

Educação Superior:

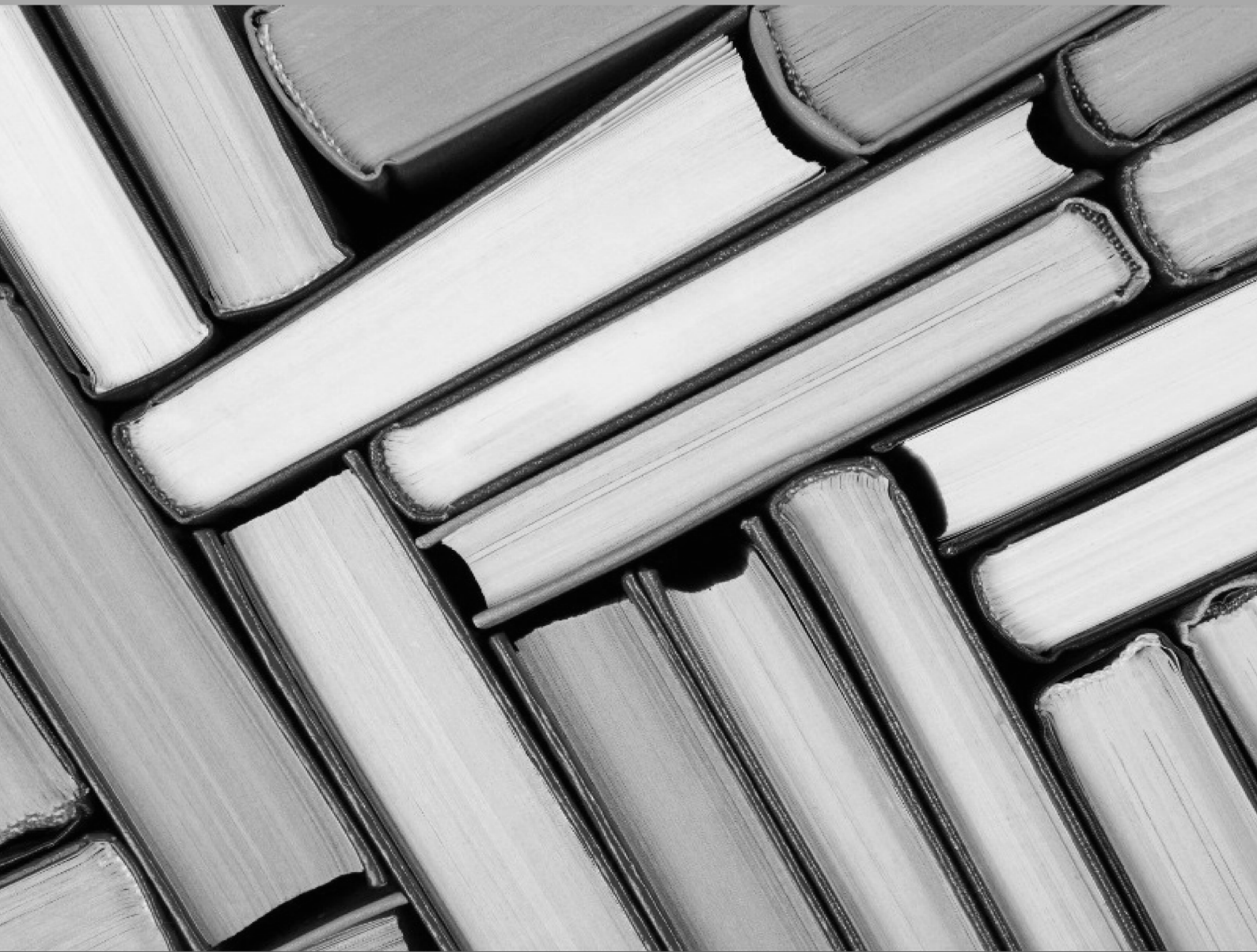


pesquisa e práticas pedagógicas

A R C Q
EDITORES ● ● ●

Roberto Araújo da Silva
Organização

Educação Superior:



pesquisa e práticas pedagógicas

A R C O
EDITORES ● ● ●

Roberto Araújo da Silva
Organização

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote
Silva
UNIDAVI/SC
<http://lattes.cnpq.br/8318350738705473>

Profa. Msc. Jesica Wendy Beltrán
UFCE- Colômbia
<http://lattes.cnpq.br/0048679279914457>

Profa. Dra Fabiane dos Santos Ramos
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/0003382878348789>

Dr. João Riél Manuel Nunes Vieira de
Oliveira Brito
UAL - Lisboa- Portugal.
<http://lattes.cnpq.br/1347367542944960>

Profa. Dra. Alessandra Regina Müller
Germani
UFFS- Passo Fundo/RS
<http://lattes.cnpq.br/7956662371295912>

Prof. Dr. Everton Bandeira Martins
UFFS - Chapecó/SC
<http://lattes.cnpq.br/9818548065077031>

Prof. Dr. Erick Kader Callegaro Corrêa
UFN- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/2363988112549627>

Prof. Dr. Pedro Henrique Witchs
UFES - Vitória/ES
<http://lattes.cnpq.br/3913436849859138>

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin
UFOB
<http://lattes.cnpq.br/3377502960363268>

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/5754140057757003>

Profa. Dra. Liziany Müller
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/1486004582806497>

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza
UNISC- Santa Cruz do Sul/RS
<http://lattes.cnpq.br/4407126331414>

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio
UFRGS - Porto Alegre/RS
<http://lattes.cnpq.br/7823646075456872>

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch
UFSM- Palmeira das Missões/RS
<http://lattes.cnpq.br/0639803965762459>

Prof. Dr. Leandro Antônio dos Santos
UFU– Uberlândia/MG
<http://lattes.cnpq.br/4649031713685124>

Dr. Rafael Nogueira Furtado
UFJF- Juiz de Fora/MG
<http://lattes.cnpq.br/9761786872182217>

Profa. Dra. Angelita Zimmermann
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/7548796037921237>

Profa. Dra. Francielle Benini Agne
Tybusch
UFN - Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/4400702817251869>

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

Educação Superior [livro eletrônico] :
Pesquisa e práticas pedagógicas /Roberto Araújo da
Silva, organizador. -- Santa Maria, RS : Arco
Editores, 2022.
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 9 7 8 - 6 5 - 5 4 1 7 - 0 0 5 - 5

1. Educação 2. Ensino I. SILVA, R. A. da.

22-114319

CDD-581.6

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Superior 581.6

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

 **10.48209/978-65-5417-005-5**

Diagramação e Projeto Gráfico : Gabriel Eldereti Machado

imagem capa: www.canva.com

Revisão: dos/as autores/as.



Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.

APRESENTAÇÃO

A educação superior é segmento educacional relevante para o desenvolvimento sociocultural, pois envolve formação ética, política, profissional e científica. No nível superior, estudantes aprendem habilidades e saberes, bem como desenvolvem comportamentos fundamentais para sua participação na dinâmica social mais ampla.

No caso brasileiro, a educação superior ocorre em instituições variadas, tais como faculdades, institutos, centros universitários e universidades. Além da heterogeneidade de organizações acadêmicas, o sistema educacional de nível superior envolve características, tais como: (a) ambiente mercadológico, identificado pelo elevado número de instituições com finalidades lucrativas; (b) formação com viés profissionalizante em detrimento da produção de ciência e práticas de extensão que são, grosso modo, produzidas majoritariamente em universidades e institutos públicos ou comunitários; e (c) ampliação do acesso via educação à distância.

Considerando-se a importância da formação profissional, cidadã e científica, a educação superior tem sido objeto de estudos ao longo das últimas décadas. Enquanto objeto de pesquisa, a educação superior congrega diversos aspectos que engendram problemáticas socialmente relevantes. Trata-se de práticas pedagógicas, políticas e princípios que têm sido largamente pesquisados por estudiosos de vários campos de conhecimento.

A presente obra reúne textos que investigam elementos da educação superior. Os trabalhos deste livro apresentam reflexões e resultados de estudos sobre fundamentos pedagógicos, práticas educativas, políticas educacionais, bem como desafios contextuais que implicam o *saber-fazer* pedagógico.

O primeiro texto, cuja autoria é de Adival Aparecido de Oliveira, intitula-se *A participação do professor na formação profissional do aluno univer-*

sitário. Nesse texto Oliveira busca refletir e indicar a importância do professor no âmbito da formação profissional de alunos da educação superior. Isto é, mais que “repassador de informações”, o professor universitário necessita conscientizar-se de sua responsabilidade como exemplo para o aluno..

O segundo capítulo, *Cultura do Silêncio* em Paulo Freire, de Angelo Maurício de Amorim, explora um desafio ainda presente na educação superior brasileira, ou seja, a dificuldade de se construir aulas dialógicas e a superação do silenciamento e da educação bancária.

No terceiro texto, *Educação Superior Pública: reflexões sobre (re)construções da prática docente em tempos pandêmicos*, Anne Caroline Nava Lopes traz discussões sobre desafios do contexto recente de pandemia no qual a educação superior esteve envolvida.

Finalmente, no quarto capítulo, intitulado *Avaliação da Educação Superior Brasileira: reflexões sobre a antinomia entre regulação e emancipação*, desenvolve reflexões sobre a atual política de avaliação da educação superior no Brasil, ou seja, o SINAES, tendo como foco a antinomia entre os princípios avaliativos de regulação e emancipação.

Espera-se que esta obra contribua com debates sobre educação superior e, especificamente, colabore para o desenvolvimento de práticas e políticas pedagógicas capazes de aperfeiçoar a qualidade da educação no Brasil.

Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva
Organizador

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

A PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO
PROFISSIONAL DO ALUNO UNIVERSITÁRIO.....8

Adival Aparecido de Oliveira

doi: 10.48209/978-65-5417-005-1

CAPÍTULO 2

CULTURA DO SILÊNCIO EM PAULO FREIRE23

Angelo Maurício de Amorim

doi: 10.48209/978-65-5417-005-2

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA: reflexões sobre (re)constru-
ções da prática docente em tempos pandêmicos.....36

Anne Caroline Nava Lopes

doi: 10.48209/978-65-5417-005-3

CAPÍTULO 4

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA:
REFLEXÕES SOBRE A ANTINOMIA ENTRE REGULACÃO E
EMANCIPAÇÃO.....47

Roberto Araújo da Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-005-4

SOBRE O ORGANIZADOR.....62

SOBRE A AUTORA E OS AUTORES.....63



10.48209/978-65-5417-005-1

CAPÍTULO 1

A PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ALUNO UNIVERSITÁRIO

Adival Aparecido de Oliveira

INTRODUÇÃO

Estudou-se a importância do papel do professor universitário na formação profissional e de competências do aluno de curso superior, partindo-se do pressuposto de como este poderá atuar técnica e profissionalmente no mercado de trabalho. Analisou-se também aspectos da responsabilidade social a ser desempenhada no exercício da função em razão da formação superior do aluno.

No processo de formação do aluno de curso superior o professor é visto como figura importante. Cabe a este não mais só a missão de ensinar, de transmitir seu conhecimento próprio aos alunos, mas, uma atuação dinâmica e versátil que possibilite aprendizagem construtiva na qual ele e o aluno participem, para juntos, construir conhecimento. O docente deve facilitar a aprendizagem do discente e levá-lo a participar de sua formação por meio de uma ação integradora e cooperativa no ambiente estudantil.

É necessário que o professor estimule a busca pelo conhecimento, motive o aluno a aprender, desperte nele o senso crítico a cerca dos temas afetos ao curso e à vida. O aluno precisa se ver como agente multiplicador de conhecimentos técnicos, como pessoa capaz de possuir bom convívio social e de praticar atos de cidadania junto à comunidade na qual está inserido.

A boa formação técnica e a preparação adequada para agir no mercado de trabalho são requisitos essenciais na vida do aluno universitário. A sociedade espera que ele preencha tais predicados ao concluir seu curso de formação. Além disso, espera também que ele assuma suas responsabilidades sociais sendo um cidadão consciente, crítico e formador de opinião.

Frente ao seu papel de formador universitário, como o professor pode influenciar na formação profissional do aluno e contribuir para que isto ocorra?

Como orientará o aluno no processo de construção da sua formação? Como mostrará ao mercado de trabalho que este terá profissionais capacitados e com potencial de liderança para auxiliá-lo a cumprir seus objetivos? As reflexões alcançaram respostas às perguntas e ajudaram a compreender o papel do professor universitário na formação técnica e humana dos alunos em prol do desenvolvimento do país.

