

SemiEdu 2024 – Formação de professores em foco: desafios e perspectivas

SemiEdu 2024 – Teacher training in focus: challenges and perspectives

Rosemery Celeste PETTER¹
Sueli FANIZZI²

Resumo

Este artigo apresenta reflexões sobre a formação de professores da Educação Básica, com fundamento no Ciclo Contínuo de Políticas Públicas de Stephen Ball. Destaca-se o Seminário de Educação 2024, evento promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como um espaço híbrido composto por diferentes recontextualizações sobre o tema, que fortaleceu a parceria entre a universidade e as Secretarias de Educação do Estado de Mato Grosso. Conclui-se que eventos acadêmicos que congregam pesquisadores, docentes da Educação Básica e agentes públicos, com o intuito de fortalecer as relações institucionais, têm o potencial de desempenhar um papel significativo nas políticas públicas educacionais brasileiras.

Palavras-chave: SemiEdu 2024. Formação de Professores. Políticas Públicas Educacionais. Ciclo de Políticas Públicas.

Abstract

This article presents reflections on the training of Basic Education teachers, based on Stephen Ball's Continuous Cycle of Public Policies. The 2024 Education Seminar, an event promoted by the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Mato Grosso, stands out as a hybrid space composed of different recontextualizations on the topic, which strengthened the partnership between the university and the Education Departments of the State of Mato Grosso. It is concluded that academic events that bring together researchers, Basic Education teachers and public agents, with the aim of strengthening institutional relations, have the potential to play a significant role in Brazilian public education policies.

Keywords: SemiEdu 2024. Teacher Training. Public Educational Policies. Public Policy Cycle.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professora do Departamento de Ensino e Organização Escolar (DEOE) do Instituto de Educação (IE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4577985626445976>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-3450-3074>. E-mail: rosypetter@gmail.com

² Pós-doutora e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Departamento de Ensino e Organização Escolar (DEOE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2276513640050250>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6436-8742>. E-mail: suelifanizzi@gmail.com

Introdução

O Seminário de Educação (SemiEdu), evento realizado anualmente desde 1992, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em Cuiabá, de grande expressão e visibilidade acadêmica na região Centro-Oeste, tornou-se um significativo espaço acadêmico de diálogo em nível nacional, promovendo debates profícuos sobre aspectos importantes da contemporaneidade, para a compreensão da realidade sociocultural e histórica do cenário educacional brasileiro. A cada edição do SemiEdu, pesquisadores³, vinculados aos grupos de estudo e linhas de pesquisa do PPGE, problematizam a educação brasileira a partir dos seus recortes de estudos e apresentam uma nova temática para debater entre pares, ampliando suas redes com pesquisadores e professores de outras instituições brasileiras e compartilhando experiências e aprendizagens com convidados de outros estados do Brasil e de outros países. As atividades do SemiEdu também se ampliam para a comunidade de professores da Educação Básica, momento em que esses profissionais também compartilham suas práticas educativas. Dessa forma, o SemiEdu se constitui em um importante espaço de reflexões e discussões acerca da educação brasileira e, em cada edição, procura destacar um grande tema. O foco da 32^a edição do SemiEdu, realizado de 11 a 13 de novembro de 2024, presencialmente, na UFMT, foi a formação de professores da Educação Básica.

O propósito maior do SemiEdu 2024 foi reunir, em um mesmo tempo e espaço, professores de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES), professores da Educação Básica, estudantes de diversas licenciaturas e de pós-graduação em Educação e profissionais que atuam em Secretarias de Educação (estaduais e municipais do estado de Mato Grosso), para uma interlocução de múltiplos saberes e vivências sobre uma mesma inquietação: formar ou tornar-se professores da Educação Básica. A formação inicial e a formação continuada de professores foram temas contemplados nas conferências de abertura e de encerramento do evento, no diálogo estabelecido entre integrantes das mesas-redondas, no painel

³ Ao longo do texto, será utilizada escrita dos substantivos “pesquisador”, “professor” e “aluno” para maior fluidez na leitura, porém a eles não implica distinção de gênero, indicando também “pesquisadora”, “professora” e “aluna”, respectivamente.

com representantes de Secretarias de Educação, nas comunicações científicas e nos relatos de experiência de professores da Educação Básica. A síntese das discussões realizadas estará na presente edição da Revista de Educação Pública, com artigos dos docentes convidados para as atividades do evento.

Antes de apresentar as ações e os resultados do SemiEdu 2024, propomos uma discussão teórica acerca das políticas públicas que envolvem a produção do currículo e a formação de professores intrinsecamente relacionadas, contextualizadas a partir da publicação da Base Nacional Comum Curricular (2018). Para tal, nos apoiamos nos estudos de Stephen Ball sobre o ciclo contínuo de políticas públicas (2001, 2006, 2011). Esse referencial teórico possibilitará o reconhecimento da importância de eventos acadêmicos que objetivem discutir temas como currículo e formação de professores para a circulação de suas (re)interpretações – recontextualizações (Lopes, 2005) – por diversos atores do cenário educacional, com a finalidade de (re)aproximações entre os contextos das políticas públicas e a mitigação da lógica da verticalidade.

Com o objetivo de compreender a potencialidade de eventos acadêmicos da área da Educação para a discussão e revisão de políticas públicas educacionais, desenvolvemos um estudo exploratório, uma vez que nos propomos a explorar e analisar as ações realizadas no SemiEdu 2024, a partir da abordagem do ciclo de políticas públicas. De acordo com Gil (2002, p. 41), os estudos exploratórios, de planejamentos flexíveis, “têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”. Mediante os resultados deste estudo, intentamos ampliar a compreensão sobre a relevância dos eventos acadêmicos como uma das possibilidades de estreitamento entre pesquisa, escola e agentes públicos, na busca do aprimoramento das políticas públicas educacionais.

