar a incerteza. Cabe às instituições, nesse cenário, permitirem-se abolir as amarras do modelo de universidade tradicional, abrindo espaço para ações inovadoras e empreendedoras, onde os momentos de disrupção extrapolem os momentos de crise como a pandemia e sejam mote para o seu próprio desenvolvimento e da sociedade como um todo.

Pensando nessa pergunta e, baseados na experiência empírica resultante deste estudo, propomos um conjunto de diretrizes voltadas aos gestores acadêmicos com o intuito de balizar as práticas desenvolvidas no âmbito das diversas Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, que, de forma mais ou menos semelhante, dividem anseios, desafios e perspectivas comuns. A síntese dessas diretrizes pode ser conferida na Figura 2, a seguir.

Figura 2 - Diretrizes para a gestão acadêmica



Fonte: elaborado pelos autores (2024).

Conforme mencionado anteriormente, as diretrizes propostas visam fornecer um guia abrangente para os gestores acadêmicos, bem como orientar práticas inovadoras, adaptativas e conectadas às demandas da sociedade contemporânea nas instituições acadêmicas. As diretrizes citadas, também, emergem das ações bem-sucedidas observadas junto à IES que abriu suas portas para acolher este estudo. Diante de um momento de crise, pudemos perceber que a IES analisada transformou a “crise” em “crie”, gerando possibilidades, convergências e respostas, “suprimindo o ‘S’” em diversas situações. Essa analogia visa contribuir para a compreensão de que estamos migrando para um novo vocabulário está gerando novas práticas, que não representa uma adaptação momentânea, mas que veio para ficar em uma estrutura que sempre se renova.

O tempo de resposta da instituição aos desafios enfrentados também nos permite compreender que, no contexto da gestão acadêmica, não basta fazer as coisas certas, é necessário também fazê-las de forma ágil. Segundo Morin (2021), não é possível conhecer o imprevisível, mas podemos sim prever sua eventualidade. Dessa forma, segundo o autor (2021, p. 35), cabe às instituições e à sociedade como um todo o desafio de conceber

modos de conhecimento e de pensamento capazes de “[...] responder aos desafios das complexidades e aos desafios das incertezas”. Por esse motivo, compreendemos e ressaltamos a importância deste estudo, uma vez que ele oferece *insights* sobre as dinâmicas emergentes na gestão acadêmica contemporânea, especialmente diante dos desafios impostos em momentos de crise e disruptivos.

Em 2022, ao analisar os impactos a longo prazo da pandemia na sociedade, Morin foi categórico ao afirmar que não sabemos, em várias esferas, as consequências das restrições causadas pelos confinamentos. Não sabemos, segundo ele, se devemos esperar o pior, o melhor, ou ambos misturados, tendo como única certeza a de que caminhamos em direção a novas incertezas (Morin 2022). Nesse novo cenário, a lógica linear não existe mais, então não se trata de voltar ao “normal”, mas responder criativamente aos desafios que a vida está mostrando à realidade. Dessa forma, é inegociável compreender que vivemos em uma sociedade que evolui a passos largos em relação às diferentes tecnologias digitais e às novas configurações sociais, responsáveis pela emergência de novos paradigmas em diversas esferas sociais.

Para Morin (2021), para além das incertezas econômicas que permeiam a sociedade como um todo, todo o futuro também é incerto, o que faz necessário aos diversos setores da sociedade tentar vislumbrar tendências e também os riscos potenciais, o que impacta, de forma direta, o cenário educacional emergente. Nesse universo cabe a nós, educadores e gestores, a percepção sobre a necessidade de uma constante atualização no que tange aos aspectos pedagógicos, didáticos, tecnológicos e de gestão que permeiam os diferentes espaços de construção do saber, uma vez que o fenômeno da educação configura-se cada vez mais em rede e na sociedade da informação.

Por fim, assinalamos a emergência de percorrer esse longo caminho, resignificando-o a cada curva, compreendendo que as relações nos diversos espaços - geográficos e digitais - e as formas de interconexões disponíveis configuram um paradigma educacional emergente, caracterizado nas relações através dos diferentes espaços, e que deve ser ponto de interesse e investimento das lideranças educacionais. Ao mesmo tempo em que as relações que se estabelecem na contemporaneidade podem afastar as pessoas em momentos de disrupção como o da pandemia, ainda assim há grande potencial para criar, multiplicar e estreitar laços entre diferentes grupos, onde as questões de tempo e espaço já não importam tanto assim.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa corroboram com a literatura sobre gestão ágil e inovadora, demonstrando que os princípios adotados durante a pandemia foram fundamentais para a continuidade das atividades acadêmicas. A agilidade na tomada de decisões, a inovação pedagógica e a gestão empática foram elementos que permitiram não apenas enfrentar

a crise, mas também abrir caminho para novas oportunidades de gestão no futuro. A pandemia acelerou a transformação das universidades, aproximando a gestão acadêmica dos modelos inovadores que já vinham sendo discutidos no campo da educação.