Percebeu-se ser importante que exista interação entre professor e aluno. Esta favorecerá a formação técnica e humana do discente e lhe permitirá crescimento pessoal capaz de satisfazer suas aspirações. Cabe ao professor auxiliá-lo a desenvolver tais competências. Para tanto, ensinará o aluno a valorizar o ensino superior e despertará neste o senso crítico e mecanismos de conscientização da ação social responsável, a qual desempenhará no meio em que este está inserido.

A fim de cumprir esse papel, o professor precisa se atualizar e estudar a especialidade que leciona, bem como aprimorar-se em “como ensinar” o conteúdo sob sua responsabilidade. Há necessidade de que evolua na arte de aprender e de ensinar. Atentar-se para sua formação intelectual geral deve ser cuidado constante em sua vida, pois, experiência e vocação são atributos interessantes que ele possua, porém, só estes não bastam.

Diante disto, viu-se que o professor tem papel fundamental na formação técnica e profissional do aluno de curso superior. De igual modo, a sua contribuição para a formação humana e o aprimoramento de valores éticos e sociais dos alunos, também é pertinente. Assim, tende a colaborar para que a participação destes após inseridos no mercado de trabalho, seja satisfatória e assegure o atendimento às demandas existentes.

O PAPEL DO PROFESSOR FORMADOR NO ENSINO SUPERIOR

A educação e o ensino superior em nosso país passam por significativas mudanças nas últimas décadas. A visão do professor como único responsável pelo processo de ensino-aprendizagem já não prevalece. O construtivismo e a partilha de experiências são importantes na educação e no ensino superior atual, pois, o desafio deste nível de ensino é constante e crescente. As transformações sociais são vistas e sentidas pelos alunos, e, portanto, têm que ser tratadas no âmbito acadêmico. Becker (2001, p. 73) aponta que

a educação deve ser um processo de construção de conhecimento ao qual ocorrem, em condição de complementaridade, por um lado, os alunos e professores e, por outro, os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído (“acervo cultural da humanidade”).

Não se vê mais o aluno só como um receptor de informações. Ele é visto como um partícipe do processo formador, no qual atua ativamente na construção do seu conhecimento, a fim de desenvolver habilidades e competências, pois, junto com o professor, trabalha na construção das aulas das quais participa. Percebe-se que não há espaço para a visão tradicionalista do ensino superior, a qual assim o descrevia:

A grande preocupação no ensino superior é com o próprio ensino, no seu sentido mais comum: o professor entra em aula para transmitir aos alunos informações e experiências consolidadas para ele por meio de seus estudos e atividades profissionais, esperando que o aprendiz as retenha, absorva e reproduza por ocasião dos exames e das provas avaliativas (MASETTO, 2003).

A centralidade e exclusividade do professor no processo ensino-aprendizagem evidencia certa dose de autoritarismo e impinge no aluno um aprender passivo, pois, o trata como mero expectador ouvinte, impedindo-o de se envolver no debate construtivo do aprendizado. Cabe ao aluno, neste modelo, apenas o papel de ouvir e assimilar conhecimentos, os quais ele demonstrará pela ação de decorar e repetir o que lhe foi transmitido. Nota-se que é limitada,

quase inexistente, sua participação na elaboração dos conhecimentos adquiridos, pois, não atua de modo efetivo na construção do saber.

Nossa educação ainda está provida de métodos convencionais. Muitos alunos crêem que o ensino universitário lhes dará receitas ou fórmulas prontas de conhecimento, associadas a técnicas profissionais que por si só os habilitarão a atuarem profissionalmente e a terem credibilidade no mercado de trabalho. Por isso, continuam passivos na relação de aprendizado. Esta visão pauta-se na concepção da didática tradicionalista, a qual vê o professor em sala de aula como o único detentor de conhecimentos e aquele capaz de transmiti-los.

A visão progressista, o espírito de liderança, a aplicação de atitudes exemplificativas, o estabelecimento de um canal de comunicação aberto voltado aos valores e à ética, o despertar do senso crítico, todos considerados atributos de vida interessantes e vantagens competitivas essenciais no mercado de trabalho de hoje, nem sempre ocupam a cabeça do aluno dos cursos superiores. É comum que opte pelo simples conhecimento teórico, no qual não há uma ação crítica e envolvente dele, relegando-se seu papel à reprodução acrítica das ideias do professor em virtude de teorias e conceitos que lhe são apresentados.

Apesar de existente, esta visão de outrora não pode prevalecer, haja vista não condizer com a realidade atual. O papel do professor hoje é ensinar ao aluno não só os conteúdos disciplinares, mas, também, ensiná-lo a compartilhar aquilo que sabe ou aprendeu, integrando-o em um cenário de ação coletiva em favor da aprendizagem. A mudança tem que partir do professor, pois, é assim que ela impactará o aluno, e por conseguinte, a aprendizagem. Para Cunha (1998, p. 107),

professores universitários envolvidos com a inovação na universidade têm uma concepção de conhecimento que envolve flexibilidade e movimento, entendem o conhecimento como construção, incentivam a dúvida, valorizam o erro e trabalham com base nele. A provisoriade, a multiplicidade e o momento permeiam o cotidiano.

Diante deste cenário destaca-se o modo como se deve ensinar. Merece análise o método, o procedimento pelo qual se faz algo com base em determinado planejamento prévio. Por meio dele quer-se atingir uma meta pré-estabelecida, na intenção de cumprir determinado propósito, com ou sem ajustes em sua execução. O professor transmitirá conhecimentos e experiências capazes de formar o aluno de maneira adequada, tanto técnica quanto humana e socialmente. Esta formação deve trazer o aluno para o contexto do debate, integrando-o no aprendizado por meio de sua efetiva participação e contribuição pessoal nas aulas. Assim, por meio da sua inclusão na ação de aprendizagem como elemento atuante, como ser que aprende, valorizam-se suas opiniões e relatos. De tal forma, ele será incluído na construção do processo formador e se comprometerá com o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Será co-responsável por ele. Neste sentido, Masseto (2001, p. 22) ensina que

é importante que o professor desenvolva uma atitude de parceria e co-responsabilidade com os alunos, que planejam o curso junto, usando técnicas em sala de aula que facilitem a participação e considerando os alunos como adultos que podem se co-responsabilizar por seu período de formação profissional.

O professor deixa de ser sujeito do processo ensino-aprendizagem, atuando como aquele que ensina o aluno a aprender. O docente é agora o elemento organizador e incentivador da aprendizagem, cabendo-lhe ser questionador, estimulador de debates, difusor de conhecimentos e de informações a ponto de despertar no aluno a vontade pelo saber. Neste processo, o aluno passa a ser o sujeito da ação ao captar as informações e conhecimentos técnicos que lhe são repassados, bem como pela apreensão dos conteúdos interdisciplinares apresentados pelo professor, a fim de refleti-los e processá-los, com a intenção de aprofundar-se no entendimento de seus significados, mediante estudo orientado. O espaço para o aluno aprender a partir das relações com a realidade o auxilia no desenvolvimento de sua autonomia. Neste sentido, ensina Teixeira (2002) que

“o papel do aluno, o aprendiz, o sujeito construtor do conhecimento, é de relevante importância na construção de sua autonomia, pois deve mostrar-se responsável pela construção de resultados em todos os momentos de seu percurso acadêmico”.

Esta cultura de busca pelo saber deve aliar-se a uma formação sólida e continuada. Para Monteiro, Cosentino e Merlin, (2000), alguns especialistas acreditam que os conhecimentos adquiridos pelos alunos nos anos de estudo de nível superior costumam ser úteis apenas no primeiro ano de sua vida profissional, haja vista que em sua carreira terão que se adaptar às mudanças impostas pelo meio e pelo mercado de trabalho. Revela-se, assim, a máxima de que o aluno terá que estar preparado para praticar o aprender constantemente, pois, esta será uma rotina em sua vida. No cotidiano da vivência profissional sempre haverá necessidade de atualização e aperfeiçoamento técnico.

Sua formação no ensino superior deverá orientá-lo a acompanhar as transformações que a vida profissional e o mundo sofrem, e, diga-se de passagem, muitas vezes em alta velocidade. Estas levam-no a perceber a necessidade de se atualizar e se aprimorar de modo contínuo. É preciso atenção para detectar a forma e o momento em que elas ocorrem, a fim de que haja interação e assimilação delas a bem da profissão. O desenvolvimento do senso crítico e a visão seletiva auxiliarão o aluno nesta observação, na qual a priorização pelo que é importante será referência nas suas reflexões e ações.

As atividades desenvolvidas na graduação relativas a discussões, questionamentos, análises e debates das mudanças, transformações e problemas sociais, contribuirão para esta formação ético-cidadã, tornando-se a base para um agir reflexivo. No escopo da formação que insere os alunos no processo de construção do conhecimento, há necessidade de que seja possível o diálogo durante as aulas. As metodológicas “[...] contribuem para a participação efeti-

va dos discentes como protagonistas de suas aprendizagens, uma vez que [...] os professores têm a possibilidade de ressignificar suas práticas pedagógicas” (BLASZKO; CLARO; UJIIE, 2021, p. 12). Fato desta natureza também contribui positivamente para a qualificação da aprendizagem dos alunos.

DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Frente a esta realidade, fica evidente que a docência implica desafios e exigências: é necessária a aquisição de conhecimentos e de habilidades vinculados à atividade docente de modo a melhorar sua qualidade. Segundo Pimenta e Anastasiou (2010, p. 188) são estes os desafios:

em relação à sociedade da informação, espera-se deles que sejam ao mesmo tempo lideranças catalisadoras (aceleradoras) e elementos de resistência. Hoje, os professores e a profissionalização docente estão presos em um triângulo de interesses e imposições concomitantes: 1) ser catalisadores da sociedade do conhecimento e de toda a oportunidade e prosperidade que ela promete trazer; 2) ser elementos de resistência à sociedade do conhecimento e a todos os riscos e ameaças à igualdade, à comunidade e à vida pública; 3) ser vítimas da sociedade do conhecimento em um mundo onde o aumento das expectativas em relação à educação é contrabalançado com soluções padronizadas. Oferecidas com custo mínimo.

A disponibilidade para estudar e a formação continuada devem fazer parte da vida do docente de curso superior. Para atuar como orientador do processo de ensino-aprendizagem o professor deverá ter profundo domínio de seu campo específico de conhecimentos, além de cultura geral e humanista, as quais, aliadas à capacidade de análise genérica do comportamento humano, lhe permitirão melhor relacionamento com seus alunos. É necessário compreender como tais conhecimentos afetarão sua vida e a dos alunos aos quais leciona. Para Pimenta e Anastasiou, (2010, p. 81) esta reflexão compreensiva levará a uma educação abrangente, pois, “educar na universidade significa auxiliar na preparação dos jovens para assumir as riquezas e mazelas da sociedade atual exercendo aí uma atuação consciente e responsável”.

No campo da profissionalização o professor construirá sua identidade profissional evidenciando o conjunto de conhecimentos e habilidades que possui, os quais, somados a seus valores e atitudes, determinam a forma como trabalha a educação no ambiente em que leciona. A qualificação lhe permite a utilização de metodologia que marque os alunos de forma positiva e lhes possibilite a construção de um aprendizado proveitoso do ponto de vista pedagógico, bem como satisfatório no que tange ao desenvolvimento de experiências e vivências capazes de propiciar adequada formação universitária. É essencial que o professor se conscientize da necessidade de contribuir de modo efetivo para a aprendizagem do aluno com algo mais que sua formação conteudista, pois, é essencial que o professor saiba ensinar. É fundamental que ele chegue ao aluno. É necessário saber ensinar. Segundo propõe Pimentel (1993, p. 85),

todos os professores têm domínio do conhecimento amplo, profundo e atualizado, não só do conhecimento programático como da ciência que ensinam. Têm também o conhecimento de ciências correlatas. Nem todos, porém, têm o conhecimento da produção do conhecimento e poucos têm o conhecimento claro e consciente do que é ensinar.