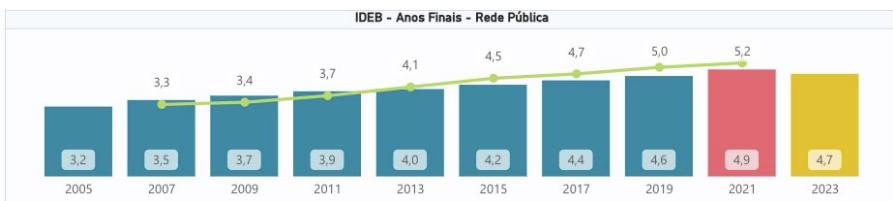
Curriculum e formação de professores

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi publicada em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e em 2018 para o Ensino Médio. A discussão sobre a necessidade de constituição de uma Base Nacional Comum Curricular já estava sinalizada há muito tempo na legislação brasileira e sua defesa diz respeito ao desenvolvimento de

aprendizagens essenciais e comuns à Educação no território nacional. De 2017 ao momento atual, as ações para a implementação da BNCC, dentre elas, a produção de textos curriculares locais e a formação continuada de professores, já se efetivaram nos diferentes estados da Federação.

De acordo com Santos e Diniz-Pereira (2016), uma das principais justificativas para a elaboração da BNCC – apontada por seus idealizadores – referiu-se ao fato de que a orientação curricular teria como foco a elevação dos índices provenientes dos resultados dos alunos brasileiros, em testes nacionais e internacionais. Uma vez que o documento da BNCC padronizou o ensino por meio de habilidades consideradas fundamentais ao aluno da Educação Básica – de acordo com seu ano de escolaridade e de cada área do conhecimento – e destacando-se que as avaliações externas nacionais, estaduais e municipais foram e ainda são elaboradas a partir do que é definido nos respectivos textos curriculares, esperava-se, com a implementação da BNCC, atingir as metas previstas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) nos estados e municípios brasileiros, o que não ocorreu em dois dos três segmentos da Educação Básica avaliados, após o ano de 2017, sobretudo no ensino médio.

Figura 1 – Evolução do IDEB nacional nos segmentos dos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental do e Ensino Médico em escolas públicas brasileiras





Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep (informações atualizadas em 14/08/2024)⁴.

Os três gráficos da Figura 1 apresentam a evolução do Ideb das escolas públicas brasileiras em três segmentos de ensino: anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. As colunas na cor azul indicam o primeiro ciclo do Ideb, que considera as metas pactuadas no Compromisso Todos pela Educação⁵, definidas para cada ente federado de 2007 até 2021. As colunas na cor vermelha dão destaque para o impacto da pandemia de Covid-19 na aprendizagem dos estudantes e, consequentemente, no Ideb, o que pode ser verificado na Nota Informativa do Ideb⁶ e no Relatório de Resultados do Saeb⁷ de 2021. As colunas na cor amarela indicam o fim do primeiro ciclo do Ideb e a criação de um Grupo Técnico para elaborar um estudo sobre a atualização do Ideb e subsidiar a avaliação de novas metas. E, finalmente, a linha verde indica as metas intermediárias para todas as esferas, que foram calculadas pelo Inep, no âmbito do programa de metas fixadas pelo Compromisso Todos pela Educação.

Nota-se, pelos gráficos, que, apesar da ligeira elevação dos índices no decorrer dos anos, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, esses índices não atingiram as metas estipuladas, o que revela o não

4 Disponível em:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMGVjMzIwZWQtM2IzZS00NmE0LTkwNjUtZjI1YjMyNTVhZGY0IiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZjI9>.

5 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm.

6 Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2021/nota_informativa_ideb_2021.pdf.

7 Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2021/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2021_volumen_1.pdf.

cumprimento do objetivo central da implementação de um currículo para todos e, mais particularmente, da BNCC.

A questão que, geralmente, permeia as críticas às políticas públicas curriculares e às ações que delas derivam refere-se à aprendizagem dos estudantes. Lançar um documento curricular oficial e elaborar provas, nele pautadas, que avaliam o desempenho dos alunos em larga escala, significa mover-se em direção a uma melhoria da aprendizagem desses alunos, capacitando-os para o domínio de habilidades básicas ou indica que os docentes, ávidos pela conquista de um melhor Ideb da escola onde trabalham e, consequentemente, de reconhecimento no exercício da profissão, prepararão (ou treinarão!) os alunos para as avaliações externas? Predomina, ainda nos dias de hoje, a lógica factível da verticalidade das políticas públicas, entre produção de texto curricular e aprendizagem; e esse cenário se agrava, uma vez que abre espaço para a presença do mercado privado na educação pública brasileira.

Em relação ao interesse dos empresários sobre esse tema, é necessário observar que, atualmente, a educação, ao mostrar-se como um campo rentável de negócios, vai se tornando cada dia mais um empreendimento que engloba, entre outras atividades, grandes redes de escolas de educação básica e superior, mantidas por empresas que também investem em prestação de serviços, assessorias, venda de diferentes tipos de material didático e pedagógico e de diferentes cursos para professores e gestores. Nessa direção, as soluções para os problemas educacionais passam a ser pensadas em termos de mercado e vários serviços prestados pelo setor público passam a ser privatizados (Santos; Diniz-Pereira, 2016, p. 287 e 288).

