

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E OBJETOS DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA: APROXIMAÇÃO CONCEITUAL E TEÓRICA

Mara Gleide Queiroz Matos¹

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
<https://orcid.org/0009-0000-6943-6660>

Carleila de Queiroz Matos²

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
<https://orcid.org/0009-0003-8020-5160>

Selma Barros Daltro de Castro³

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
<https://orcid.org/0000-0003-1655-8896>

Elloyse Santiago Silva⁴

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
<https://orcid.org/0000-0003-0967-3124>

RESUMO

As políticas educacionais se inserem como campo de estudo no cenário acadêmico e se entrecruzam com aspectos vinculados a conceitos e modelos de desenvolvimento e modernidade. O artigo objetivou a) articular teoricamente os conceitos de desenvolvimento, modernidade e políticas educacionais, b) apresentar elementos iniciais acerca da revisão bibliográfica de políticas educacionais investigadas por mestrandas do PPGIES, voltadas à formação de professores, currículo, juventude universitária. Empregou-se aporte teórico de Ball e Mainardes (2024), Saviani (2013), Santos (2020), Barreto (2013), Doutor (2013) e abordagem bibliográfica através de leitura e análise de textos. Os resultados evidenciaram que os conceitos de desenvolvimento, modernidade e políticas públicas, quando articulados, encontram um espaço privilegiado para compreensão dos fenômenos educativos e de objetos como a formação docente, o currículo e a juventude universitária. As políticas educacionais podem contribuir para construção de uma prática pedagógica mais crítica, criativa e comprometida com a transformação da realidade educacional.

Palavras-chave: Ensino Superior; Políticas Educacionais; Formação Docente; Currículo.

POLÍTICAS EDUCATIVAS Y OBJETOS DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA: ACERCAMIENTO CONCEPTUAL Y TEÓRICO

RESUMEN

Las políticas educativas son un campo de estudio en el panorama académico y se intersectan con aspectos vinculados a conceptos y modelos de desarrollo y modernidad. Este artículo tuvo como objetivo a) articular teóricamente los conceptos de desarrollo, modernidad y políticas educativas; b) presentar los elementos iniciales de una revisión bibliográfica sobre políticas educativas investigadas por estudiantes de maestría del PPGIES, con enfoque en la formación docente, el currículo y la juventud universitaria. El marco teórico utilizado fue el de Ball y Mainardes (2024), Saviani (2013), Santos (2020), Barreto (2013), Doutor (2013), y un enfoque bibliográfico mediante la lectura y el análisis de textos. Los resultados demostraron que los conceptos de desarrollo, modernidad y políticas públicas, al articularse, encuentran un espacio privilegiado para la comprensión de fenómenos y objetos educativos como la formación docente, el currículo y la juventud universitaria. Las políticas educativas pueden contribuir al desarrollo de una práctica pedagógica más crítica y creativa, comprometida con la transformación de la realidad educativa.

Palabras clave: Educación Superior; Políticas Educativas; Formación Docente; Currículo.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (PPGIES/UNEB). E-mail: maragleide@hotmail.com

² Mestranda do PPGIES/UNEB. E-mail: carleilaluiza@gmail.com

³ Pós-Doutora em Educação pelo Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). E-mail: scaastro@uneb.br

⁴ Mestranda do PPGIES/UNEB. E-mail: elloise301@gmail.com



EDUCATIONAL POLICIES AND SCIENTIFIC RESEARCH OBJECTS: CONCEPTUAL AND THEORETICAL APPROACH

ABSTRACT

Educational policies are a field of study in the academic landscape and intersect with aspects linked to concepts and models of development and modernity. This article aimed to a) theoretically articulate the concepts of development, modernity, and educational policies; b) present initial elements of a literature review of educational policies investigated by PPGIES master's students, focusing on teacher training, curriculum, and university youth. The theoretical framework used was that of Ball and Mainardes (2024), Saviani (2013), Santos (2020), Barreto (2013), Doutor (2013), and a bibliographical approach through text reading and analysis. The results demonstrated that the concepts of development, modernity, and public policies, when articulated, find a privileged space for understanding educational phenomena and objects such as teacher training, curriculum, and university youth. Educational policies can contribute to the development of a more critical, creative pedagogical practice committed to transforming the educational reality.

Keywords: Higher Education; Educational Policies; Teacher Training; Curriculum.