Tem-se que o professor deve atualizar-se e reciclar-se, a fim de atender a contento tanto ao surgimento das novas tecnologias quanto aos anseios da sociedade na sua missão de formador educacional. Pensar e buscar o aprendizado faz parte das funções do professor. Assim, criar meios para que isso ocorra é requisito sem o qual não há boa prática docente, seja pelo aprimoramento de métodos, utilização de novos recursos ou técnicas, emprego de práticas pedagógicas diferenciadas, uso de ludicidade ou mesmo mudança de posturas, tudo em razão da qualidade do ensino e da competente formação técnico-profissional, social e humana do aluno. Ao professor cabe encontrar meios que aprimorem o método que usa, pois, assim conseguirá, de modo mais fácil e ágil, realizar com sucesso o planejamento que fez e alcançar os objetivos estabelecidos. Na concepção de Paiva (1981) método é “um conjunto de normas metodológicas referentes à aula,

seja na ordem das questões, no ritmo do desenvolvimento e seja, ainda, no próprio processo de ensino”.

O docente do ensino superior precisa envolver-se na formação integral do discente, desenvolvendo nele as competências e habilidades que o mercado requer. A transformação da educação teórica contida nas ementas dos planos de ensino em uma educação moderna e abrangente, promotora de crescimento intelectual, moral e profissional, carece ser uma realidade. O planejamento deve tomar forma, ele deve efetivar-se e ser executado. A expectativa é atender não só a demanda humana em sua formação, mas também, a demanda do mercado de trabalho em suas necessidades, posto a avidez deste por profissionais eficientes tanto em sua formação técnica quanto em cidadania, e ainda, eficaz na combinação de ambas.

Desta maneira, o professor deve valer-se de didática que não só vislumbre a transmissão do conteúdo trabalhado ao aluno, mas também, seja competente para fomentar neste seu interesse na participação da construção do aprendizado. Deverá ainda se importar com o desempenho do aluno enquanto pessoa e cuidar da formação integral dele para a vida. Cabe ao professor despertar no aluno este interesse, para que vá além da forma operacional e técnica, conscientizando-se que:

seu papel não é ensinar, mas ajudar o aluno a aprender; não é transmitir informações; mas criar condições para que o aluno adquira informações; não é fazer brilhantes preleções para divulgar a cultura, mas organizar estratégias para que o aluno conheça a cultura existente e crie cultura (ABREU e MASETTO apud NUNES LINS, 2000, p. 15).

Diante desta formação profissional e social do aluno, mais completa e inclusiva, o professor age como contribuinte promotor do ensino-aprendizagem, o que fortalece a atividade compartilhada entre ele e o aluno. Tem-se, assim, a construção das competências no ensino. Para Philippe Perrenoud (1999, p. 52),

“competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar uma série de situações”.

Por meio de uma ação didática séria e comprometida, na qual a qualidade cognitiva da aprendizagem seja associada ao estímulo constante do pensar e do dialogar, o professor levará os alunos a compreenderem as circunstâncias do meio social e os problemas do dia a dia da vida. Cumprirá seu papel em relação à formação técnica e humana do aluno no curso superior, e, mostrará à sociedade que as expectativas dela foram atendidas no tocante à busca por profissionais de qualidade e aptos à resolução dos problemas da vida moderna. Nesta perspectiva, destaca-se a importância de um planejamento de ensino com objetivos e propósitos claros, não só na formação técnica, mas também, na preparação dos alunos para a vida social. A ação educacional será mais abrangente e transparente, capaz de possibilitar atenção às necessidades, características e interesses dos alunos. Estas, quando atendidas, preencherão as lacunas e garantirão efetividade e qualidade na construção do saber. Assim, cumprirão o objetivo pensado pela educação. Giussani, (2000) afirma que:

O objetivo da educação é o de formar um homem novo; portanto, os fatores ativos da educação devem tender a fazer com que o educando aja cada vez mais por si próprio, e sempre mais por si enfrente o ambiente. É preciso então, de um lado, colocá-lo constantemente em contato com todos os fatores do ambiente; de outro, deixar-lhe a responsabilidade da escolha, seguindo uma linha evolutiva determinada pela consciência de que o aprendente deverá chegar a ser capaz de, perante qualquer situação, “agir por si”.

A fim de cumprir o seu papel na formação profissional e de competências dos alunos, o professor, por meio da didática, fará uma correlação do conteúdo da disciplina com as demandas sociais que pretende atingir, para que promova cidadania e socialização do saber. É bom que conheça o aluno e seja capaz de atendê-lo de acordo com suas expectativas e ambições. Para a consecução

desta prática, o docente deverá assumir a postura de didata da disciplina, assim como ensina Zabalza (2004, p. 128):

A 'didática ...' tem uma identidade científica própria e distinta da que tem a disciplina em si mesma. Além disso, sem uma preparação adequada, é difícil poder se livrar da lógica e das condições próprias de cada um (a disciplina como tal a definem e como a trabalham os especialistas) para adaptá-la em função das outras lógicas e condições com as quais entra em contato no processo docente (a lógica do aluno, do propósito formativo, as condições do contexto e dos recursos disponíveis etc.).

Em um contexto de valorização de experiências e de inclusão e participação coletiva, por meio de uma ação didático-pedagógica eficaz, o professor auxilia no surgimento de um cidadão consciente, crítico, ético e formador de opinião. Após formado, o profissional mais preparado para o mercado de trabalho e apto à vida socio-política poderá assumir posições de destaque, ao associar sua formação pessoal à técnica e ao desenvolvimento de suas habilidades.

Aliado a estas qualidades, o professor deverá também estimular o aprimoramento do raciocínio lógico, das qualidades comunicativas, do trabalho em equipe, da ação cooperativa e do espírito de liderança no aluno. Tais características são atributos que contribuirão para o desempenho do trabalho deste, eis que são requisitos buscados pelo mercado de trabalho, sobretudo em profissionais de ponta. Diante do aprendizado destes valores, destacar-se-á e viverá com maior qualidade de vida o aluno que cultivá-los e praticá-los. Sua sociabilidade e relacionamento humano serão mais amenos e integrativos, propícios à compreensão e valorização das pessoas com as quais se relaciona.

Sabe-se que a boa formação e a especialização profissional estão cada vez mais valorizadas. O mercado de trabalho busca técnicos preparados e qualificados, porém, os quer cercados de uma visão ampla sobre temas variados, em função dos inúmeros benefícios que a formação abrangente agrega em termos de ação e adaptação no exercício das funções. A sociedade espera que as instituições de ensino superior formem profissionais qualificados e eficientes, capa-

zes de atuar com eficácia no exercício de suas atividades diárias. Porém, não é só isso. Ela anseia por profissionais polidos, corteses, honestos, probos, éticos, moralmente defensáveis, hábeis a promover justiça e humanização, de modo a enaltecer o próximo e ajudá-lo a superar com mais facilidade as dificuldades da vida diária. Nisto, a diferença sobre tais expectativas quem faz é o professor formador, aquele que ajuda o aluno em sua formação.

CONCLUSÃO

Verificou-se neste artigo que há relevância no estudo do tema, pois, tanto o mercado de trabalho quanto a sociedade, bem como os próprios alunos, estão interessados em uma ação eficaz do professor na formação profissional, de competências e humano-social dos egressos dos bancos universitários. O mercado busca profissionais de alta performance, os mais capacitados, haja vista a seletividade cada vez mais exigente feita pelos responsáveis por recursos humanos. Quer-se mão-de-obra qualificada, hábil e criativa, capaz de gerir pessoas e problemas, trabalhar em equipe, liderar atividades e apresentar soluções satisfatórias e tempestivas.

Atentos a isso, os professores do ensino superior devem adequar-se, e por meio de metodologia moderna, aplicarem em suas aulas técnicas inclusivas e de agregação de valores, aptas a prepararem profissionais de qualidade e polivalentes, prontos a atender a demanda competitiva das empresas e da sociedade contemporâneas, estas, cada vez mais minuciosas.

Diante deste processo de ensino-aprendizagem o papel do professor é de importância fundamental, pois, ele cria e cultiva no aluno a consciência do “fazer mais” que só a parte técnica da profissão. Aquele incute neste um conjunto de recursos cognitivos relevantes, os quais lhe propiciarão agir como ser pensante, criativo e formulador de soluções para a problemática diária com a qual convive.

Forma um ser crítico, consciente de sua missão no mundo e sabedor de suas responsabilidades sociais e éticas.

O perfil do professor universitário não pode mais ter aquela visão tradicionalista do repassador de informações. É necessário prosseguir com a renovação e firmá-la, de maneira que se promova uma ação crítica e criativa na orientação do aprendizado. Esta deve ser pautada no diálogo, na partilha de experiências e na ação conjunta com o aluno perante a formação do saber e a produção do conhecimento. Mesmo frente aos recursos tecnológicos, não deve o professor deixar de lado a biblioteca e a recomendação aos alunos para lerem bons livros, pois, estes são fundamentais para a formação intelectual.

Focado na evolução e imbuído de seu papel formador, com consciência de sua importância perante os anseios da sociedade em prol do aprimoramento do ensino e da valorização da pessoa humana, o professor também deverá pensar em sua qualificação constante. Estudar e aprimorar-se é medida de boa conduta e viabilidade, a qual deve ser constante. Assim auxiliará na melhora qualitativa da formação dos alunos e fará a diferença na criação de um ensino superior mais didático e respeitado. A atividade de ensinar requer conhecimentos específicos e reciclagem permanente, pois, transforma o professor bom em um professor melhor.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BLASZKO, Caroline Elizabel; CLARO, Ana Lúcia de Araújo; UJIE, Nájela Tavares. A contribuição das metodologias ativas para a prática pedagógica dos professores universitários. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 6, n. 2, p. e3908, 2021. DOI: 10.25053/redufor. v6i2.3908. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/3908>. Acesso em: 26 fev. 2022.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

GIUSSANI, Luigi. **Educar é um risco: como criação de personalidade e de história**. São Paulo: Companhia Ilimitada, 2000.

LINS, Hoyêdo Nunes. Pedagogia da Sedução. **Plural**, Florianópolis, v. 8, n. 12, p. 13-19, setembro/2000.

MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). **Docência na universidade**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2001.

_____. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

MONTEIRO, A. V.; COSENTINO, Aldo; MERLIN, L.. **Tendências Pedagógicas e Ensino a Distância**: conjecturas em direção de uma universidade colaborativa. In: BROTTI, M. G. (org.) *A Gestão Universitária em Debate*. Florianópolis: Insular, 2000. cap. 5, p. 151-183.

PAIVA, José Maria de. **O método pedagógico Jesuítico**: uma análise “*Ratio Studiorum*”. Minas Gerais: Imprensa Universitária da UFV. 1981.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção**. Campinas: Papirus, 1993.

TEIXEIRA, Miriam Aparecida Romano Machado. **Prática docente e autonomia do aluno: uma relação a ser construída em cursos de graduação**. Tese de Doutorado. São Paulo, 2002.

ZABALZA, MiguelAngel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.



10.48209/978-65-5417-005-2

CAPÍTULO 2

CULTURA DO SILÊNCIO EM PAULO FREIRE

Angelo Maurício de Amorim

INTRODUÇÃO

Os ideais da contemporaneidade culminam numa forma de vida pautada na incerteza e na violência institucionalizada pelo mercado. Tal relação pode ser vista a partir de quatro traços: a insegurança, a dispersão, o medo e o sentimento do efêmero. Há uma tendência a valorizar imagens velozes, a moda, o descartável; “não se vendem e compram mercadorias, mais os símbolos que elas representam. Vendem-se e compram-se imagens, que por serem efêmeras, precisam ser substituídas rapidamente” (CHAUÍ, 2001, p. 12).

É interessante considerarmos, também, que o contexto atual da sociedade está em crise. Nascimento (2006) fala em crise da cultura; crise de valores humanos, éticos e identitários; da escola com um ensino voltado para o mercado de trabalho; crise da família. Sobrinho (2009, p. 16) complementa sinalizando sobre o constante estado de incerteza de significados e valores: “A comunidade tende a diluir-se, e a solidariedade é substituída pela competitividade e pelos interesses individualistas (SOBRINHO, 2009, p. 16).

As citações acima, apenas ratificam e pontuam a necessidade de pararmos para refletir sobre a nossa ação, no intuito de serem constituídas outras possibilidades de se estabelecerem relações entre os atores sociais. Alguns dilemas da contemporaneidade remetem à forma como são estabelecidas as relações entre os seres humanos, constituídas ao longo de toda a história de uma civilização conformada pela *con-vivência* entre os povos.