O estudo demonstrou que a pandemia, embora tenha representado um grande desafio para as universidades, também criou oportunidades para uma transformação significativa na gestão acadêmica. Os princípios de agilidade, inovação e empatia emergem como pilares fundamentais para o futuro das instituições de ensino superior.

Além disso, a gestão empática, focada no bem-estar de toda a comunidade acadêmica, reforçou a importância de uma abordagem humanizada e acolhedora, essencial para fortalecer o engajamento e a colaboração entre estudantes, docentes e gestores. As oportunidades resultantes dessa experiência apontam para a continuidade da integração entre Universidade e comunidade a promoção de uma cultura de aprendizagem contínua. Compreende-se, nesse ínterim, que a gestão acadêmica do futuro deve ser ágil, inovadora e centrada nas necessidades humanas, refletindo as lições aprendidas durante o período de disrupção.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CHRISTENSEN, Clayton M.; EYRING, Henry J. **A Universidade Inovadora: mudando o DNA do Ensino Superior de fora para dentro**. Porto Alegre: Bookman, 2014.

CHRISTENSEN, Clayton; RAYNOR, Michael. **O crescimento pela inovação**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

FAVA, Rui. **Educação para o Século XXI: a era do indivíduo digital**. São Paulo: Saraiva, 2016.

FOSSATTI, Paulo; DANESI, Luiz Carlos. Universidades Comunitarias en Brasil: ¿Por qué hay que Perfeccionar su Modelo de Gestión?. **Revista Formación Universitaria**, v. 11, n. 5, p. 75-84, 2018. DOI: 10.4067/S0718-50062018000500075. Disponível em: <https://bit.ly/3nA5H8M>. Acesso em: 21 set. 2024.

FOSSATTI, Paulo; GÜTHS, Henrique; JUNG, Hildegard Susana. Gestão educacional: contingências da contemporaneidade. *In*: MOLL, Jaqueline; FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio; VÁZQUEZ, Jaime Moreles. (orgs.). **Educação na contemporaneidade: políticas públicas e gestão da educação**. Frederico Westphalen: URI Westph, 2019.

GARVIN, David. A. Como construir uma organização que aprende. *In*: BURGELMAN, Robert; CHRISTENSEN, Clayton; WHEELWRIGHT, Steven. **Gestão estratégica da tecnologia e da inovação: conceitos e soluções**. Porto Alegre: AMGH, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alberto de. MORALES, Ofelia Elisa Torres. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p. 15-33.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via: as lições do coronavírus**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento complexo**. 4ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

OLIVEIRA, Renato de. Inovar as IES Comunitárias para inovar a sociedade Rio-Grandense. *In*: GUERINI, Daniel. OLIVEIRA, Renato de (orgs.). **Universidades e desenvolvimento regional: experiências internacionais e o caso das universidades comunitárias do Rio Grande do Sul**. Lajeado, RS: Univates, 2016. p. 13-78.

PAPA FILHO, Sudário. Liderança: função complexa para diretores de instituições de ensino superior. *In*: GOULART, Íris Barbosa; PAPA FILHO, Sudário (orgs.). **Gestão de Instituições de ensino superior: teoria e prática**. Curitiba: Juruá, 2009a. p. 159-168.

PAPA FILHO, Sudário. Planejamento estratégico em instituições de ensino superior. *In*: GOULART, Íris Barbosa; PAPA FILHO, Sudário (orgs.). **Gestão de Instituições de ensino superior: teoria e prática**. Curitiba: Juruá, 2009b. p. 19-30.

REIS, Fábio. Sistemas de ensino superior inovadores e competitivos. *In*: REIS, Fábio (org.). **Inovar para transformar: como a inovação pode mudar o ensino superior**. São Paulo: Cultura, 2018. p. 142-146.

RIBEIRO, Nelson de Figueiredo. **Administração acadêmica universitária: a teoria, o método**. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 1977.

SÁ, Nicanor Palhares. Discutindo a Pesquisa Participante. **Em aberto**, v. 3, n. 20, p. 25-34, 1984.

SCHONS, Manuir. **Gestão de instituições de ensino superior: estratégias de ensino-aprendizagem na concepção de docentes da educação profissional e tecnológica**. 2016. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2016.

SILVA, Louise de Quadros da. **Novas metodologias na gestão acadêmica universitária: Um estudo de caso na Unilasalle Canoas**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2019.