Dessa forma, discutimos aqui não somente a lógica da verticalidade, contestada por Ball (2001, 2006, 2011), a partir de sua abordagem do ciclo contínuo de políticas públicas, como também a pactuação das esferas governamentais com fundações e organizações mantidas por bancos e empresas, que têm um interesse sem proporções na produção de materiais didáticos e na oferta de “pacotes” de formação continuada de professores, perpetuando a mercantilização do ensino.

No que se refere à formação inicial de professores, documentos derivados da BNCC, como a Resolução CNE/CP n. 2 de

2019 (Brasil, 2019) e, mais recentemente, a Resolução CNE/CP n. 4 de 2024 (Brasil, 2024), que dispõem sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, fortalecem ainda mais a imposição de diretrizes desprovidas de diálogo com as universidades públicas e a presença de empresas privadas na educação, constituindo, nos últimos anos, um verdadeiro império da formação inicial e continuada de professores. Grupos e fundações da iniciativa privada crescem desenfreadamente no cenário educacional brasileiro.

Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, bem como gestores escolares são seduzidos pelo discurso da “eficácia escolar” e da promessa de melhoria dos índices nas avaliações externas e, como isso, terceirizam a formação continuada de professores. Vê-se, portanto, um misto entre instâncias públicas e empresas privadas no “gerenciamento” das ações pedagógicas, em que a presença do poder público, cada vez mais, perde/cede espaço. Segundo Ball (2011, p. 85), “as teorias do gerenciamento, com mecanismos de objetivação, definem os seres humanos como sujeitos a serem administrados”.

Uma breve síntese da abordagem do ciclo contínuo de políticas públicas de Stephen Ball

Ball (2001, 2006, 2011), sociólogo britânico, que dedica seus estudos às políticas públicas educacionais, desde os anos de 1980, discute a repercussão da globalização e as transformações nos níveis econômico, político, cultural e social que as nações atravessam já há mais de três décadas. Embora haja uma tendência no que se refere aos aspectos culturais, de homogeneizar os interesses de todos os cidadãos, a ponto de já se falar em “cidadania mundial” (Ball, 2001, p. 101), de acordo com o autor, cada país recebe os efeitos da globalização via uma tradução local, ou seja, associando a lógica dos sistemas mundiais às necessidades nacionais. Nesse sentido, Ball (2001) defende a integração entre as esferas global e local, isto é, entre o macrocontexto e o microcontexto, sem enaltecer um ou outro, e é a partir dessa perspectiva que ele desenvolve seu modelo de análise das políticas públicas educacionais, apresentando a

abordagem do ciclo contínuo de políticas públicas.

De acordo com Mainardes (2006), o ciclo contínuo de políticas públicas de Ball corresponde a um referencial teórico-analítico dinâmico, que contempla aspectos do macrocontexto e do microcontexto e explica a relação entre ambos os contextos.

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (Mainardes, 2006, p. 49).

Para descrever o macrocontexto e o microcontexto e a integração entre ambos, Ball nos apresenta cinco contextos que podem ser compreendidos como arenas políticas, ou seja, de disputa de interesses, a partir dos quais todo e qualquer processo de produção de políticas públicas educacionais deve ser analisado: o contexto de influência, o contexto da definição de texto político, o contexto da prática, o contexto dos resultados e efeitos e o contexto da estratégia política (Mainardes, 2006).

Como a discussão à qual esse artigo se propõe refere-se particularmente à formação de professores da Educação Básica, focalizaremos os contextos da definição de texto político e da prática, estabelecendo, ao final desta seção, a relação desses contextos com o necessário diálogo entre os atores envolvidos.

O contexto da definição de texto político é a esfera na qual os documentos oficiais são produzidos. Uma vez determinados os objetivos centrais, relacionados a questões gerais como: quais os princípios de uma educação de qualidade? Em que aspectos o ensino deve se pautar? Que tipo de aluno se deseja formar?, entre outras, apoiados nas discussões provenientes do contexto de influência, no qual são definidas as finalidades sociais da educação, é que o currículo e outros materiais – materiais didáticos para professores e alunos – são elaborados. Foi nesse contexto que a BNCC foi idealizada e redigida, com a influência de interesses institucionais.

O contexto da prática refere-se às ações efetivas dos atores do cenário educacional. Podemos associar o contexto da prática diretamente à escola, que recebe os textos oficiais – orientações curriculares e materiais

de apoio – e onde acontece a prática daquilo que foi pensado (contexto de influência) e escrito (contexto da definição de texto). Do mesmo modo, a formação de professores, sobretudo as ações de formação continuada ofertadas pelas Secretarias de Educação, pode ser considerada como pertencente ao contexto da prática e, neste caso, da prática institucional. A prática revela as ações dos sujeitos e, nesse sentido, formadores (com a prática da formação) e professores (com a prática docente) pertencem ao contexto da prática.

Segundo Dias (2009), Ball atribui significativa importância ao contexto da prática, pois é nele que aparecem as transformações decorrentes da repercussão da política original. O autor reconhece que as políticas públicas não são implementadas na escola pela lógica da verticalidade, pois são reinterpretadas e ressignificadas pelos atores que compõem o contexto da prática. Assim sendo, a prática não é produto do que foi planejado e definido nas instâncias superiores e deve ser submetida a uma análise relacionada aos demais contextos para ser compreendida.

De acordo com Bowe e outros (1992, p. 22 *apud* Mainardes, 2006, p. 53),

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes.

Com isso, as várias interpretações provenientes das diferentes vozes do texto oficial – que incluem até mesmo as não leituras e as não interpretações – compõem o processo de recontextualização das políticas públicas por parte dos formadores, professores e outros profissionais que atuam no contexto da prática.