A atual sociedade industrializada, com avanços significativos no campo técnico-científico, leva o ser humano a uma dependência das máquinas, a um afastamento do homem/mulher, como um ser da natureza, em direção a um ser dono da natureza. Arendt (2008) afirma que a nossa condição humana é um constructo histórico que nos permite conviver uns com os outros em sociedade, diferente da natureza humana que remete aos aspectos fisiológicos da sobrevivência da espécie.

A este cenário, o presente ensaio teórico pretende refletir sobre o conceito de cultura do silêncio, presente na obra de Paulo Freire.

NOÇÃO DE CULTURA DO SILÊNCIO EM PAULO FREIRE

Quando o ser humano, potencializado a partir do século XVI, sai da condição de contemplar a natureza e começa a modificá-la e a trabalhar sobre ela, a natureza, em contrapartida, modifica o ser humano, que passa a intervir cada vez mais nela, em busca de um fim onde os meios não são mediados, não são discutidos. A produção em larga escala e a padronização da produção de bens orienta as condutas dos detentores dos meios de produção e a forma de pensar da população, a partir de estereótipos, hábitos e costumes.

Somos todos humanos, embora não haja, nem haverá ninguém igual a cada um de nós. O homem e a mulher são seres condicionados, tudo o que criam e modificam faz parte do mundo, a partir do seu contato, e, como consequência, faz parte de sua condição humana. Paulo Freire (2007, p. 19) afirma a necessidade de sermos presença no mundo e, mesmo que sejamos condicionados, não somos determinados.

O autor defende que a realidade condiciona o ser humano a um atuar e pensar inautêntico e que o indivíduo, ao perceber os obstáculos ao pensar livre, sente-se frustrado, pois não supera o atuar e o pensar autênticos. Por isso, o homem deve escolher viver como um ser comprometido em sua existência humana. A vocação dos opressores, de serem mais, leva os oprimidos a serem menos, e que a mudança parte daqueles que se percebem sendo menos e lutam, não para ocupar o lugar dos opressores, mas pela humanização, o trabalho livre, “a afirmação dos homens como pessoas, como seres para si” (FREIRE, 2004, p. 16).

No entanto, essa desumanização não é um destino dado, foi criada e preservada, pois tanto o opressor como o oprimido sentem medo da liberdade.

O oprimido tem medo de assumir sua liberdade de direito e o opressor sente medo de perder sua posição de opressor. Paulo Freire (2004) fala da *pedagogia do oprimido* e da necessidade de tomada de consciência acerca das estruturas alienantes que orientam as relações sociais. Trata de uma “Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que essa pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 2004, p. 17).

Para que haja essa tomada de consciência, essa liberdade, faz-se necessário considerar que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2004, p. 29). Neste sentido, aqueles que tiveram acesso a conhecimentos pertinentes são os grandes responsáveis por manter a lógica vigente ou propor uma desconstrução das práticas nos modos de vida.

Freire (2003, p. 21) afirma que a consciência é um processo de adaptação. “O homem é consciente e, na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade”. Não é fácil assumir uma postura contra-hegemônica, em uma compreensão de educação *para além dos muros da escola*.

O cenário em que estamos inseridos retrata uma banalização do terror, pois, no noticiário, na hora do almoço, vemos cenas de violência, chacina, sequestro, tiroteio e, na maioria dos casos, sem nos abalarmos. Não mais agimos, comportamo-nos para atender a determinados padrões impostos, a fim de estarmos inseridos num contexto social. É um comportamento passivo, medíocre e ignorante, pelo qual cada vez mais temos que produzir e cada vez mais não temos tempo para usufruir das nossas próprias produções.

A escola, onde a racionalidade instrumental sempre foi o centro do ato pedagógico de uma educação dissociada do mundo da vida, é o ambiente mais propício à mudança deste paradigma, por ser o espaço que todos os sujeitos

irão frequentar. Qualquer educação que vise, consciente ou inconscientemente, adaptar os indivíduos à sociedade contemporânea comete o duplo equívoco: “[...] Histórico, de pressupor que a sociedade capitalista contemporânea é uma formação social natural, independente dos homens, e por isso absoluta, eterna”; e “[...] moral, de defender uma forma de organização social que aliena os indivíduos da sua condição de seres humanos” (ROSSLER, 2004, p. 81).

Nascimento (2006) fala sobre algumas ideias da contemporaneidade que se referem à valorização da vida, ao diálogo e à participação. Os elementos que impossibilitam a construção das relações humanas na contemporaneidade perpassam por simples questões, como a fala e a escuta, o silêncio passivo e o silêncio ativo.

Conversar sobre estas possibilidades traz novos elementos, a serem considerados nesta rede complexa de interações, que possibilitarão reflexões e ações de educadores preocupados com a emancipação humana, o agir crítico, solidário, ético, moral e estético. Itens que as máquinas, por mais que o homem e a mulher venham tentando, jamais terão. Acontece que as máquinas estão nos dominando e não conseguimos parar de produzir e criar instrumentos.

Com base no exposto, é possível avançar para as implicações da cultura do silêncio na obra de Paulo Freire. O silêncio como meio para a fala do outro. O silêncio como forma de silenciar o outro. O silêncio como possibilidade e impossibilidade. A concepção freiriana sobre a “cultura do silêncio” é constatada da seguinte forma:

Em todas as fases da descodificação, os homens revelam sua visão do mundo. Conforme a maneira como eles veem o mundo e como o abordam – de modo, fatalista, estático, ou dinâmico – podem-se encontrar seus temas geradores. Um grupo que não expressa concretamente temas geradores (o que pareceria significar que não possui temas) sugere, ao contrário, um tema trágico: o tema do silêncio. O tema do silêncio sugere uma estrutura de mutismo frente à força esmagadora das situações-limite. (FREIRE, 2003, p. 18)

Ao longo da obra do autor, a temática do silêncio dá-se em dois momentos diferentes, a saber: a imposição do silêncio e o silêncio como possibilidade. Paulo Freire, em diversos momentos de sua vida, como pesquisador e professor, teve a oportunidade de experimentar o silêncio em seu espectro de matizes. Contudo, o silêncio como a imposição da não palavra pelos opressores é talvez a acepção mais discutida. É a impossibilidade dos indivíduos dizerem suas palavras.

Existe uma clara e ordenada explicação, dada por Freire (2003, p. 34), sobre o que ele considera a “cultura do silêncio”. Inicialmente, é identificada uma gênese para a “cultura do silêncio”,

Não é possível compreender a cultura do silêncio senão vista como uma totalidade que faz dela parte de um conjunto maior. Neste conjunto de maior magnitude devemos também reconhecer a cultura ou as culturas que determinam o caminho da “cultura do silêncio”. Não queremos dizer que a “cultura do silêncio” seja à maneira de entidade, criada pela “metrópole” em laboratórios especializados e levada ao Terceiro Mundo. Tampouco é verdade que a “cultura do silêncio” nasça por geração espontânea. Na realidade, a “cultura do silêncio” nasce da relação do Terceiro Mundo com a metrópole. “Não é o dominador que constrói uma cultura e a impõe aos dominados. Ela é o resultado de relações estruturais entre os dominados e o dominador.” Assim, para compreender a “cultura do silêncio”, é necessário primeiro fazer uma análise da dependência como fenômeno relacional que dá origem a diferentes formas de ser, de pensar, de expressar-se, as da cultura do silêncio e as da cultura que “tem uma palavra”...

Portanto, como insistentemente lembrado pelo autor, o produto da opressão é um produto da relação opressor e oprimido. Enquanto o dominador impõe o silêncio, o dominado reconhece-se como ser sem expressão. Ou pior, como alerta Freire, dotado da expressão inautêntica do dominador. Esse é um tema central na perspectiva freiriana, que sempre encontra eco na sala de aula, como trata o autor:

A pior coisa que existe é estar dentro de uma sala de aula onde os estudantes estão em silêncio, ou onde falam e escrevem naquela linguagem falsa e defensiva que inventam para tratar com os professores e outras autoridades. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 14)

A gênese da “cultura do silêncio” é contextualizada em um indivíduo e momento dado, o terceiro mundo silenciado pela dominação do primeiro mundo. Trata-se de um momento em que as ações sociopolíticas e sociais representavam a dicotomia entre o silenciar violento militar e a apropriação da palavra por algumas poucas vozes. Contudo, o indivíduo de Freire estava, principalmente, no campo.

O autor reconhece que existe uma cultura que mantém o silêncio do não posicionar-se, mas também existe uma intenção do lado opressor em educar sem a palavra do outro, ou seja, em uma pedagogia da palavra silenciada.

Desta maneira, a tarefa fundamental dos países subdesenvolvidos – o compromisso histórico de seus povos – é superar sua “situação-limite” de sociedades dependentes, para converterem-se em “seres-para-si-mesmos”. Sem isto estas sociedades continuarão a experiência da “cultura do silêncio”, que, havendo resultado das estruturas de dependência, reforça estas mesmas estruturas. Há, portanto, uma relação necessária entre dependência e “cultura do silêncio”. Ser silencioso não é não ter uma palavra autêntica, mas seguir as prescrições daqueles que falam e impõem sua voz. Alcançar o estado de “ser-para-si-mesmos” representa para as sociedades subdesenvolvidas o que eu chamo a possibilidade “não-experimentada”. (FREIRE, 2003, p. 33)

Assim, a situação-limite a ser transposta, o compromisso político e histórico, requer, não apenas tomar a palavra, mas se reconhecer-se em outro nível de dependência. Sair da dependência de quem segue as prescrições, para o reconhecimento de que o indivíduo se educa na relação mediatizada pelo mundo.

Essa relação paradoxal de dependência é bem conceituada quando, na *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2007) lembra que, sendo seres sociais, somos dependentes, mas somos dependentes e autônomos, pois a dependência ontológica não retira a autonomia. É a dependência que reconhece a autonomia de si e não a autoridade do outro, como lembra o autor (FREIRE, 2003, p. 34): “a sociedade dependente é, por definição, uma sociedade silenciosa. Sua voz não é uma voz autêntica, mas um simples eco da voz da metrópole”.

Neste sentido, autonomia é um ato de liberdade, de humanização. Assim, para o autor, não existe liberdade enquanto algo parecido com a liberdade de um indivíduo isolado. Por isso, a autonomia é um ato de humanização, em que a confiança assume o mais alto pressuposto relacional, e somente ocorre na ação cotidiana do homem. Para Freire (2003), agir e refletir são as condições iniciais para o ato comprometido, autônomo. Refletir sobre si e sua condição no mundo é transpor limites impostos. A incapacidade desse poder transpor é, segundo o autor, estar imerso no mundo, adaptado a ele sem questionar. Sendo assim, não seria incorreto supor que a condição que Freire visa combater é a do ser que escolhe a adaptação, ou que, através do mundo, não se percebe como possibilidade, pois o mundo tolhe suas possibilidades por meio da própria adaptação:

O diálogo não pode existir sem esperança. A esperança está na raiz da inconclusão dos homens, a partir da qual eles se movem em permanente busca. Busca em comunhão com os outros. O desespero é uma forma de silêncio, uma maneira de não reconhecer o mundo e fugir dele. A desumanização que resulta de uma ordem injusta não é causa de desesperança, mas de esperança, e conduz a procurar sem cessar a humanização que a injustiça nega aos homens. Contudo, a esperança não consiste em cruzar os braços e esperar. Na medida em que lute, estou amadurecido para a esperança. Se combato com a esperança, tenho o direito de confiar. O diálogo, como encontro de homens que pretendem ser mais lucidamente humanos, não pode praticar-se num clima carregado de desesperança. Se os que dialogam não esperam nada de seus esforços, seu encontro é vazio, estéril, burocrático, cansativo. (FREIRE, 2003, p. 43)

O poder de refletir dá-se através da admiração, do distanciar-se do contexto, assim, objetivando-o, transformando-o, e se tornando consciente de que a transformação conferida ao mundo é também ser transformado por ela. Dessa maneira, tornar-se um ser histórico, contrário ao ser adaptado. “[...] Como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade” (FREIRE, 2003, p. 8). O ser histórico é aquele que transforma o mundo e, com isso, se transforma.