SOUZA, Jacqueline de; KANTORSKI, Luciane Prado; LUIS, Margarita Antonia Villar. Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental. **Revista Baiana de Enfermagem**, v. 25, n. 2, p. 221-228, 2011. Disponível em: <https://bityli.com/f6W10D>. Acesso em: 21 set. 2024.

TOMASI, Dinara Bortoli. Estratégias de gestão para a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI São Luiz Gonzaga: olhares para o futuro. *In*: BUOGO, Ana Lúcia (org.). **Desafios da Gestão Universitária III**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2017. p. 09-33.

TOFIK, Denise Sawaia. A gestão acadêmica nas instituições de ensino superior. In: COLOMBO, Sonia Simões (org.). **Gestão universitária: os caminhos para a excelência**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 104-116.

YOSHIKAWA, Nestor Kenji et al. Abordagem ágil como estratégia em projetos de transformação digital: Um estudo bibliométrico e bibliográfico. **International Journal of Professional Business Review: Int. J. Prof. Bus. Rev.**, v. 5, n. 2, p. 272-287, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7944306>. Acesso em: 21 set. 2024.

CRISTIANE POZZEBOM - Mestre em Educação pela Universidade La Salle Canoas. MBA em Gestão de Instituições de Ensino Superior pela Universidade de Caxias do Sul - UCS. Especialização em Gestão de Instituições Educacionais - In Company pelo Centro Universitário La Salle - Unilasalle. Especialização em MBA Gestão em Gestão de Projetos: Soluções ágeis e Transformação Digital pela Universidade La Salle. Graduação em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0813162533978372>.

DOUGLAS VAZ - Doutor em Educação pela Universidade La Salle. Docente da área de Educação e Cultura dos cursos de graduação presenciais e a distância da Universidade La Salle - Canoas/RS. Assessor Pedagógico - Graduação da Universidade La Salle. Integrante do grupo de pesquisa Gestão educacional nos diferentes contextos. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0886931971596334>

ERICA CRISTINA SILVA CONCEIÇÃO - Mestranda em Educação pela Universidade La Salle. Especialista em Docência do Ensino Superior pela Uninorte LAUREATE. Especialista em Gestão e Supervisão Escolar pelo Centro Universitário Maurício de Nassau - UNINASSAU. Especialista em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Maurício de Nassau - UNINASSAU. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Pedagoga na Secretaria de Educação e Desporto do Estado do Amazonas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7914945854448277>.

ERY CLOVIS PETRY JARDIM JÚNIOR - Doutorando em Educação pela Universidade La Salle, Mestre em Design Estratégico pela Unisinos (2017), Pós Graduado em Psicopedagogia e Neurociências pela UNIP (2022), Pós Graduado em Gestão da Qualidade em Saúde pela UniAmérica (2022), Pós Graduado em Ciências da Educação pela Ca'Foscari de Veneza (2009). Possui graduação em Gestão Hospitalar (2022) pela UniRitter, Licenciatura em Pedagogia e Filosofia pelo Claretiano (2021, 2023), Bacharelado em Administração de Empresas pela UFRGS (2011) e Bacharelado em Teologia pela Uninter (2024). É integrante do Grupo de Pesquisa: Gestão Educacional nos diferentes contextos, do PPG em Educação do UNILASALLE. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7715228546312386>.

FRANCISCO FERNANDES DE OLIVEIRA NETO - Mestrando em Educação pela Universidade La Salles. Graduado em Educação Física. Professora da Rede Estadual de Ensino do Amazonas. Professor da Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0204022546468438>.

HERITON DE SOUZA VILANOVA - Mestre em Educação pela Universidade La Salle Canoas. Graduação em Teologia pela Universidade La Salle. Graduação em Ciências Contábeis pelo Centro Universitario La Salle - Unilasalle - Lucas.

Diiretor - Colegio La Salle Lucas Do Rio Verde. Integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8904623548347579>.

JOSÉ LUCAS MARQUES DUARTE - Doutorando em Educação pela Universidade La Salle, Canoas. Graduado em Psicologia e em Letras-Português. Pós-Graduado em Orientação Educacional. Pós-graduado em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, Pós-graduado em Atendimento Educacional Especializado e os Transtornos do Desenvolvimento Infantil. Integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. Bolsista CAPES. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7220426979837330>.

LAIRTON ARIEL KAEFER - Mestre em Educação pela Universidade La Salle. Especialista em Supervisão Escolar. Graduação em Filosofia - Bacharelado e Licenciatura e em Pastoral Catequética . Atualmente é professor da Prefeitura Municipal de Sapucaia do Sul. Integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5733014979931414>.