E, para finalizar esta breve síntese sobre o ciclo contínuo de políticas públicas de Stephen Ball (2001, 2006, 2011), destacamos dois conceitos centrais da abordagem: recontextualização e hibridismo.

Na recontextualização, um mesmo texto ou discurso sofre diferentes interpretações, de acordo com as orientações de cada contexto. Lopes (2005) apresenta exemplos de recontextualização:

São orientações de agências multilaterais que se modificam ao serem inseridas nos contextos dos Estados-nação; são orientações curriculares nacionais que são modificadas pela mediação de esferas governamentais intermediárias e das escolas; são políticas dirigidas pelo poder central de um país que influenciam políticas de outros países; são ainda os múltiplos textos de apoio ao trabalho de ensino que se modificam nos contextos disciplinares (Lopes 2005, p. 53).

O processo de recontextualização é essencial para aproximar as análises do macrocontexto e do microcontexto, pois possibilita identificar as influências que os textos e discursos de cada contexto sofrem. Por exemplo, a elaboração do Documento de Referência Curricular para o estado de Mato Grosso (DRC-MT) contou com a participação de profissionais da SEDUC-MT, bem como de consultores externos, normalmente pertencentes ao contexto de influência. Como cada um tem sua história de vida profissional e pessoal e vivencia experiências particulares na produção do documento, foram vários os pontos de vista colocados, direta ou indiretamente, no texto. Assim, no contexto da produção de texto, pode-se afirmar que o documento já apresenta várias vozes, que resultam na expressão de um único texto, o texto escrito e oficial; na fala dos formadores de professores, o documento já é outro (ou outros); e, quando ele chega às escolas e, mais propriamente, à sala de aula, volta a ser transformado, isto é, recontextualizado.

Para Lopes (2005), a recontextualização é um processo permanentemente presente no ciclo contínuo de políticas de Ball.

Esse é um dos processos que, a meu ver, estimula autores como Ball [...] a investigar políticas educacionais considerando as articulações e reinterpretações em múltiplos contextos, que vão das influências internacionais às práticas escolares, sem estabelecer hierarquias entre os

mesmos. Os contextos de influência internacional, o contexto de definição de textos e os contextos da prática formam um ciclo contínuo produtor de políticas sempre sujeitos aos processos de recontextualização (Lopes, 2005, p. 56).

A prática docente também é recontextualizada pela perspectiva dos elaboradores e executores das políticas públicas educacionais, isto é, aquilo que os professores vivenciam no dia a dia – suas demandas e necessidades, que são reveladas nas mais diferentes situações escolares – pode ser interpretado pelos formuladores do currículo ou organizadores das ações formativas mediante variados olhares. Talvez esse seja um dos maiores obstáculos apontados no ciclo contínuo das políticas públicas, a saber, a inviabilização do planejamento de formações que verdadeiramente subsidiem os professores nas ações de sala de aula. Na verdade, a prática docente, continuamente recontextualizada pelos produtores e executores das políticas públicas, deveria ser apenas contextualizada, ou seja, desprovida de interpretações, considerando de forma fiel as demandas do professor. No caso do ensino de Matemática, por exemplo, enquanto um formador considera como necessidade de um grupo de professores a reflexão sobre as estratégias para ensinar os números decimais, a real demanda pode estar centrada no encaminhamento das dificuldades dos alunos quanto ao uso das medidas ou aos conceitos geométricos. Essa distância entre a expectativa do formador e a necessidade do professor é decorrente da hierarquia estabelecida entre as recontextualizações, uma vez que cabe à instância institucional definir o que é mais adequado para encontros de formação continuada de professores. Embora as políticas circulem pelos diferentes contextos e sejam constantemente recontextualizadas, a lógica da verticalidade ainda impera, uma vez que os processos de recontextualização das instâncias institucionais se sobrepõem aos processos de recontextualização dos professores.

Hibridismo é o resultado das recontextualizações, isto é, de uma mistura de lógicas recontextualizadas, que produzem ações e discursos híbridos. No hibridismo, não há espaço para a ideia de verticalidade, ou seja, não é possível afirmar que, por exemplo, o currículo gerado pelas esferas oficiais chega à sala de aula apenas por um processo de adaptação, conforme as necessidades definidas pela escola ou pelo professor. Essa recontextualização não é direta nem tranquila, pois o discurso e a ação do

professor e dos demais atores da escola – supervisores, diretores e coordenadores pedagógicos – correspondem a um híbrido resultante de vários processos de recontextualização.

Segundo Lopes (2005, p. 59),

O entendimento da recontextualização como desenvolvida por processos híbridos abre a possibilidade, portanto, para pensarmos a recontextualização nos termos da lógica cultural da tradução [...]. Não se trata de um processo de assimilação ou de simples adaptação, mas um ato em que ambivalências e antagonismos acompanham o processo de negociar a diferença com o outro.

Com essa fundamentação teórica, consideramos que o SemiEdu 2024, que contou com a presença de múltiplas *vozes* do cenário educacional, contribuiu para o processo de hibridismo das políticas públicas educacionais, na perspectiva apontada por Lopes (2005), especialmente do estado de Mato Grosso, uma vez que pesquisadores, formadores, gestores e professores da Educação Básica, estudantes de pós-graduação em Educação e de diferentes cursos de licenciatura, com suas recontextualizações, permeadas pelas dimensões sociais e culturais, sobre formarem ou tornarem-se professores, estreitaram relações nas diferentes atividades do evento, pautadas no diálogo e na horizontalidade de saberes.