Nas obras do autor também aparece o silêncio como possibilidade:

No processo da fala e da escuta a disciplina do silêncio a ser assumido com o rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um “sine qua” da comunicação dialógica. O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. Mais ainda, que o que tem a dizer não necessariamente, por mais importante que seja, a verdade alvissareira por todos esperada. É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado. (FREIRE, 2007, p. 116)

Na *Pedagogia da Autonomia*, outro silêncio é debatido. O silêncio enquanto possibilidade para o outro. O silêncio de quem não fala, agora é o silêncio para escutar a palavra do outro, o que o outro tem a dizer. Ou seja, a construção de uma autonomia baseada na ação do homem junto com o outro. “Ao contrário, o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala” (FREIRE, 2007, p. 117).

Contudo, esse silêncio não é inatividade. Na verdade, requer o movimento de quem escuta, uma atenção comprometida e genuína com a palavra de quem tem a dizer. Como vaticina Freire (2007, p. 121), a “dignidade do meu silêncio e do meu olhar que transmite o meu protesto possível”. Muitas vezes, um protesto calado historicamente. Portanto, esse é o silêncio da comunicação e da humanização.

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros co-

municados, escutar a indignação, a dúvida, a criação de quem escutou. (FREIRE, 2007, p. 117)

Esse é o silêncio do diálogo e do respeito mútuo, em que, eu e o outro construímos o conhecimento segundo nossa autonomia e reconhecimento da alteridade, que afirma a liberdade do outro, inclusive, de não dizer:

Se eles se sentem pressionados para falar, mesmo quando não têm nada a dizer, isso cria uma falsa democracia, um momento de discussão falso. De certa forma, isto é uma imposição sobre os alunos, feita por um professor que fez do diálogo um dogma, uma técnica, em vez de um intercâmbio aberto e genuíno. - Sim! No diálogo, tem-se o direito de permanecer em silêncio. No entanto, não se tem o direito de usar mal sua participação no desenvolvimento do exercício comum. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 67)

Essa é a orientação metodológica da práxis pedagógica de Freire: provocar a palavra do outro, com respeito a sua palavra e ao seu silêncio. Uma luta incessante, “seja como for, com mais ou menos dificuldade, não será com o antidiálogo que romperemos o silêncio camponês, mas sim com o diálogo em que se problematize seu próprio silêncio e suas causas” (FREIRE, 1983, p. 32). O autor traz, então, a tensão reconhecida sobre qual é a diferença entre o silêncio da palavra silenciada e o silêncio como possibilidade. De uma forma acusativa, para Freire, o silêncio da voz calada encontra-se no dominador, enquanto o silêncio do dominado é mais amplo,

O povo pode ensinar-nos muitas coisas, mas a maneira de ensinar do dominado é diferente da maneira de ensinar do dominador. Os trabalhadores ensinam em silêncio, por seu exemplo, por sua condição. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 25)

Na intenção de uma plena realização do silêncio como possibilidade no espaço educativo, faz-se necessário utilizar o diálogo respeitoso, onde o nosso silêncio revela atenção à fala crítica e reflexiva, consciente de suas limitações e potencialidades para que saberes diferentes possam ser partilhados e, numa comunhão de ideias e diferenças, construam e reconstruam visões de mundo.

Assim, ao perguntarmos

a um destes ‘semeadores de palavras’, recém-alfabetizado, por que ele não havia aprendido a ler e a escrever antes da reforma agrária. ‘Antes da reforma agrária, meu amigo, disse ele, eu nem sequer pensava. Nem eu nem meus companheiros. ‘Por quê?’, perguntamos. ‘Porque não era possível. Vivíamos sobre ordens. Tínhamos que apenas obedecer a elas. Não tínhamos nada que dizer’, respondeu enfaticamente. (FREIRE, 1981, p. 50)

Poder ouvir o sentido e o significado da importância da fala, do diálogo, para a libertação e para a consciência, onde conscientizar-se está imbricado na práxis, implica considerar que “os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (FREIRE, 2003, p. 15).

O docente que hoje está nas salas de aula, nos espaços de pesquisa e extensão, é consequência de elementos que marcaram sua história de vida. Assim, neste primeiro ponto de discussão sobre a docência no ensino superior, falar da sociedade onde este mesmo docente está inserido e intervém torna-se relevante, quando consideramos que a presença do professor é política:

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho. (FREIRE, 2007, p. 98)

Palavras bonitas que não possuirão significado algum enquanto não forem articuladas ao campo da ação. As atitudes são resultantes e determinadas por teorias, assim, precisamos do conhecimento para orientar as nossas ações, para ressignificar a educação, pois a escola, enquanto lócus do conhecimento sedimentado está em tamanha crise a ponto de alguns teóricos afirmarem que a escola está morta, sem vida e sem movimento.

Diante deste cenário, a formação inicial deve ser estruturada em experiências que levem ao aluno constantemente a refletir sobre sua visão de mundo e papel social, tendo acesso ao conhecimento científico e a instrumentalização para o exercício da docência, articulado em vivências que o estimulem a ler a realidade, posicionar-se sobre ela e intervir de forma consciente e crítica. A articulação destas atividades possibilitará uma formação, mesmo que aligeirada, imbricada com a tomada de consciência para intervenção e atuação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O reconhecimento da presença do professor como formador de opinião suscita um processo de tomada de consciência para se debruçar de forma profícua aos objetivos educacionais pautados em atitudes que estimulem a capacidade de compreender a realidade, seu papel social no processo e a reflexão crítica e coerente, com atitudes favoráveis aos princípios e ideais educacionais na contemporaneidade.

Constata-se a necessidade da tomada de consciência sobre a realidade. O reconhecimento da presença do professor como formador de opinião suscita um processo de tomada de consciência para se debruçar de forma profícua pautados em atitudes que estimulem a capacidade de compreender a realidade, seu papel social no processo e a reflexão crítica e coerente, agindo de forma favorável aos princípios educacionais na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **A condição humana**. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2007.

_____ . **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____ . **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____ . **Extensão ou comunicação**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

_____ . **Ação cultural para liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

NASCIMENTO, A. D. Contemporaneidade: educação, etnocentrismo e diversidade. In: LIMA JR., A.; HETKOWSKI, T. (Orgs). **Educação na contemporaneidade: desafios para a pesquisa e a pós-graduação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

ROSSLER, J. H. O Desenvolvimento do Psiquismo na Vida Cotidiana: aproximações entre a Psicologia de Aléxis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. **Cadernos Cedes**, n. 62, 2004.

SOBRINHO, J. D. Professor universitário: contextos, problemas e oportunidades. In: CUNHA, M. I.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (Orgs.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: Editora da UEFS, 2009. p. inicial-final.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA: REFLEXÕES SOBRE (RE)CONSTRUÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE EM TEMPOS PANDÊMICOS

Anne Caroline Nava Lopes

INTRODUÇÃO

A Covid-19 no Brasil impôs uma mudança substancial para a educação através da necessidade de adoção do ensino remoto. Essa modalidade não habitual no país até então exigiu uma rápida adaptação dos docentes para garantir a continuidade do ensino. Desse modo, os professores tiveram que ajustar todas as atividades pedagógicas, bem como, redefinir as estratégias de ensino para promover o processo de ensino aprendizagem dos alunos durante a pandemia da Covid-19.

O início do ano de 2020 registrou a disseminação do vírus em todo o mundo e, sem vacinas conhecidas naquele momento, a principal medida de saúde pública adotada em vários estados e municípios brasileiros foi o estímulo ao distanciamento social. Nesse sentido, preventivamente, foi necessário evitar as aglomerações, circulação de pessoas em ambientes fechados além de outras ações que repercutiram no âmbito educacional no fechamento de creches, escolas e universidades.

Ressalta-se que diante do contexto da Covid-19, especificamente, na área da educação, a modalidade presencial ficou inviabilizada e, emergencialmente, recursos de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC's) foram adotados para permitir a retomada das atividades educacionais sem, com isso, afetar as restrições inerentes ao distanciamento social.

O presente artigo propõe uma análise dessa problemática, qual seja, as medidas de enfrentamento educacional a Covid-19 com uso de TIC's sob o viés dos múltiplos desafios no âmbito do ensino superior público, mas especificamente, na Universidade Federal do Maranhão no campus de Pinheiro, sobretudo no que diz respeito aos ajustes empreendidos na área do ensino, da pesquisa e da monitoria na especificidade das ciências humanas em tempos de pandemia.

Assim, esse texto versa sobre práticas, inovações e esforços de docentes no enfrentamento ao novo coronavírus no âmbito da educação pública superior que, de forma geral, convidam professores, alunos e toda comunidade acadêmica a repensar as propostas vigentes no âmbito da educação pública brasileira, que foi estabelecida sob o manto da educação tradicional.

ENSINO, PESQUISA E MONITORIA EM (RE)CONSTRUÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

A Covid-19 espalhou-se rápido pelo Brasil. A partir disso, houve a necessidade de suspensão das aulas presenciais desde março de 2020, isso trouxe muitos desafios ao setor público educacional. Todos os docentes das universidades precisaram se adaptar a um novo formato de ensino, bem como, os discentes também precisaram se adaptar ao novo formato de aprendizagem mediado pelas TIC's.

Do ponto de vista legal, algumas normativas foram publicadas para regulamentar o ensino remoto no Brasil durante a pandemia. Por meio da Portaria nº 343, o MEC autorizou por 30 dias a substituição das aulas presenciais por aulas que utilizassem meios e tecnologias de informação e de comunicação. A essa Portaria, sucederam-se outras duas: a de nº 345, de 19 de março de 2020, e a de nº 473, de 12 de maio de 2020, sempre prorrogando por mais 30 dias. Por meio da Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, o MEC autorizou o uso das plataformas de aprendizagem até o final de 2020, excetuando-se os cursos que necessariamente demandassem atividades presenciais.

Ainda no que tange o aspecto legal, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 e homologado pelo MEC em 1º de junho, já havia flexibilizado o calendário acadêmico, desobrigando o cumprimento dos 200 dias letivos, o que também ficou

assegurado na Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, aprovada pelo Congresso Nacional e convertida na Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020.

Com efeito, nos Conselhos Superiores das universidades públicas brasileiras houve a determinação da efetiva suspensão das aulas presenciais e consequentemente de todas as atividades pedagógicas que afetaram significativamente o ensino, a pesquisa e a extensão. Na Universidade Federal do Maranhão o percurso não foi diferente. Progressivamente, foram viabilizados os ajustes para a modalidade remota de educação e, todos empreenderam esforços para uma adaptação inevitável diante da pandemia que se intensificava no país expondo dilemas, dificuldades, problemas e adoção de novas medidas e instrumentos que transformariam o processo de ensino público.

Assim, a trajetória legal e as instâncias deliberativas das Instituições Federais de Ensino (IFEs) apontaram para o ensino remoto, EAD e, posteriormente o ensino híbrido, em alguns casos excepcionais, como um caminho seguro para a continuidade das atividades pedagógicas acadêmicas. Nesse aspecto, contribui Castione et al:

Amplamente investigada em todo o mundo, as questões relativas à EaD envolvem a relação da formação docente com as questões didático-pedagógicas de sua utilização. Valente e Almeida (2020) fizeram uma reconstrução das iniciativas no âmbito do MEC sobre o uso das tecnologias na Educação no Brasil e demonstraram a abrangência que tais iniciativas tiveram, tanto no sistema federal como nos entes subnacionais, envolvendo desde metodologias à distribuição de equipamentos. Embora as experiências oriundas de 30 anos de ações contínuas não tenham sido tão animadoras, demonstraram os autores que, no momento da eclosão da pandemia da Covid-19, o Brasil sustentava trajetória consistente de uso de tecnologias na Educação, embora fossem críticos da sua orientação top-down, negligenciando o papel dos professores em sala de aula. A pandemia deu sentido, em alguns contextos, a tecnologias que já estavam superadas no âmbito das atividades de ensino-aprendizagem, como televisão, rádio e até material por correspondência. (CASTIONE et al, p.406, 2021).

Nessas novas metodologias de ensino, o professor se depara com a necessidade de domínio de novos recursos e tecnologias utilizando assim novos meios para tornar o processo de ensino-aprendizagem possível, como por exemplo: o uso da internet, salas de aulas virtuais, redes sociais, podcasts, aplicativos de gravação de aula, softwares, vlogs etc.