1. INTRODUÇÃO

Os contextos teórico, empírico e legal acerca das políticas educacionais têm sido amplamente investigados, seja em âmbito acadêmico, governamental e até no cotidiano social, mobilizando debates e estudos que dialogam com questões relativas à garantia ou não de direitos e conquistas para as pessoas e a correlação de forças entre grupos que disputam espaços sociais.

O entendimento de que as políticas educacionais geram impactos na forma de organização social contribui para provocar reflexões acerca de quais conceitos e modelos de desenvolvimento e de modernidade estão sendo alicerçados a partir das ações governamentais para a efetivação da (ou não) de direitos humanos e sociais. De acordo com Mainardes (2018), a constituição das políticas educacionais como campo acadêmico inicia no Brasil, por volta da década de 1960, a partir da criação de associações, a exemplo da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Esse movimento de organização influencia a organização de grupos de estudos com pesquisadores, vinculados às universidades.

A investigação de objetos de pesquisas vinculados às políticas educacionais tem assento em diversos programas de pós-graduação, a exemplo do PPGIES da UNEB/ Campus XI, Serrinha, que através da Linha de pesquisa "*Novos contextos de aprendizagem*" realiza estudos de natureza teórico-metodológica alinhados ao campo das políticas educacionais. Ainda vinculado ao PPGIES, o grupo de pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS) agrega pesquisadores e

estudantes que se reúnem em torno de projetos e/ou temáticas que reportam as discussões sobre políticas educacionais, entre eles está o projeto denominado de Políticas Públicas em Contexto de Aprendizagem (PPCA), que visa a realização de análise, formulação, regulamentação e implantação das políticas públicas educativas, em contextos de aprendizagem e suas implicações (Castro, 2019).

Nesse sentido, o artigo articula os saberes do Componente Curricular Educação, Desenvolvimento e Modernidade, do PPGIES, semestre 2025.2, com estudos realizados por mestrandas vinculadas ao PPCA, que versam sobre políticas educacionais. Assim, os objetivos do artigo são a) articular teoricamente os conceitos de desenvolvimento, modernidade e políticas educacionais, b) apresentar elementos iniciais acerca da revisão bibliográfica de políticas educacionais investigadas por mestrandas do PPGIES, voltadas para formação de professores, currículo, juventude universitária.

2. DESENVOLVIMENTO, MODERNIDADE E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CONCEITOS QUE SE ENTRECruzAM NA/PARA A CONSTRUÇÃO SOCIAL

O enfoque crítico e interdisciplinar dos conceitos de desenvolvimento, modernidade e políticas educacionais, três conceitos que além de complementares, apresentam pontos de tensão entre si, tem apontado para as práticas que constroem um modelo de sociedade ancorado em ideologias e interesses econômicos. Para Saviani (2013), não existe conhecimento desinteressado, desta feita, a neutralidade é impossível. A educação, portanto, não é neutra: pode servir tanto para a manutenção, quanto para a transformação da estrutura social. Nesta perspectiva todo ato educativo está emerso em um contexto histórico, político e cultural. As políticas educacionais são assim a materialização do projeto de sociedade que deseja sustentar ou superar.

Considerando as particularidades da crescente internacionalização e privatização da educação, os pesquisadores em políticas educacionais precisam de novas ferramentas e novos métodos para compreender como essas políticas são criadas, implementadas, monitoradas e avaliadas nesse novo cenário (Andriola; Araújo, 2015). Consoante Ball (2024), novos atores precisam da gestão da escola pública e dos processos das políticas públicas operando em novos espaços e escalas — que abrangem o local, o nacional e o supranacional. Nessa perspectiva, do entrecruzamento desses três eixos para a construção social, emerge a educação formal como ferramenta de mediação para a

conquista da promessa de desenvolvimento, muitas vezes associado a indicadores econômicos.

A evolução de uma sociedade mais democrática perpassa, necessariamente, pela articulação entre o desenvolvimento, a modernidade e as políticas educacionais, esses três conceitos estão profundamente interligados e influenciam diretamente os rumos que a educação escolhe trilhar, especialmente no que diz respeito à formação de seus educandos. Assim, a educação surge como um dos pilares fundamentais para alcançar esse desenvolvimento de forma sustentável e acolhedora. Logo, uma sociedade que investe em educação está apostando, ao mesmo tempo, em sua capacidade de inovar, de se reinventar e de resolver as suas próprias demandas emergentes. Para Paulo Freire (1996), a educação é um ato político e libertador, e por isso as políticas públicas devem proporcionar a autonomia dos sujeitos, o pensamento crítico e a transformação da realidade.