MARIANA PINKOSKI DE SOUZA - Doutora em Educação pela Universidade La Salle. Docente da Universidade Uniasselvi. Graduada em Fisioterapia pelo Centro Universitário Metodista - IPA. Integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4770855841559268>.

PAULO FOSSATTI - Doutor em Educação. Conselheiro Nacional de Educação. Docente do PPG Educação da Unilasalle. Bolsista Pesquisador Produtividade CNPq. Líder do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5549397267187698>.

TATIANI PRESTES SOARES - Mestra em Educação pela Universidade La Salle, Canoas. Especialista em Coordenação Pedagógica pela ULBRA/Canoas. Licenciada em Química pela UFRGS e Bacharel em Química pela mesma universidade. Técnica em Química pela Fundação Liberato/NH. Atualmente participa na Direção da Escola Estadual de Ensino Médio Guarani, situada em Canoas/RS. Integrante do grupo de pesquisa Gestão educacional nos diferentes contextos Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0812090114428651>.

Este livro é resultado de pesquisas de egressos de mestrado e doutorado em Educação da Universidade La Salle. A primeira parte trata da Gestão Escolar e a segunda aborda temas da Gestão de Instituições de Educação Superior. Estes dois olhares estão em consonância com o Grupo de pesquisa: Gestão Educacional em Diferentes Contextos do qual participam os autores desta obra.

Dentre os resultados está a estratégia de apostar técnica e politicamente na Gestão da Educação Básica tendo a Universidade como principal agente formador dos professores e gestores. Esta é a razão pela qual os textos transitam entre a Gestão Escolar e a Gestão da Educação Superior.

A abordagem da Gestão Escolar trata de temas relevantes para a atualidade, a saber: Gestão Escolar Democrática; Boas Práticas de Gestão em Escola; Os impactos da covid-19 na saúde mental dos gestores escolares; A contribuição da Educação de jovens e Adultos para a vida pessoal e profissional destes estudantes. O empreendedorismo educacional no Ensino Médio é tratado como tema emergente e imprescindível para o desenvolvimento de competências empreendedoras nas novas gerações.

A parte II desta obra foca-se em assuntos da educação superior. Começa com a abordagem da saúde mental e o bem-estar das pessoas a partir do olhar da gestão educacional. A reflexão avança para novas modelagens nos processos educacionais na Educação a Distância, modalidade que vem crescendo exponencialmente no Brasil. A representatividade de Docentes no Ensino Superior é abordada no desafio em abandonar padrões de uma sociedade normativa, permitindo que as diferenças não sejam impeditivos de ingresso e permanência laboral. A formação em nível de pós graduação no exterior também é realidade brasileira aqui abordada, no entendimento das motivações que levam os professores a esta escolha. Por fim, fecha-se esta obra com princípios e oportunidades para uma gestão acadêmica inovadora em tempos de disrupção.

Este livro é resultado de pesquisas de egressos de mestrado e doutorado em Educação da Universidade La Salle. A primeira parte trata da Gestão Escolar e a segunda aborda temas da Gestão de Instituições de Educação Superior. Estes dois olhares estão em consonância com o Grupo de pesquisa: Gestão Educacional em Diferentes Contextos do qual participam os autores desta obra.

Dentre os resultados está a estratégia de apostar técnica e politicamente na Gestão da Educação Básica tendo a Universidade como principal agente formador dos professores e gestores. Esta é a razão pela qual os textos transitam entre a Gestão Escolar e a Gestão da Educação Superior.

A abordagem da Gestão Escolar trata de temas relevantes para a atualidade, a saber: Gestão Escolar Democrática; Boas Práticas de Gestão em Escola; Os impactos da covid-19 na saúde mental dos gestores escolares; A contribuição da Educação de jovens e Adultos para a vida pessoal e profissional destes estudantes. O empreendedorismo educacional no Ensino Médio é tratado como tema emergente e imprescindível para o desenvolvimento de competências empreendedoras nas novas gerações.

A parte II desta obra foca-se em assuntos da educação superior. Começa com a abordagem da saúde mental e o bem-estar das pessoas a partir do olhar da gestão educacional. A reflexão avança para novas modelagens nos processos educacionais na Educação a Distância, modalidade que vem crescendo exponencialmente no Brasil. A representatividade de Docentes no Ensino Superior é abordada no desafio em abandonar padrões de uma sociedade normativa, permitindo que as diferenças não sejam impeditivos de ingresso e permanência laboral. A formação em nível de pós graduação no exterior também é realidade brasileira aqui abordada, no entendimento das motivações que levam os professores a esta escolha. Por fim, fecha-se esta obra com princípios e oportunidades para uma gestão acadêmica inovadora em tempos de disrupção.