Após a discussão sobre o ciclo de políticas públicas de Stephen Ball e com o objetivo de compreender como um evento acadêmico de grande porte pode influenciar políticas públicas educacionais locais, apresentamos uma breve descrição das atividades da programação geral do evento e suas respectivas contribuições para a ampliação das reflexões sobre a temática da formação de professores e para o fortalecimento de parcerias.

O Seminário de Educação 2024

Consoante mencionado no preâmbulo deste artigo, o SemiEdu, em sua 32^a edição, teve por escopo congregar, em um mesmo tempo e espaço, docentes de Instituições de Ensino Superior (IES), professores da Educação Básica, discentes dos cursos de licenciatura e pós-graduação em Educação, bem como profissionais atuantes em Secretarias de Educação.

Com o propósito de estimular reflexões profícias entre os diferentes atores envolvidos, o referido evento acadêmico adota, anualmente, uma temática norteadora, articulada ao eixo temático da Linha ou grupo de pesquisa responsável por sua coordenação geral.

A proposta do SemiEdu 2024 consistiu em promover um encontro de saberes, experiências e vivências em torno de uma questão comum: a **formação e o tornar-se professor da Educação Básica**. Mais do que um seminário **sobre** professores ou **para** professores, a coordenação geral, primordialmente, se propôs a ser um evento **com** professores. Destarte, o tema eixo escolhido para o evento foi a “Formação de Professores em foco: desafios e perspectivas” e, de forma resumida, o SemiEdu 2024 teve o intuito de: promover o debate acerca da Formação de Professores, eixo temático dessa edição do evento; favorecer a produção e disseminação de conhecimento; propiciar integração e diálogo entre saberes; e dar continuidade à expansão do evento⁸.

Definidos o tema central do evento e os seus objetivos, a Coordenação Geral do SemiEdu 2024, com o apoio da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), realizou o registro do projeto, bem como delineou a programação geral do evento e as ações organizativas a serem inicialmente desencadeadas. Em todas as edições, o evento é organizado de forma colaborativa entre docentes, discentes e

8 Na íntegra, os objetivos do SemiEdu 2024 foram os seguintes: 1) reunir, em um mesmo tempo e espaço, professores de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES), professores da Educação Básica, estudantes de licenciaturas e de pós-graduação em Educação e profissionais que atuam em Secretarias de Educação, para uma interlocução de múltiplos saberes e vivências sobre uma mesma inquietação: formar ou tornarem-se professores da Educação Básica; 2) ampliar as discussões sobre a formação inicial e a formação continuada de professores nas conferências de abertura e de encerramento do evento, no diálogo estabelecido entre integrantes das mesas-redondas, nas comunicações científicas, nos relatos de experiência de professores da Educação Básica e nas publicações derivadas do evento, que garantirão o registro sócio histórico desse intercâmbio entre universidade e escola; 3) dar visibilidade à produção do professor da Educação Básica, por meio da apresentação de relatos de experiências e da publicação de seus textos nos anais e publicações derivadas do evento; 4) propiciar um ambiente dialógico de partilha de experiências e de fomento de ideias entre os participantes, a partir de fundamentos, metodologias, relatos de experiência e resultados de pesquisas; 5) dar continuidade à realização periódica de um evento científico de grande porte; - fomentar a geração de novos conhecimentos; 6) publicar produções científico-acadêmicas para garantir o registro e a visibilidade sócio histórica do evento e da produção científica exposta e debatida; 7) implicar a produção científica e acadêmica na formação de professores da educação básica; fortalecer os programas de pós-graduação envolvidos, principalmente o PPGE; 8) socializar e divulgar conhecimentos produzidos nas universidades, escolas e instituições parceiras, por meio das produções acadêmico-científicas apresentadas; 9) oportunizar espaço para diálogos e reflexões nas dimensões da Pesquisa, Ensino e Extensão com a comunidade acadêmica interna e externa e com a comunidades escolar.

técnicos do Instituto de Educação, juntamente com outros setores da UFMT. A cada edição, a programação do evento é definida de acordo com suas especificidades, preservando, no entanto, atividades consagradas, tais como conferências, mesas-redondas, apresentações orais nos Grupos de Trabalho (GTs), exposições de banners, lançamentos de livros, manifestações culturais e eventos paralelos. A coordenação geral do SemiEdu é conduzida por um(a) docente do PPGE. Na edição de 2024, essa responsabilidade foi assumida pela coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática dos Anos Iniciais (GRUPEMAI), com o suporte de cinco vice-coordenadores. A partir de 2023, os cursos de graduação do Instituto de Educação passaram a integrar a organização do evento e, em 2024, o curso de Licenciatura em Pedagogia presencial contribuiu para o fortalecimento da estrutura organizacional do SemiEdu.

A estrutura organizativa do evento é composta por uma Comissão Organizadora apoiada pelo Comitê Científico e formada pela coordenação geral (coordenador e vice-coordenação) e as comissões específicas. Nesta edição, foram constituídas, pela coordenação geral e seus presidentes e membros, doze comissões de trabalho: Comunicação, Tecnologias, Científica, Cultura, Lançamento de Livros, Infraestrutura e Logística, Financeira, Parcerias Institucionais, Monitoria, Eventos Paralelos, Certificação e Anais e Secretaria e Credenciamento. Após a definição das comissões de trabalho, a coordenação e vice-coordenação do evento, com a anuência dos respectivos presidentes, delinearam as atividades a serem desenvolvidas por cada comissão. Na sequência, os presidentes organizaram suas respectivas equipes e planejaram a execução das ações inerentes às suas áreas de responsabilidade. Com as ações estabelecidas e as equipes estruturadas, instituiu-se um cronograma de reuniões quinzenais, realizadas de forma remota, por meio da plataforma Google *Meet*, envolvendo a coordenação geral do SemiEdu e os presidentes das comissões. Ao todo, foram realizadas nove reuniões, com o objetivo de acompanhar o andamento das atividades, promover a integração entre os presidentes e fortalecer a articulação e o apoio mútuo entre as comissões — aspecto que se revelou fundamental para a dinamização e efetividade do processo organizativo do evento. A Comissão Organizadora foi composta por um total de 80 integrantes, entre docentes e estudantes de graduação e pós-graduação, responsáveis pela organização e viabilização das ações planejadas.