Destaca-se que a modernidade trouxe também novos desafios e exigências na educação, como o uso de tecnologias, a valorização da ciência, a pluralidade de saberes e a necessidade de formar sujeitos autônomos, preparados para lidar com um mundo em constante mudança (Lima; Andriola; Tavares, 2015; Silva; Lima; Andriola, 2016; Andriola; Gomes, 2017; Freitas; Lima; Andriola, 2018; Gordiano; Andriola, 2022). Logo, as políticas educacionais são o elo prático entre os ideais de desenvolvimento e a modernidade. São elas que organizam, regulamentam o funcionamento da educação pública, buscando garantir o acesso, a permanência e a qualidade do ensino. As políticas públicas, quando pensadas com responsabilidade, tornam-se ferramentas poderosas de transformação, pois são capazes de reduzir desigualdades, e fortalecer a cidadania, assim pensa, compartilha e constrói uma modernidade onde a educação é pensada no coletivo, voltadas à construção de um futuro mais humano, e comprometido com a evolução social (Andriola; Barrozo Filho, 2020; Araújo; Andriola, 2020; Araújo; Andriola, 2021; Duarte; Carneiro Alexandre; Andriola, 2022).

Para o alcance dessas proposições, Guiomar (2024), apresenta contribuições relevantes acerca da importância da educação e da mediação dentro do processo ensino aprendizagem. Por exemplo, a mediação exerce um papel fundamental ao estimular a capacidade criativa, potencializando as compreensões do aprendiz (Andriola, 2022). Sem perder de vista o ambiente no qual está inserido, a mediação deve favorecer a construção de uma cidadania plena (Andriola, 2021).

Mediante processos colaborativos, a educação tem caminhado de forma contínua. No que diz respeito às políticas educacionais, observam-se avanços e contribuições que reiteram o compromisso social de pesquisadores que acreditam no desenvolvimento diário da educação, a partir de ações e reflexões que reverberam nesses avanços. Utilizando reflexões de Santos (2020) em “Por uma outra globalização”, destaca-se a necessidade de uma globalização possível, que supere estruturas contraditórias e contribua para a formação cidadã dos indivíduos, a ponto de possibilitar que conheçam, compreendam e expliquem a realidade global.

Desta maneira o que se espera da modernidade é que seu desenvolvimento esteja atrelado a conquistas educacionais e sociais que colaborem para ampliar horizontes e diminuir as extremas desigualdades. Trata-se da expectativa de contribuir para reconstrução de um projeto de nação que agregue conhecimento, amplie oportunidades e promova a inclusão.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1. POLÍTICAS EDUCACIONAIS, MODELOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E PERSPECTIVA INTERDISCIPLINARES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

De acordo com Gatti (2008), existe vastidão de possibilidades diante do conceito de formação continuada. Nos estudos dos seus significados, a formação ora se restringe à formação continuada aos limites dos cursos estruturados e formalizados, oferecidos após a graduação, ora representa de forma genérica qualquer tipo atividade que venha contribuir para o desempenho profissional—horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos oferecidos pelas secretarias de educação ou outras instituições, entre outras.

Gatti (2008) ressalta que a pluralidade semântica do termo atrelada ao surgimento de tantos tipos de formação, não acontece de forma gratuita. Para a autora, a explicação tem base em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos, e ao ensino. Sobre o discurso da atualização e da necessidade de renovação, se colocou muitos desafios ao sistema que deve acolher um número cada vez maior de crianças e jovens nas suas dificuldades do dia-a-dia.

Segundo Silva (2011), a formação continuada tem sido um termo que dentro do meio educacional, compreende o professor como um sujeito inacabado. Um processo que sofre forte influência da sociedade que impõe suas regras para este profissional, uma vez



que não tomando consciência, será teleguiado por modelos de formações que viabilizam o “saber ingênuo” — não transformador da realidade. Faz-se necessário, portanto, rever esse processo de formação de professor, e colocá-lo no lugar de agente da própria formação (Andriola, 2015).