Em contrapartida a esse processo, devido a pandemia, boa parte dos docentes permaneceram ministrando aula em seus espaços privados o que gerou também outras dificuldades. Assim Ferreira e Santos apontam que:

Diante de todas circunstâncias, os profissionais da educação estão sobrecarregados, cresce a ansiedade e receio quanto ao futuro, por exemplo, em quando retornarão para as aulas presenciais, as incertezas quanto a continuar nas aulas remotas, modos de avaliação da aprendizagem dos alunos durante a pandemia. Além disso, a carga excessiva de trabalho imposta pelo ensino remoto tem afetado a saúde mental dos professores e isso tem contribuído diretamente na qualidade de vida destes profissionais. (FERREIRA E SANTOS, 2021, p.5).

Oportuno mencionar que não menos dificultoso quanto a coincidência de espaços de trabalho com o espaço doméstico, a prática de aulas remotas, num outro extremo, deixou ainda mais evidente problemas de naturezas diversas, como por exemplo, a intensificação da desigualdade que existe no acesso a infraestrutura tecnológica em nosso país, principalmente no que diz respeito a internet.

É importante considerar que esse ponto é de fundamental importância para que esse método de ensino remoto possa acontecer. No ensino remoto há a necessidade inafastável do acesso à internet e aos recursos necessários para essa, sendo claro que os discentes, principalmente os mais carentes das zonas rurais não possuem esse recurso ou se possui é de baixa qualidade.

Com efeito, a gama de dificuldades de todas as partes envolvidas e os inúmeros desafios instalados no processo para o qual muitos docentes, técnicos e

discentes das IFEs não estavam, no primeiro momento, preparados para enfrentar reverberaram ações inovadoras que apontaram uma rota de reestruturação pedagógica ampla e criativa como solução possível aos efeitos da pandemia no ensino público do país.

Nesse sentido, as salas de aulas virtuais começaram a ser abertas, os ambientes das plataformas acadêmicas foram ocupados por docentes e discentes numa comunicação mais direta possível e, com maior frequência. Reitera-se ainda, a intensificação do uso das redes sociais remodeladas para ambientação de grupos das disciplinas acadêmicas, bem como, a realização das aulas síncronas e assíncronas intermediadas por plataformas virtuais que reproduziam o ambiente de sala de aula física. Corelacionados a isso, somaram-se usos de aplicativos e extensões que auxiliavam no controle da frequência dos discentes, recursos que possibilitavam a gravação da aula para posterior acesso de quem não podia participar num dia específico ou para quem desejasse estudar o assunto após a aula.

Novas fronteiras avaliavativas do processo também foram extendidas. As provas, por exemplo, começaram a ser frequentemente remodeladas para a realização dentro dos ambientes institucionais das IFEs, no caso da UFMA – No SIGAA¹ – como um dos caminhos seguros para o processo avaliativo formal, ainda que externamente ao ambiente físico comum da modalidade presencial. Reitera-se que o sistema também oportuniza ambientes de realização de atividades, enquetes, questionários e fóruns sendo, o conjunto em si, a representação de ferramentas avaliativas que auxiliam o processo na modalidade remota de ensino.

Destarte, para além de todas as transformações e adaptações necessárias em muitos âmbitos do ensino, além da preocupação com os meios e instrumen-

1 Trata-se do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas. O sistema adotado na UFMA – o SIGAA – permite que a comunidade acadêmica possa resolver grande parte das questões via internet, em casa, em laboratórios da UFMA ou até em uma lan house. Disponível em: http://musica-old.ufma.br/arq/manual_sigaa_normal.pdf (acesso 15/02/2022).

tos de transmissão do conhecimento e, com todas as ressalvas, dificuldades e ajustes feitos durante a pandemia torna-se crucial apontar a acertada referência mantida do vínculo entre professor e aluno. O uso da palavra do mestre que ensina e orienta a trajetória acadêmica precisou sempre ser o guia do processo do ensino remoto para além da transferência de conteúdo alcançando a turma, envolvendo-a como um conjunto de histórias de vidas em superação e troca de experiências num momento extremamente sensível pandêmico. Nesse sentido:

Em vez de apenas repassar materiais (textos, áudios ou vídeos) prontos aos alunos com o auxílio dos meios digitais ou impressos, consideramos que um elemento fundamental para o estabelecimento e a sustentação do laço transferencial entre professor, aluno e conhecimento no contexto do ensino remoto reside na possibilidade de o professor se apresentar como sujeito-autor desses materiais, podendo deixar neles marcas da forma como lida com o conhecimento. Nesse sentido, a palavra do professor, seja por vídeo, áudio ou escrita, torna-se marca de sua presença; faz-se corporeidade na ausência de um corpo ocupante da materialidade de um espaço físico. (CHARCZUK, 2020, p. 13).

Assim, é importante sinalizar que outros processos habituais da rotina acadêmica também floresceram na modalidade remota. É o caso da monitoria, também objeto de reflexão desse texto que será abordada no próximo tópico.

PROJETO DE ENSINO E A MONITORIA ACADÊMICA NOS ESPAÇOS REMOTOS: experiências e perspectivas

A partir da realidade das aulas síncronas serem realizadas em ambientes virtuais acessíveis, o acompanhamento e suporte dos monitores de ensino têm sido essenciais tanto para os alunos como para os professores na modalidade remota.

Ciente da importância e dos benefícios que os editais de Monitoria da Universidade trazem para monitores e alunos a UFMA tem lançado editais de Projetos de Ensino que auxiliem, dinamizem e criem oportunidades criativas para o ensino em tempos de pandemia.

Com efeito, foi desenvolvido o Projeto intitulado: *A monitoria e a sociologia na formação do discente na graduação de licenciatura interdisciplinar*.

Importante mencionar que o referido projeto de monitoria inseriu-se num quadro mais amplo de ações voltadas à formação docente inicial dos estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Humanas da UFMA, Campus Pinheiro. Através dessa experiência fortaleceu-se as iniciativas exploratórias dos conteúdos de natureza sociológica articulados à Docência além de direcionar o desenvolvimento de práticas de ensino com auxílio das TICs.

Nesse sentido, ao desenvolver o projeto destaca-se que a realização de ações da prática de monitoria como eixo relacionado ao ensino de humanidades, especialmente a contribuição da Ciência Sociológica, permitiu que a monitoria contribuísse para intensificar as relações entre universidade, a sociedade, a educação, a escola e o discente e, a ciência e o conhecimento. Indiretamente, esta cooperação criou melhores condições para formação docente e pesquisa para os monitores implicados no presente projeto ainda que na realidade remota e num momento de instabilidades de todas as ordens causadas pela pandemia.

Desse modo, a importância da monitoria neste Projeto parte de um compromisso desafiador de ampliar o vínculo entre professor, monitor, alunado e as disciplinas, que, juntos, reforçam as necessidades evidenciadas na escola como forma de promover três parâmetros básicos: uma educação de qualidade; melhoria na identificação e aprendizagem pedagógicas; integração aluno/escola/universidade. Assim, entendemos que o monitor é considerado um agente do processo ensino aprendizagem, capaz de intensificar a relação professor-aluno-instituição (NATÁRIO, 2007).

Nesse aspecto, em condições de aulas remotas, a monitoria se fez ainda mais necessária, pois, uma parcela dos alunos não possuíam familiaridade com

as plataformas digitais, nem sabiam como utilizar das ferramentas para solicitar ajuda e interagir durante as aulas.

Assim, todo o processo envolveu o ambiente virtual desde o processo seletivo de monitores, a realização da prova, a acolhida dos monitores e todas as atividades desenvolvidas durante o processo que somaram na exploração das TICs, uso de metodologias novas como a sala de aula invertida, intermédio de aplicativos, redes sociais e recursos digitais que abriram caminhos para as adaptações ao modelo remoto.

De acordo com os autores MENEZES; MOTA (2019), os aplicativos de comunicação, como por exemplo, o WhatsApp, tem contribuído na reestruturação das formas do ensinar e aprender a partir de “stories, vídeos, fotografias, áudios, documentos, enfim, hipertextos e telas que se mesclam de forma híbrida”.

É importante ressaltar a partir dessa experiência que, no ensino remoto, a monitoria gera um *plus* ao processo de ensino. Para a turma, participar das aulas indagando, comentando, dialogando com os docentes, com os monitores e os colegas favorece o estabelecendo de vínculos e de uma relação saudável de ensino e de aprendizagem.

Por fim, no que diz respeito ao desenvolvimento de Projetos de Ensino como agregadores da formação discente, pode-se mencionar a gradual desconstrução da visão do futuro professor como técnico da educação ou como aquele que simplesmente aplica métodos e técnicas pensadas e planejadas por outros. A via de reconstrução e resignificação passa no sentido de compreender a prática docente como um fazer crítico-reflexivo e singular que está pautada na articulação teoria-prática e num constante processo de ação- reflexão- ação e criatividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fato que a pandemia trouxe mudanças bruscas nas relações de ensino-aprendizagem no Brasil. Também é fato que o ensino mediado pelas telas, na modalidade remota implicou dificuldades substanciais a professores, técnicos e discentes, principalmente em função das disparidades de acesso tecnológico.

Contudo, o processo educativo precisou se submeter a ajustes e redefinições inesperadas transformando informação e tecnologia em parceiros úteis que abarcam pesquisa, diálogo, atividades, trocas de experiências, trabalho colaborativo, desenvolvimento de senso crítico, uso de estratégias e recursos digitais.

A monitoria é uma aliada nas adaptações necessárias e enseja uma configuração criativa que soma na sala de aula e oportuniza refinamento de habilidades dos monitores aperfeiçoando seu processo formativo. Nesse sentido, em termos gerais, considera-se que as dificuldades ainda são enormes na pandemia da Covid-19, que ainda não acabou e, demandam movimentos e estratégias contínuas de todos os envolvidos no ensino público no país.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e A Distância, São Paulo, v. 10, n. 01, p.83-92, 01 jan. 2011.

AVELINO, W. F.; MENDES, J. G. A realidade da **educação** brasileira a partir da COVID-19. Boletim de Conjuntura. Boa Vista, vol. 2, n. 5, 2020, p. 56 - 62. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/boca/article/view/AvelinoMendes/2892>. Acesso em: 28 de maio de 2020.

BARRETO, A. C. F; ROCHA, D. N. COVID 19 e Educação: Resistências, Desafios e (Im)Possibilidades. Revista ENCANTAR – Educação, Cultura e Sociedade. Bom Jesus da Lapa, v. 2, 2020, p. 01-11. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480>. Acesso em: 28 de maio de 2020.

BRAGA, R. Apresentação. In: FAUSTO, C.; DAROS, T. A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 6-7.

CASTIONE, R. et al. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.29, n.111, p. 399-419, abr./jun. 2021.

CHARCZUK, S.B. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. In: Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109145, 2020.

FERREIRA, S.F. SANTOS. A.G.M. Dificuldades e desafios durante o ensino remoto na pandemia: um estudo com professores do município de Queimadas - PB. In: REVISTA CIENTÍFICA SEMANA ACADÊMICA. FORTALEZA-CE. EDIÇÃO 207. V.9. ANO 2021.

MENEZES, J.B.F.de; MOTA, F.D.de L. O uso das tecnologias educacionais durante o exercício da monitoria acadêmica em um curso de ciências biológicas. Rev. Bras. de Iniciação Científica (RBIC), v. 6, n.1, p. 96-108, jan./mar., 2019.

MORIN, Edgar. Ciência com consciência. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

NATÁRIO, E.G. Monitoria: um espaço de valorização docente e discente. Santos: Editora e Gráfica do Litoral, 2007.



10.48209/978-65-5417-005-4

CAPÍTULO 4

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: REFLEXÕES SOBRE A ANTINOMIA ENTRE REGULACÃO E EMANCIPAÇÃO

Roberto Araújo da Silva

INTRODUÇÃO

A avaliação educacional é prática pedagógica multifacetada e constante no cotidiano educativo. Trata-se de fenômeno relevante, pois envolve juízos de valor sobre a *práxis* educacional, seus resultados, entre outros aspectos do *saber-fazer* pedagógico. Nessa perspectiva ressaltam-se os componentes éticos e normativos das práticas avaliativas, isto é, sua potencialidade como definidora entre certo e errado ou bom e ruim, por exemplo.