O SemiEdu 2024 foi realizado presencialmente no período de 11 a 13 de novembro de 2024, tendo como eixo central a formação inicial e continuada de professores. Essa temática permeou as diversas atividades do evento, sendo abordada nas conferências de abertura e encerramento, nas três mesas-redondas, no painel que reuniu representantes da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer de Cuiabá (SME) e da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer de Várzea Grande (SMECEL). A temática também esteve presente nas comunicações científicas e nos relatos de experiências de professores da Educação Básica, apresentados nos quinze Grupos de Trabalho (GTs) e na sessão de pôsteres, assim como nas onze oficinas, em uma roda de conversa, no lançamento de livros, com a apresentação de quinze autores e suas respectivas obras e, em seguida, a realização de um Café Literário com uma sessão de autógrafos, na homenagem a docentes que marcaram a trajetória do Instituto de Educação, nas atividades culturais e na realização de dois eventos paralelos ao SemiEdu. Essa diversidade de atividades foi registrada na Galeria de Fotos e vídeos⁹, bem como nas publicações resultantes do evento, que contribuirão para o registro histórico desse diálogo entre universidade e escola. As atividades ocorreram no Teatro da UFMT, nas salas e auditórios do Instituto de Educação, do Instituto de Linguagens, da Faculdade de Comunicação e Artes, da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis e da Faculdade de Economia. O SemiEdu 2024 foi estruturado para promover a criação de cenários de debates, interações e contatos acadêmicos e científicos, facilitando a formação de redes de pesquisa e conhecimento, aspecto que favoreceu novas produções para os estudantes e docentes dos cursos de Licenciatura da UFMT e de outras Instituições de Ensino Superior, para os alunos e professores do PPGE-UFMT, e especialmente, para os professores da Educação Básica.

O evento ocorreu conforme o planejamento estabelecido, com a execução integral de todas as atividades previstas na programação geral¹⁰, ao longo dos três dias de realização. O número total de inscrições foi de

⁹ Estes registros podem ser vistos, acessando [https://setec.ufmt.br/eventos/semiedu2024/galeria-de-fotos/#gallery\[photonic-flickr-set-72177720322034539-1\]/54149698413/](https://setec.ufmt.br/eventos/semiedu2024/galeria-de-fotos/#gallery[photonic-flickr-set-72177720322034539-1]/54149698413/)

¹⁰ A programação geral do SemiEdu 2024 pode ser acessada em: <https://setec.ufmt.br/eventos/semiedu2024/programacao-geral/>.

986, sendo 325 de professores da Educação Básica e 296 de estudantes de pós-graduação, com destaque para o fato de que uma parcela significativa desses estudantes também desempenha funções docentes na Educação Básica. As demais inscrições correspondem aos estudantes da graduação e aos professores do Ensino Superior.

A Comissão Científica aprovou 347 trabalhos, distribuídos entre 205 artigos completos, 97 relatos de experiência e 45 pôsteres. Além disso, os participantes tiveram a oportunidade de se envolver nas 11 oficinas temáticas e na roda de conversa. Os anais do SemiEdu 2024 foram publicados na SBC OpenLib (SOL), biblioteca digital da Sociedade Brasileira de Computação (SBC), com um Identificador de Objeto Digital (DOI) geral da publicação e DOI para cada um dos trabalhos publicados¹¹.

Concluída a realização do SemiEdu 2024, a Comissão Organizadora realizou uma avaliação do referido evento, com o propósito de analisar a compatibilidade entre os objetivos e ações previamente estabelecidos e as atividades efetivamente desenvolvidas ao longo dos três dias de programação. Essa análise teve como finalidade identificar as contribuições geradas e os resultados alcançados. A avaliação foi conduzida com base em dois eixos principais: a temática abordada e os aspectos organizacionais do evento.

No que se refere à temática abordada nesta edição, a Comissão Organizadora observou que o SemiEdu 2024 proporcionou discussões intensas e substanciais sobre a formação docente, oferecendo, entre outros aspectos: (i) visibilidade às ações formativas da UFMT, tanto na formação inicial quanto continuada, por meio dos cursos de Licenciatura presencial, Licenciatura a Distância (EaD) e Especializações; (ii) fortalecimento do vínculo entre a UFMT-especialmente o Instituto de Educação- e as Secretarias de Educação; (iii) debates relevantes sobre os desafios das políticas públicas atuais, valorizando também a interculturalidade na formação de professores; (iv) destaque à produção acadêmica do PPGE sobre formação docente, com a realização de uma mesa-redonda protagonizada por egressos de diferentes linhas de pesquisa. Dessa forma, o evento cumpriu plenamente seu objetivo de fomentar reflexões sobre a formação inicial e continuada dos docentes. As diversas atividades

11 Os anais do SemiEdu 2024 podem ser acessados em: <https://setec.ufmt.br/eventos/semiedu2024/anais-do-semiedu-2024/>.

propostas possibilitaram encaminhamentos concretos para ações colaborativas entre professores, pesquisadores e gestores das Secretarias de Educação, criando, assim, um espaço propício para diálogos e reflexões. Além disso, garantiu a visibilidade da produção do professor da Educação Básica e dos profissionais de Secretarias de Educação, por meio da apresentação de relatos de experiências e publicação de seus textos nos anais e publicações derivadas do evento.