Para Jacobucci (2006), os modelos de formação continuada para professores representam um conjunto de características que descrevem e explicam determinado sistema que podem ser reproduzidos. Com base em três grandes concepções de formação de professores, positivista—instrumentalização técnica; imperativa—ancorada na epistemologia da prática e crítico-dialética— com base na perspectiva sócio-histórica, a autora descreve à luz de outros autores, três modelos de formação continuada de professores: clássico, prático-reflexivo e emancipatório-político.

O modelo clássico baseia-se numa perspectiva de formação continuada ancorada na ideia de atualização—uma espécie de “reciclagem” na qual todas as opções de cursos, palestras e demais ações formativas são estruturadas e executadas por profissionais ligados à universidade ou outros órgãos públicos gestores da educação. Neste sentido, o professor é apenas um receptor de informações que ao ter acesso ao conhecimento das técnicas de ensino, será apto a resolver os problemas relacionados ao ensino e aprendizagem (Jacobucci, 2006).

Em sentido contrário a esse modelo considerado positivista, o modelo prático-reflexivo que parte do pressuposto de que a elaboração de novos conhecimentos se dá por meio da experiência prática. A reflexão do professor sobre sua prática durante o processo educativo gera conhecimentos novos, promovendo assim sua autoformação. Nesse modelo de formação, valorizam-se intensamente os conhecimentos acumulados no dia-a-dia da sala de aula, no contexto escolar e nas relações com seus pares. Prioriza-se o saber docente em detrimento de outros conhecimentos que só passam a ser considerados válidos para esse professor, após seu uso na prática (Jacobucci, 2006).

Em contraposição entre os modelos clássico e prático-reflexivo, emerge o modelo emancipatório-político, ancorado na concepção sócio-histórica de formação de professores. Neste sentido, a visão antropológica de homem é a de um ser social que necessita de uma formação teórica consistente para conseguir, na prática, transformar a realidade (Jacobucci, 2006).

Acerca desse modelo, ressaltam-se as diversas pesquisas que têm apontado a necessidade de munir os professores com as teorias da educação com vistas a lhes



permitir uma reelaboração social e politicamente consciente da prática educativa. Um processo que pode ser viabilizado por meio da formação continuada não nos moldes positivistas do modelo clássico de que a teoria educacional é o itinerário para solucionar os problemas da prática docente, mas na importância de oferecer perspectivas de análise para a compreensão dos contextos históricos sociais, organizacionais e de si próprios enquanto profissionais (Jacobucci, 2006). De acordo com Amador (2019), as concepções e modelos das formações continuadas, manifestam o contexto histórico da sociedade, entretanto, não são encontradas isoladas, ou puras no contexto escolar, pois o critério de verdade é a práxis. Postas estas considerações, pode-se afirmar a complexidade do campo educação continuada, haja vista a multiplicidade semântica do termo e seu condicionamento ao contexto histórico.

Mazzeu (1998) pondera a formação continuada ancorada na concepção sócio-histórica que tem a práxis como base, e situa como finalidade da prática docente, levar os alunos a dominar os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, a perspectiva que garante aos estudantes, a possibilidade de se tornarem autônomos e críticos. Neste sentido, muitas pesquisas têm apontado o modelo emancipatório-político como um potencializador da transformação da realidade escolar e social. A concepção de práxis pedagógica, caracterizada pela autoformação e formação coletiva, é considerada dentro do modelo emancipatório- político, haja a vista que favorece a relação teoria e prática no ato de construir, desconstruir e reconstruir por meio da ação reflexiva, o processo formativo dos docentes.

Os professores das escolas públicas brasileiras enfrentam inúmeros desafios, especialmente em relação à fragilidade dos mecanismos de formação continuada. O trabalho docente que favorece práticas interdisciplinares, é também um desafio. Essa realidade é ainda mais crítica no ciclo de alfabetização em que é essencial articular saberes de diferentes áreas do conhecimento. São inúmeras as contribuições de pesquisadores que se dedicam ao estudo da interdisciplinaridade, como uma maneira de superar as dificuldades dos alunos no processo de aprendizagem. Para Fazenda (1979) “a introdução da interdisciplinaridade implica simultaneamente uma transformação profunda da pedagogia, um novo tipo de formação de professores e um novo jeito de ensinar” (p. 48-49).