Quando se observa e se investiga detalhadamente a avaliação educacional, percebe-se sua complexidade e multidimensionalidade, uma vez que avaliações educacionais se apresentam como políticas, práticas em sala de aula, exames em larga escala, testes, entre outros.

De modo geral, a avaliação educacional desenvolve-se ora com princípios de controle, domínio ou burocracia, ora com fundamentos pedagógicos, formativos, democráticos e emancipatórios. Esses elementos marcam a antinomia fundamental da avaliação educacional, qual seja, a concorrência entre controle e emancipação.

Por um lado, quando controladora, a avaliação observa os fins dos processos, isto é, os resultados, ademais busca auditá-los, conferindo se estão ou não adequados a partir de um padrão esperado. De outro lado, quando emancipatória, a avaliação volta-se ao processo em si, tornando-se pedagógica, constante e retroalimentada, com vistas a sustentar o gesto contínuo de aperfeiçoamento. Como controle, avaliar torna-se mera regulação burocrática; enquanto prática pedagógica, constitui-se instrumento de aprimoramento do *dever* educacional, do “*estar sendo*” formativo (FREIRE, 2016, p. 34).

Variadas práticas e políticas avaliativas foram desenvolvidas ao longo da história educacional brasileira. Desde a educação básica até a educação superior, diversos testes, exames e/ou sistemas foram construídos. No contexto da

educação superior brasileira, a política recente e com considerável perenidade é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

O SINAES foi criado pela Lei 10.861 de 2004 (BRASIL, 2004), buscando “assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes” (BRASIL, 2004, Art. 1º). O Sistema agrega como finalidades: (I) a melhoria da qualidade da educação superior; (II) a orientação da expansão da sua oferta; (III) o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; e (IV) a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004, Art. 1º, Par. 1).

Desenvolvido como sistema amplo e complexo, haja vista que buscava equilibrar concepções de avaliação regulatória e emancipatória, o SINAES vem sofrendo diversas mudanças ao longo dos anos. Nesses processos destacam-se a caracterização como sistema de controle e auditoria, assim como a fragilização oriunda de portarias que flexibilizaram a avaliação de instituições e cursos.

Desde 2004, as medidas tomadas após a implementação do SINAES formaram um amálgama de alterações que fragiliza o caráter da educação como bem e direito público. A regulação é um fenômeno fundamental do Estado burocrático moderno, no entanto, diminuir e/ou eclipsar os aspectos formativos que constavam na elaboração do Sistema tem se tornado prejudicial para o aperfeiçoamento das IES e a oferta de educação superior com boa qualidade.

Assim, o presente capítulo desenvolve reflexões sobre a atual política de avaliação da educação superior brasileira. Nesse sentido investiga a seguinte questão: considerando a antinomia entre regulação e emancipação, quais os fun-

damentos contemporâneos do SINAES? Desse modo o estudo objetiva analisar o distanciamento entre a proposta original do SINAES e seu atual funcionamento.

O texto adota caráter ensaístico e apoia-se em análise documental, a partir de documentos oficiais, tais como leis, decretos, portarias, entre outros. Outrossim, a pesquisa vale-se de revisão narrativa de literatura, considerando estudos de autores dedicados à educação superior e à avaliação educacional (SEVERINO, 2007; ROTHER, 2007).

Com relação aos aspectos teóricos, a fundamentação do presente capítulo encontra-se na Pedagogia Crítica (FRANCO, 2017). Portanto, o estudo analisa o objeto em questão sob a ótica científica e progressista da Pedagogia, com vistas à produção de transformação e emancipação de sujeitos (FRANCO, 2001; 2012). Lastreado nesse fundamento teórico-metodológico, o estudo defende a reorganização do SINAES, de modo a fortalecer seus aspectos pedagógicos, emancipatórios, formativos e democráticos.

O capítulo está organizado em três seções. A primeira apresenta apontamentos sobre o contexto da educação superior no Brasil. A segunda aborda a trajetória histórica do SINAES. A terceira discute as mudanças dessa política de avaliação, com destaque para a antinomia entre fundamentos de controle e emancipação no âmbito da avaliação. Ao final, há considerações sobre a temática explorada.

EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: BREVE PERCURSO CONTEXTUAL

As primeiras instituições de educação superior no Brasil surgiram no início do século XIX. Essas primeiras instituições estavam diretamente ligadas à tradição francesa de profissionalização. Especificamente, o Brasil inaugurou suas primeiras universidades somente no século XX (SAMPAIO, 2000).

Um dos aspectos singulares da educação superior brasileira é a forte presença da iniciativa privada com finalidades lucrativas. Outrossim, destaca-se a heterogeneidade de organização acadêmica, pois podem ser encontrados no Brasil tipos organizacionais, como institutos, faculdades, centros universitários e universidades. Tal variedade é também identificada pela diversidade de dimensões, missões, localizações, entre outros elementos.

A relevância do setor privado lucrativo se dá, não só por sua magnitude, mas pelo caráter histórico e de constituição da educação superior no Brasil. Considerando-se a expansão ocorrida a partir da década de 1970, o setor privado tem recebido mais atenção de políticas públicas educacionais de nível superior (SAMPAIO, 2000).

Dados do Censo da Educação Superior, realizado pelo Ministério da Educação, evidenciam que, no Brasil, a maioria de estudantes matriculados está em instituições de caráter privado. Não obstante, grande parte desses alunos estudam em faculdades isoladas, geralmente com poucos recursos para desenvolver educação de melhor qualidade (INEP, 2020).

O setor privado de educação superior brasileiro é composto por: (a) instituições particulares em sentido estrito, ou seja, que são mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, com ou sem finalidades lucrativas; (b) instituições comunitárias, que se constituem por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; (c) instituições confessionais, que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional específica, sem fins lucrativos e que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; e, também, por (d) instituições filantrópicas (BRASIL, 2009).

Mesmo com a presença e a importância das universidades públicas, de forma geral a educação superior brasileira configura-se majoritariamente mercadológica. Para Carvalho (2013) e Monfredini (2013), desde a década de 1990 alguns grupos empresariais¹ têm aberto e movimentado capitais na Bolsa de Valores do Estado São Paulo (BOVESPA). Tais gestos engendraram uma espécie de rentismo na educação superior brasileira. Assim, neste início de século XXI a emergência desses conglomerados tem implicado no descompromisso com a formação de boa qualidade, pois a manutenção e o crescimento do número de matrículas constituem-se – para esse segmento – mais importantes que processos de ensino e aprendizagem.

Considerando a dimensão privatista e lucrativa, bem como a heterogeneidade do atual sistema de educação superior brasileiro, torna-se necessário por parte do Estado o investimento e o desenvolvimento de políticas públicas de avaliação capazes de regular e aperfeiçoar a eficácia institucional.

SINAES: APONTAMENTOS SOBRE SUA ELABORAÇÃO

A concepção do SINAES esteve ligada a políticas anteriores de avaliação da educação superior brasileira. As primeiras tentativas de construir um sistema de avaliação surgiram na década de 1980 e se intensificaram nos anos 1990. São antecedentes ao SINAES: o PARU (Programa de Avaliação da Reforma Universitária), de 1983; a CNRES (Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior), de 1985; o GERES (Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior), de 1986; o PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras), de 1993 e o ENC (Exame Nacional de Cursos), mais conhecido como “Provão”, de 1995 (BARREYRO; ROTHEN, 2008; ROTHEN, 2018). Essas políticas contribuíram direta ou indiretamente para a constituição do SINAES. No entanto, ressalta-se que nenhuma atingiu a perenidade e abrangência do atual Sistema.

¹ Casos de Kroton, Ser Educacional, Anima, entre outros.

O processo de formulação do SINAES começou em 2003, quando o MEC instituiu a Comissão Especial de Avaliação (CEA). Dos trabalhos da Comissão, surgiu o documento *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES: bases para uma nova proposta da Educação Superior* (CEA, 2003).

Em sua proposição inicial, o SINAES fundamentava-se na articulação entre avaliação regulatória e avaliação educativa. Tal concepção afirmava a educação como “direito social e dever do Estado” (CEA, 2003, p. 63), mas também a importância de sua supervisão e regulação “para efeitos de planejamento e garantia de qualidade do sistema” (CEA, 2003, p. 64).

Desse modo o SINAES congregava dois modelos de avaliação definidos em razão de sua finalidade: (1) o educativo, com objetivo de desenvolver e aprimorar o trabalho realizado; e (2) o regulatório, para garantir o cumprimento das regras de funcionamento estabelecidas, assegurando o nível de qualidade (RIBEIRO, 2015).

O Sistema surgiu, portanto, como forma de superar a concepção e a prática da “regulação como mera função burocrática e legalista” (CEA, 2003, p. 64). Nesse sentido, a regulação - integrada à avaliação educativa - se tornaria, também, formativa e construtiva (CEA, 2003).

Sobre essa articulação aparentemente contraditória, Dias Sobrinho (2008, p. 204) aponta que a regulação passaria a ter um “sentido mais amplo, não meramente como conformidade, mas como dinâmica que utiliza todas as referências para avançar dentro dos limites superiores das possibilidades”. Segundo o autor, esse raciocínio modificaria a ideia de regulação. Assim, esse processo deixaria de representar restrições e/ou amarras e transformar-se-ia em referencial para ir adiante, um tipo de patamar a superar.

Em 2004, pela Lei 10.861 (BRASIL, 2004), o governo brasileiro iniciou o processo de implementação do SINAES. Mais robusto que qualquer instrumento, exame em larga escala ou programa, o SINAES surgiu como sistema ao articular três formas de avaliação, qual sejam, a avaliação institucional (avaliação externa e autoavaliação), a avaliação de cursos e a avaliação do desempenho dos alunos pelo ENADE (Exame Nacional de Desempenho do Estudante).

Com exceção do ENADE, as outras duas modalidades de avaliação (institucional e de cursos) têm sido realizadas por meio de visitas de acadêmicos, pares de outras instituições capacitados pelo MEC para atuar como avaliadores (BRASIL, 2004).

Outrossim, a Lei do SINAES também estabeleceu que toda IES deveria constituir sua Comissão Própria de Avaliação (CPA) “com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP” (BRASIL, 2004, Art. 11º).

Enquanto sistema o SINAES tem sido mantido como “ideia básica e integradora que se materializa em determinadas práticas articuladas entre si, com a finalidade de produzir efeitos e alcançar objetivos coerentes e consistentes” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 208). Desse modo, lastreado pelo amálgama avaliativo (avaliação de cursos, individualmente, avaliação de instituições, interna e externamente, e avaliação de alunos), o SINAES superou as políticas anteriores, uma vez que não se restringiu a um instrumento de avaliação ou prova, somente. Nesse sentido a regulação promovida pelo SINAES tem sido mais abrangente em termos de indicadores a serem verificados e de referenciais mínimos para o funcionamento de instituições e cursos.

SINAES: MUDANÇAS APÓS A IMPLEMENTAÇÃO E ANTINOMIA ENTRE REGULAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

As mudanças no SINAES têm ocorrido desde a publicação de sua lei fundamental. Destaca-se, nesse caso, o Decreto 5.773 de 2006 (BRASIL, 2006), que desequilibrou as concepções que constavam na elaboração original do Sistema e deu maior relevância aos processos de regulação e supervisão, em detrimento de práticas e instrumentos formativos.

Na sequência ao Decreto citado, as portarias n.º 40 de 2007 (BRASIL, 2007, republicada em 2010), n.º 4 de 2008 (BRASIL, 2008a) e n.º 12 de 2008 (BRASIL, 2008b), respectivamente instituíram o *e-MEC* (sistema de gerenciamento de dados entre Instituições de Educação Superior e o MEC), o CPC (Conceito Preliminar de Curso) e o IGC (Índice Geral de Cursos).

Com essas atualizações, o ENADE, no âmbito do tripé avaliativo do SINAES, tornou-se fundamental e preponderante, porque seus indicadores e resultados passaram a impactar sobremaneira o desempenho final e as notas de cursos e instituições. Nesse sentido o ENADE tem prevalecido em relação às outras modalidades de avaliação (institucional e de cursos), sendo instrumento central do SINAES.

Recentemente, as Portarias n.º 11 de 2017 e n.º 2.117 de 2019 trouxeram novas mudanças à política avaliativa em questão. Essas normativas ampliaram a flexibilização na abertura de cursos de graduação à distância e possibilitaram o aumento de carga horária virtual em disciplinas de cursos presenciais (BRASIL, 2017; 2019).