Dentre as atividades do SemiEdu 2024, destaca-se o painel “Políticas Públicas de Form Continuadas de Professores em Mato Grosso”, realizado no segundo dia do evento. A mesa contou com a participação de representantes da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá (SME-Cuiabá) e da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Várzea Grande (SMECEL-Várzea Grande). Na ocasião, os gestores representantes apresentaram as iniciativas implementadas por suas respectivas secretarias para a qualificação contínua dos docentes, apontando as possibilidades e desafios enfrentados na viabilização dessas ações.

Acreditamos que o SemiEdu 2024 favoreceu o fortalecimento das relações entre o Instituto de Educação (IE) e o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE-UFMT) com as referidas Secretarias de Educação. Além de apoiarem a realização do evento, essas Secretarias têm viabilizado a implementação de ações formativas conjuntas voltadas aos docentes das redes de ensino.

Cabe lembrar que, desde a sua criação, a UFMT promoveu a interiorização do ensino superior no estado, pautada por razões políticas e estratégicas, com o propósito de expandir a formação acadêmica para municípios já consolidados e recém-fundados.

Além da oferta de cursos de licenciatura em regime parcelado, foram desenvolvidas pesquisas voltadas à compreensão das condições de trabalho docente e das necessidades formativas dos professores. Na época, os resultados dessas investigações evidenciaram uma apropriação limitada do conhecimento científico relacionado à prática pedagógica, além de três demandas emergentes: a melhoria da qualidade do ensino nos níveis de 1º e 2º graus, a elevação da formação docente ao nível superior e a ampliação da qualificação profissional dos professores da rede pública.

Para atender a essas demandas, foram realizados debates com entidades representativas, destacando-se a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), com a participação ativa da SEDUC/MT. Essas iniciativas impulsionaram práticas político-acadêmicas que resultaram no Projeto dos Estágios Curriculares das Licenciaturas (1981–1984) e no Programa de Integração da Universidade com o Ensino de Primeiro e Segundo Graus (1983–1985). Essas ações foram essenciais para o início de parcerias interinstitucionais e para a consolidação da formação docente no estado (Alonso, 2005).

Nessa esteira, o documento intitulado “Política de Pesquisa e Ensino do Instituto de Educação”, elaborado por ocasião da criação do Instituto de Educação, em 1992, estabeleceu a necessidade de desenvolvimento de três programas, eixos de ação¹². Para viabilizar sua implementação, foram propostas três modalidades de ensino: presencial, parcelado e a distância. Especificamente, o “Programa de Formação do Educador das Séries Iniciais” foi concebido com base nessas modalidades e implementado em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), a Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, bem como de Secretarias de Educação de municípios da Baixada Cuiabana e de diversas regiões do estado. Essas parcerias, que perduraram por mais de uma década, desempenharam papel crucial na qualificação em nível superior de professores em exercício nas referidas redes públicas de ensino¹³.

A referida experiência revela a importância de promover e de fortalecer as parcerias interinstitucionais entre a IE/PPGE-UFMT e as Secretarias de Educação, como aliadas essenciais na discussão, na

12 (1) Programa de Programa de Formação do Educador das Séries Iniciais; (2) Programa de Formação do Educador de 5^a a 8^a série do 1º grau e (3) Programa de Pós-Graduação.

13 Sobre o resultado desta política de formação de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental proposta e viabilizada pelo IE/UFMT em parceria com a SEDUC-MT e, principalmente, Prefeituras de diferentes regiões do MT, vale a leitura das seguintes teses: BERALDO, Tânia Maria L. Caminhos do Curso de Pedagogia na modalidade parcelada: percalços e avanços de uma experiência desenvolvida pela UFMT no interior do Mato Grosso. 2005. 263p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas-SP, 2005. E ALONSO, Kátia M. Formação de professores em exercício, educação a distância e a consolidação de um projeto de formação: o caso da UFMT. 2005. 322 p. Tese (Doutorado em Educação) – Unicamp, Campinas-SP, 2005.

proposição e no fortalecimento de políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada de professores da Educação Básica do estado de Mato Grosso.

No que tange à organização do evento, a Comissão Organizadora ressaltou quatro eixos considerados fundamentais para o êxito da realização do SemiEdu 2024:

- i. **Captação de recursos:** o esforço da coordenação geral na busca por apoio institucional e financeiro foi crucial, assegurando recursos provenientes das inscrições, bem como de financiamentos oriundos do Edital Nº 05/PROCEV/PRORAD/PROPLAN/UFMT – PRÓ-EXTENSÃO 2024, do Edital Nº 14/2024 (PAEP-EB/CAPES), da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Várzea Grande (SMECEL-VG), além de patrocínios de gráficas e restaurantes locais;
- ii. **Estruturação das comissões de trabalho:** a organização do evento contou com a formação de 12 comissões de trabalho, cujas reuniões periódicas com a coordenação geral foram essenciais para o planejamento estratégico e a execução das ações;
- iii. **Espírito de colaboração e resolução coletiva de desafios:** a dinâmica colaborativa entre os membros das comissões garantiu a fluidez do processo organizativo e o enfrentamento eficiente de desafios imprevistos;
- iv. **Valorização da categoria docente:** a organização do evento demonstrou um cuidado especial com a valorização dos docentes, oferecendo um atendimento atento aos participantes, com destaque para os *coffee breaks*, lembranças personalizadas, ambientação acolhedora e infraestrutura adequada.