Embora essa discussão não seja recente, a interdisciplinaridade, essencial em muitos campos como a ciência, a tecnologia, a saúde etc., e muito discutida e valorizada



no âmbito educacional, ainda precisa avançar no rompimento com a tradicional fragmentação do conhecimento. Essa discussão antiga e atemporal encontra terreno fértil na contemporaneidade marcada pela valorização holística do ser humano. O desenvolvimento integral do estudante deve ser pensado dentro do processo formativo de todos os professores de qualquer área do conhecimento. Considerar a complexidade do ser humano, levando em consideração as suas dimensões física, intelectual, emocional e social, é uma tarefa que não compete apenas ao professor, porém, o empenho em conhecer as próprias limitações, sejam elas de ordem formativa ou não, pode contribuir para desenvolver soluções inovadoras aos problemas enfrentados no ambiente escolar. Conhecer as próprias limitações é uma atitude humilde que para Fazenda (1995), nos permite traçar a própria história do conhecimento, uma vez que a reflexão e a troca de ideias são condições essenciais ao desenvolvimento do saber.

Apostar em uma formação continuada dos docentes em uma perspectiva interdisciplinar é essencial para que haja o engajamento por partes destes profissionais no sentido de manter um diálogo contínuo entre as disciplinas. É preciso como foi supracitado, um reconhecimento da própria ignorância, acerca do que as práticas interdisciplinares exigem. Entre essas demandas, destaca-se a exigência de adotar uma metodologia que possibilite aos estudantes interagirem com os conteúdos das disciplinas. Para tanto, é necessário os professores abandonarem o *status quo* que defende a importância exclusiva de suas disciplinas, e reconheçam com humildade, que apesar da divisão em tempo, em aulas, ciclo e disciplinas, cabe aos mesmos, voltar os olhares para uma visão holística do estudante.

Ainda de acordo com os estudos de Fazenda (1995), na Europa, há décadas, já surgia um movimento em prol de uma educação interdisciplinar, com a intenção de desconsiderar o currículo que enfatizava o conhecimento fragmentado e desvinculado do contexto cotidiano. No Brasil, o precursor da discussão foi Hilton Japiassu, na década de 1970, com uma obra intitulada “Interdisciplinaridade e Patologia do Saber”, na qual apontou a interdisciplinaridade como um espaço a ser buscado na superação das fronteiras entre as disciplinas (Japiassu, 1976).

Ao articular os conceitos de desenvolvimento, modernidade e políticas educacionais à prática interdisciplinar, a formação continuada deixa de ser apenas um espaço em que se consomem “pacotes prontos”, para se tornar um instrumento de transformação social.

3.2. POLÍTICAS DE CURRÍCULO E INTENCIONALIDADES EDUCATIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Em uma breve análise sobre as políticas de currículo, percebe-se um campo permeado por intencionalidades, no qual a seleção e sistematização de determinados conteúdos ocorre em detrimento de outros. Contudo é necessário reconhecer que essa organização não se limita a aspectos técnicos: ela perpassa por um processo político e social que influenciam nas decisões e configurações dessas estruturas.

Desta maneira, as políticas de currículo não são neutras, à medida que ocorrem mudanças de governo, também se verificam alterações nessas políticas. Segundo Barreto (2013), as recentes políticas de ensino constituem desdobramentos das reformas curriculares dos anos de 1990, período em que o Brasil experimentou um movimento de mudanças na educação, priorizando a definição de competências e habilidades como eixos estruturantes do ensino. Entre os documentos que instituíram as bases para organização curricular atual, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Esses direcionamentos influenciaram a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trazendo, como desdobramento, os Documentos Curriculares Referenciais Locais, cuja função é adaptar o currículo nacional à realidade local.

O ensino de História está diretamente ligado a um campo de tensões e disputas nas políticas curriculares, pois implica escolhas e posicionamentos sobre quais narrativas e sujeitos históricos devem ser privilegiados, em que tempo e espaço perpassam os diálogos e quais características devem ser exploradas, considerando as múltiplas categorias e demandas sociais. Nessa perspectiva, o ensino de História se insere em um espaço de poder, cujas intencionalidades atravessam a dinâmica política, social e individual dos sujeitos envolvidos no processo.

A possibilidade de mudanças no currículo de História implica novas narrativas e a alteração do lugar hegemônico de fala. Nas reflexões de Gabriel (2019, p. 152) trata-se de “um campo político de tensionamento”, no qual se verificam disputas de poder e território, evidenciando que as políticas de currículo para além de um recurso pedagógico é também espaço de embates políticos e simbólicos.