As alterações mencionadas têm gerado ambiente *laissez-faire*, diminuindo potencialidades de aperfeiçoamento institucional e o aprimoramento da qualidade da educação ofertada pelas IES. Infelizmente, as últimas portarias têm fragilizado

o SINAES, tornando-o sistema cada vez mais burocrático, com características de auditoria e pouca efetividade pedagógica, tanto do ponto de vista de instituições, quanto de sujeitos envolvidos (docentes, discentes, técnicos administrativos, entre outros).

Certamente não há avaliação neutra, ou seja, práticas e políticas avaliativas sempre envolvem compreensões éticas e políticas. No entanto, se a lógica atual representa uma tentativa de controle ou fiscalização do setor privado, a fragilização do SINAES pouco contribui nesse sentido, pois não impede a abertura indiscriminada de cursos com baixa qualidade educacional.

O princípio do SINAES, indicado em seu documento original, isto é, a articulação entre avaliação regulatória e avaliação educativa, configura-se distorcido. Essa incongruência ocorre pelo não cumprimento de ambos os fundamentos avaliativos mencionados. Ou seja, de um lado, a regulação não é realizada em sua plenitude, porque há cursos com baixa qualidade em funcionamento e outros em processos de abertura. Por outro lado, a emancipação não acontece, uma vez que as visitas de avaliação institucional e de cursos estão configuradas como reuniões de auditoria com pouco ou nenhuma orientação pedagógica por parte de avaliadores.

Com a perspectiva de avaliação pedagógica, portanto crítica, progressista e emancipatória (SILVA; FRANCO, 2019; SILVA, 2021), sugere-se a reorganização da política de avaliação da educação superior no Brasil. Assim, torna-se urgente reorientar o SINAES para a produção de autoaperfeiçoamento e autoavaliação em instituições e sujeitos. Isso não significa negar os avanços produzidos com o surgimento das CPAs, mas ressaltar a necessidade de seu fortalecimento.

Em outros termos, as CPAs não podem ser organismos “de fachada”; pois, para se construir uma política de avaliação pedagógica, isto é, que ensine, que

conduza, que auxilie no aprimoramento contínuo, a cultura da autoavaliação precisa ser difundida em todos os envolvidos. Nesse sentido as CPAs são agentes fundamentais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo apresentou uma análise do SINAES focada em seus processos de elaboração e, especificamente, na antinomia entre regulação e emancipação presente desde sua proposição original.

O texto destacou o afastamento do Sistema em relação a seus fundamentos iniciais. Desde sua implementação, o SINAES tem passado por modificações que alteraram a ideia que o originou, qual seja, a articulação entre processos avaliativos de regulação e formação. Essas mudanças tornaram a política de avaliação da educação superior brasileira fragilizada.

Independentemente de princípios avaliativos, ou seja, tanto sob a ótica da regulação, quanto a égide formativa, o SINAES tem tido dificuldades em alcançar eficácia adequada. Assim, no âmbito da regulação, o Sistema não tem impedido a abertura e o funcionamento de cursos com baixa qualidade, por outro lado, em relação aos princípios de avaliação emancipatória, a atual política também apresenta pouca efetividade, haja vista as características de auditoria e controle que compõem majoritariamente as modalidades de avaliação.

Este estudo desenvolveu reflexões em torno da questão: considerando a antinomia entre regulação e emancipação, quais os fundamentos contemporâneos do SINAES? Desse modo indica-se que, na atualidade, o SINAES apresenta ambos os princípios avaliativos - de regulação e emancipação - enfraquecidos. Com isso, sugere-se que a atual política de avaliação da educação superior brasileira está em funcionamento, porém sem fundamentação consistente. É como se o SINAES estivesse em operação, mas sem orientação, sem rumos.

Nesse sentido este texto levanta questionamentos para possíveis estudos futuros, isto é: qual(is) o(s) sentido(s) ético(s) e político(s) da dinâmica de avaliação da educação superior no Brasil? Ademais, considerando sua questionável eficácia, teria o SINAES se tornado mera rotina administrativa?

A fragilização do SINAES apresenta implicações à formação oferecida pelas Instituições de Educação Superior. A inexistência de uma política de avaliação com princípios e finalidades pedagógicas desafia instituições e sujeitos envolvidos a se desenvolver “no escuro”, “tateando” seus processos de ensino e aprendizagem, aperfeiçoando-os pela lógica da tentativa/erro e/ou da correção a partir de apontamentos identificados pelos indicadores de relatórios de avaliação.

Este capítulo pretendeu contribuir com o aprimoramento da educação superior brasileira, apontando a necessidade de se construir políticas avaliativas de cunho pedagógico, formativo, crítico e progressista. Que identifiquem sujeitos como participantes ativos em seus processos de autoavaliação. Que transformem a cultura do medo, da auditoria, em *práxis* consciente de autoaperfeiçoamento e melhoria contínua.

Finalmente, ressalta-se que a avaliação educacional é e será assunto relevante e constante, uma vez que envolve juízos de valor inseridos em contextos históricos, culturais, econômicos e políticos variados. Portanto, reformas em políticas avaliativas não são ajustes simples ou momentâneos, mas movimentos que congregam decisões de caráter multidimensional e com implicações de difícil previsão.

REFERÊNCIAS

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008.

BRASIL. Lei nº. 10.861, de 14 de Abril de 2004, Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, n. 72, de 15/04/2004, Seção 1, p. 3.

_____. Decreto 5.773 de 9 de Maio de 2006 que dispõe sobre a regulação e supervisão da Educação Superior. Brasília, Diário Oficial da União, de 10/05/2006, Seção 1, p. 6. 2006.

_____. Portaria nº 40 de 12 de dezembro de 2007- que dispõe sobre regulação e supervisão dos cursos superiores. Brasília, Diário Oficial da União, n. 239, de 13/12/2007, Seção 1, p. 39-43.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 4 de 5 de agosto de 2008 que institui o Conceito Preliminar de Curso (CPC). Brasília, Diário Oficial da União, n. 150, de 06/08/2008a, Seção 1, p. 19.

_____. Portaria nº 12 de 5 de setembro de 2008 que institui o Índice Geral de Cursos (IGC). Brasília, Diário Oficial da União, n. 173, de 08/09/2008b, Seção 1, p. 13.

_____. Lei nº. 12.020 que dá nova redação ao inciso II do caput do art. 20 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para modificar o rol de instituições de ensino comunitárias. Brasília, Diário Oficial da União, n. 165, de 28/08/2009, Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12020.htm. Acesso em: 22 out. 2019.

_____. Portaria nº 40 de 12 de dezembro de 2007 republicada - que dispõe sobre regulação e supervisão dos cursos superiores. Brasília, Diário Oficial da União, n. 249, de 29/12/2010, Seção 1, p. 23-36.

_____. Portaria normativa nº 11, de 20 de junho de 2017, que estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, n. 117, de 21/06/2017, Seção 1, p. 9-11. 2017.

_____. Portaria normativa nº 2.117, de 06 de dezembro de 2019 que dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior – IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, n. 239, de 06/12/2019, Seção 1, p. 131. 2019.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, jul./set. 2013.

CEA- Comissão Especial de Avaliação. **SINAES: Bases para uma nova proposta de avaliação da Educação Superior**. Brasília: CEA. 2003. 98 p.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação Educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

_____. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. **Avaliação**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **A pedagogia como ciência da educação**: entre práxis e epistemologia. 2001. 251 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2001.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez. 2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Da necessidade/atualidade da Pedagogia Crítica: contributos de Paulo Freire. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 154-170, mai./ago. 2017.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 53^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2016.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 03/04/2020.

MONFREDINI, Ivanise. O deserto da formação inicial de professores e alguns oásis. In: MAXIMIANO, Glaucia Fornazari; LOTFI, Maria do Carmos; MONFREDINI, Ivanise (Orgs.). **O deserto da formação inicial nas licenciaturas e alguns oásis**. São Paulo: Paco Editorial. 2013. p. 13-62.

RIBEIRO, Jorge Luís. SINAES: o que aprendemos acerca do modelo adotado para avaliação do ensino superior no Brasil. **Avaliação**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 143-161, mar. 2015.

ROTHEN, José Carlos. Uma pequena história da avaliação da educação a partir do caso brasileiro e francês. In: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andreia da Cunha Malheiros (Org.). **Avaliação da educação**: referências para uma primeira conversa. São Carlos: EdUFSCar, p. 17-35. 2018.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática x revisão narrativa. **Acta**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 5-6, abr./jun. 2007.

SAMPAIO, Helena. **Ensino Superior no Brasil - O Setor Privado**. São Paulo: Hucitec. 2000. 408 p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23^a. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez. 2007.

SILVA, Roberto Araújo; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Por uma pedagogia da avaliação educacional: pressupostos epistemológicos, tessituras sociais. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 748-767, abr./jun. 2019.

SILVA, Roberto Araújo da. A avaliação educacional como política pública de resistência: o caso do SINAES. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 30, n. 61, p. 329-343, mar. 2021.

SOBRE O ORGANIZADOR

ROBERTO ARAÚJO DA SILVA



Licenciado em Filosofia pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). Durante seu doutoramento realizou estágio de investigação na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa (ULHT) e Summer School na Maynooth University (MU). É também Graduado em Administração e Pós-Graduado MBA em Gestão Comercial pela Universidade Paulista (UNIP). Atualmente é Professor do Centro Universitário Lusíada (UNILUS), Professor Adjunto da Faculdade de Tecnologia de São Vicente (FATEF) e pesquisador voluntário do grupo de pesquisa Pedagogia Crítica: Práticas e Formação, da Universidade Católica de Santos. É Membro associado da ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), da ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), da ANDIPE (Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino) e integrante da Rede Nacional de Pesquisadores em Pedagogia (RePPed). Sua produção científica vincula-se à área de Educação Superior, transitando pelos seguintes temas: Filosofia da Educação, Epistemologia da Educação, Docência Universitária, Avaliação Educacional, Formação de Professores para Educação Superior e Práticas Pedagógicas

E-mail: roberto.araujodasilva@yahoo.com.br

SOBRE A AUTORA E OS AUTORES

Adival Aparecido de Oliveira

Doutorando em Educação, Conhecimento e Sociedade pela Univás. Mestre em Educação pela Univás (2019). Pós-graduado em Finanças Públicas pela Escola de Contas Professor Pedro Aleixo do Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais (2021), Advocacia Tributária pela Escola Superior de Advocacia da OAB/MG (2018); Gestão Pública pela Universidade Federal de São Carlos (2016); Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense (2015); Design Instrucional para EaD Virtual pela Universidade Federal de Itajubá (2015); Docência do Ensino Superior pela Universidade Cândido Mendes (2013); Direito Eleitoral e Direito Processual Eleitoral pelo Centro Universitário Claretiano (2007). Contador graduado pelo Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino (2011). Advogado graduado pela Faculdade de Direito do Sul de Minas (1998). Controlador Geral do Município de Albertina/MG. Professor de Direito Administrativo, Tributário e de Linguagem Jurídica do Centro Regional Universitário UNIPI-NHAL, de Espírito Santo do Pinhal/SP. Email: adivaloliveira@gmail.com

Angelo Maurício de Amorim

Professor Assistente da Universidade do Estado da Bahia. Doutor em Educação Física (UFSC), graduando em Filosofia (UFBA). E-mail: amamorim@uneb.br

Anne Caroline Nava Lopes

Doutora em Ciências Sociais pela UFMA. Professora do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas da Universidade Federal do Maranhão (UFMA-BRASIL). E-mail: anne.nava@ufma.br

Roberto Araújo da Silva

Licenciado em Filosofia (UNIMES), Mestre e Doutor em Educação (UNISANTOS). Professor do Centro Universitário Lusíada (UNILUS) e da Faculdade de Tecnologia de São Vicente (FATEF). Pesquisador do Grupo de Pesquisa Pedagogia Crítica: práticas e formação (UNISANTOS). E-mail: roberto.araujodasilva@yahoo.com.br



www.arcoeditores.com



contato@arcoeditores.com



[/arcoeditores](https://www.instagram.com/arcoeditores)



[@arcoeditores](https://www.facebook.com/arcoeditores)



[\(55\)99723-4952](https://wa.me/55997234952)

ARCO
EDITORES ● ● ●