Assim, infere-se que a conjugação entre planejamento das Comissões, mobilização de recursos institucionais e práticas colaborativas se configurou como elemento central para a efetividade do processo organizativo do SemiEdu 2024. Tal articulação não apenas assegurou a viabilidade técnica e financeira do evento, como também promoveu uma ambiência propícia ao acolhimento dos participantes e à valorização da

comunidade acadêmica, refletindo diretamente na qualidade das atividades desenvolvidas e na amplitude do impacto institucional do evento.

Conclusão

Este artigo teve como objetivo refletir teoricamente sobre a formação de professores da Educação Básica, com base no Ciclo Contínuo de Políticas Públicas, proposto por Stephen Ball, analisando, por meio de um estudo exploratório, a importância da formação docente e a potencialidade de eventos acadêmicos, como o SemiEdu 2024, na promoção de debates e na revisão de políticas públicas educacionais.

Vimos que a BNCC, implementada a partir de 2017 com o objetivo de padronizar o ensino e elevar o desempenho dos estudantes, especialmente em avaliações nacionais e internacionais, não alcançou os resultados esperados, principalmente no Ensino Médio. Paralelamente, tem-se observado o avanço da atuação de empresas privadas na educação pública, por meio da oferta de materiais didáticos e formações docentes, o que tem contribuído para a mercantilização do ensino, o enfraquecimento da autonomia educacional e o distanciamento das universidades públicas no processo formativo, transformando a educação em um produto gerenciado por interesses de mercado.

Ressaltamos a abordagem do ciclo contínuo de políticas públicas proposta por Stephen Ball, na qual destacam-se dois conceitos centrais: recontextualização e hibridismo. O processo de recontextualização é crucial para compreender como os textos e discursos educacionais são adaptados ao longo do ciclo das políticas públicas. Esse processo envolve a transformação dos documentos e práticas educacionais conforme diferentes contextos, desde a criação de textos oficiais até sua implementação nas escolas, com contribuições variadas de formadores, gestores e professores, que trazem suas próprias interpretações e experiências. Para Lopes (2005), a recontextualização é um aspecto central do ciclo contínuo das políticas públicas, por meio do qual as diretrizes educacionais são reinterpretadas em múltiplos contextos, espontaneamente, sem hierarquias. No entanto, ainda impera a imposição do macrocontexto sobre o microcontexto, o que provoca o distanciamento

entre as necessidades dos professores e as diretrizes estabelecidas. Já o conceito de hibridismo surge como o resultado dessas recontextualizações, representando a mistura de diferentes lógicas e interpretações que geram ações e discursos híbridos. Nesse sentido, as políticas educacionais não devem ser simplesmente adaptadas de forma vertical, mas negociadas e transformadas por meio de múltiplas influências e conflitos. Lopes (2005) propõe que a recontextualização seja vista como um processo inevitável em que diferentes interpretações e antagonismos coexistem, resultando em práticas educacionais positivas, desde que as diferentes “vozes” sejam, de fato, ouvidas.

À luz da fundamentação teórica apresentada no presente artigo, consideramos que o SemiEdu 2024 revelou esse hibridismo, entre “vozes” que recontextualizam a temática da formação de professores em suas diferentes dimensões, ao reunir pesquisadores, formadores, gestores, docentes da Educação Básica, estudantes de pós-graduação em Educação e de diferentes cursos de licenciatura, possibilitando novas recontextualizações, atravessadas por dimensões sociais e culturais, que fazem parte da formação docente e do processo de tornar-se professor. As atividades desenvolvidas ao longo do evento favoreceram o fortalecimento de vínculos e a construção coletiva de saberes, sustentadas por uma perspectiva dialógica e horizontalizada do conhecimento.

Assim, abre-se a possibilidade de reativar o espaço de discussão acerca dos rumos das políticas de formação docente, tanto inicial quanto continuada, envolvendo a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT), as Secretarias Municipais de Educação e o Instituto de Educação, por meio da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso (PROEG/UFMT).

Referências

ALONSO, K. M. **Formação de professores em exercício, educação a distância e a consolidação de um projeto de formação: o caso da UFMT.** 2005. 322 p. Tese (Doutorado em Educação) – Unicamp, 2005.

BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Curriculum sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2025.

BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Curriculum sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006. Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 28 fev. de 2025.

BALL, S. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 78-99.

BERALDO, Tânia Maria L. **Caminhos do Curso de Pedagogia na modalidade parcelada: percalços e avanços de uma experiência desenvolvida pela UFMT no interior do Mato Grosso.** 2005. 263p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas-SP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 2/2019, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura). Conselho Nacional de Educação. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>. Acesso em: 28 fev. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4/2024, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-cp-2024>. Acesso em: 28 fev. 2025.

DIAS, R. E. *Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996 – 2006)*. 2009. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://curriculo-uerj.pro.br/teses/ciclo-de-politicas-curriculares-na-formacao-de-professores-nao-brasil-1996-2006/>. Acesso em: 28 fev. 2025.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Curriculum sem Fronteiras*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf> . Acesso em: 28 fev. 2025.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 29 out. 2014.

SANTOS, L. L. C. P.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set./dez., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/SqHHMdWVCV9Fwpgq4GRnb7B/>. Acesso em: 28 fev. 2025.

Recebimento em: 29/03/2025.

Aceite em: 02/05/2025.