Somando a essas reflexões, Fonseca (2009) sinaliza o currículo como uma construção cultural e política, resultante de escolhas que demonstram visões de mundo e



de relações de poder. Para a autora, escolher conteúdos e definir metodologias de ensino envolve responder a questionamentos que evidenciam como a prática de ensino de História é permeada por disputas ideológicas e, portanto, não neutras.

Na realidade, a neutralidade, enquanto categoria, não se insere no campo de disputas das políticas de currículo, muito menos no ensino de História. Nenhum sujeito é neutro: todos trazem suas escolhas a partir de suas vivências e inserção social. Na vida, são os posicionamentos que revelam o que pensamos e defendemos. Nesse sentido, no contexto da sala de aula, ensinar História exige decisões e tomadas de posição que identificam as posturas do caminhar docente.

No âmbito de algumas intencionalidades educativas para o ensino de História, podem-se destacar a formação de consciência histórica-crítica e reflexiva, a construção e formação de identidades, a compreensão das relações de poder, a formação para a cidadania, bem como a percepção dos sujeitos históricos em seu tempo e espaço. Esses elementos demonstram que o ensino de História envolve escolhas conscientes, que refletem posições ideológicas.

Nestas perspectivas, o campo do ensino de História é atravessado por políticas de currículo que revelam intencionalidades específicas. As quais estão vinculadas a conjuntura política e social vigente. Em linhas gerais, o fazer docente, quando atrelado a uma formação humanizada, pode contribuir para um ensino de História que impulse no estudante o pensamento crítico reflexivo, capaz de gerar inquietações e impulsionar ações na busca por alternativas de transformação, consolidando-se como sujeito atuante e pertencente a uma sociedade.

3.3. A JUVENTUDE NO CENTRO DAS POLÍTICAS UNIVERSITÁRIAS

Os jovens que ingressam na universidade são oriundos de diversos contextos culturais e sociais que influenciam sua permanência, participação e desenvolvimento acadêmico (Rodrigues *et al.*, 2025). Nesse espaço formativo, as juventudes, não apenas constroem saberes, mas também desenvolvem autonomia, afirmam suas vozes e lutam por seus direitos através das políticas públicas.

Discutir as políticas de juventude universitária é fundamental, pois é por meio delas que os estudantes se asseguram e conseguem dar continuidade à sua trajetória acadêmica. Assim, vale destacar que a permanência estudantil não deve ser tratada

como um privilégio, mas como um direito que precisa ser garantido para fortalecer a formação cidadã, crítica e comprometida com a sociedade.

Segundo a Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, e o Decreto nº 7.234/2010, que institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), o Estado reconhece a importância de assegurar condições mínimas para que estudantes de baixa renda, oriundos de escolas públicas, populações negras, indígenas e quilombolas para possam ingressar e permanecer no ensino superior com qualidade. Garantir a permanência é, portanto, investir em uma universidade mais diversa, equitativa e representativa das múltiplas realidades brasileiras. O Programa Nacional de Assistência Estudantil é constantemente aprimorado, reconhecendo os estudantes como sujeitos ativos de direitos e capazes de realizar transformações sociais.

Coelho, Santos e Ferreira (2022, p. 127) mostra que é importante assegurar ações na área da Assistência Estudantil, para o público historicamente induzido à situação de vulnerabilidade, que com o ingresso no espaço universitário, demandaram por políticas para a permanência universitária. Compartilhar essa realidade é fundamental para a formulação de políticas universitárias voltadas à permanência estudantil. É preciso enxergar os jovens não apenas como estudantes, mas como sujeitos sociais ativos, que produzem cultura, reivindicam direitos e constroem caminhos para uma universidade mais democrática, inclusiva e comprometida com a transformação social.

A entrada na universidade marca uma etapa muito importante na trajetória das juventudes, sendo ela repleta de expectativas, sonhos e transformações para realizar. Para a juventude o ingresso no ensino superior representa a possibilidade de desenvolvimento social, realização pessoal e inserção no mundo do trabalho. No entanto, a vida acadêmica também apresenta uma série de desafios que exigem coragem e acesso aos recursos de direito. Segundo Coelho, Santos e Ferreira (2022) a universidade tem papel preponderante para formação crítica dos estudantes, fomentando espaços de diálogos e conquistas acerca de inclusão, equidade e diversidade.

Nesta perspectiva, o ambiente universitário se fortalece como um espaço plural, onde o diálogo entre os diferentes saberes e vivências contribui significativamente para a construção de uma educação superior comprometida com a justiça social e com a superação das desigualdades que marcam historicamente o acesso e a permanência no ensino superior.

Vale destacar quem nem sempre as expectativas dos jovens depositadas na universidade vão se realizar. Mesmo assim, convivem com a esperança de um futuro melhor, lidando com as pressões por desempenho, desafios da saúde mental, a sobrecarga de atividades e, muitas vezes, a necessidade de conciliar estudo e trabalho. Importante ressaltar o conceito de juventude indicaria o processo de preparação para os indivíduos assumir o papel de adulto na sociedade, estendendo-se dos 15 aos 24 anos. Conforme Doutor (2013) a juventude é uma noção construída socialmente, dessa maneira não pode ser definida tendo em consideração critérios exclusivamente biológicos, psicológicos, sociológicos, entre outros.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem vários desafios a serem considerados para entendermos o inconstante terreno das políticas educacionais. Os conceitos de desenvolvimento, modernidade e políticas públicas, quando articulados, encontram um espaço privilegiado para compreensão dos fenômenos educativos. Assim, as políticas educacionais podem contribuir efetivamente para a construção de uma prática pedagógica mais crítica, criativa e comprometida com a transformação da realidade educacional, na medida em buscarem reconhecimento dos saberes docentes já construídos, valorizarem a experiência prática e promoverem espaços de diálogo, troca e reflexão coletiva. Reiterar o papel das políticas de currículo nesse percurso é reconhecer as tensões que operam o universo da educação. Trata-se de enfrentamentos necessários para a ampliação de possibilidades e para consolidação de avanços que alcancem o espaço da sala de aula de maneira coletiva.

Nesse sentido, o professor de História continua exercendo um papel que requer formação e equilíbrio, pois a articulação das políticas curriculares institucionais ao seu plano de ensino perpassa por intencionalidades que tanto podem colaborar para a evolução do pensamento crítico, quanto resultar na permanência de práticas sem expectativas de transformação. No ensino de História, elege-se a concepção de rupturas e permanências como categorias indispensáveis para a compreensão de tempo e espaço, fatores que possibilitam identificar e analisar narrativas específicas.

A inserção da juventude no centro das políticas universitárias exige o reconhecimento do seu papel fundamental na construção de uma universidade mais democrática e comprometida com a sociedade. Garantir acesso, permanência e

participação ativa valoriza o potencial transformador que os jovens carregam ao serem ouvidos, respeitados e incentivados, assim, esses universitários tornam-se mais críticos na criação de saberes e na luta por direitos, contribuindo para a constante reinvenção da universidade como espaço vivo de diálogo, diversidade e transformação.

REFERÊNCIAS

AMADOR, J. T. Concepções e modelos da formação continuada de professores: um estudo teórico. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 2, p. 156-165, 2019.

ANDRIOLA, W. B. Limitações e desafios à formação do pedagogo na área de avaliação educacional. **Foro Educacional**, v. 25, p. 109-124, 2015.

ANDRIOLA, W. B. Evaluation of the quality of teaching mediation in a university environment. **Revista Diálogo Educacional**, v. 21, p. 75-100, 2021.

ANDRIOLA, W. B. Escala para avaliar a qualidade da mediação docente em ambiente universitário: adaptação cultural e evidências de validade. **Perspectiva**, v. 40, p. 1-19, 2022.

ANDRIOLA, W. B.; ARAÚJO, A. C. Aproximação conceitual aos elementos basilares da Avaliação de Políticas Públicas. **Revista Eletrônica Acta Sapiencia**, v. 2, p. 1-27, 2015.

ANDRIOLA, W. B.; ARAÚJO, A. C. Avaliação dos impactos do Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais Brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, p. 437-464, 2021.

ANDRIOLA, W. B.; BARROZO FILHO, J. L. Avaliação de Políticas Públicas para a Educação Superior: o caso do Programa Universidade para Todos (PROUNI). Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 25, p. 594-621, 2020.

ANDRIOLA, W. B.; GOMES, C. A. S. Programa Um Computador Por Aluno (PROUCA): uma análise bibliométrica. **Educar em Revista**, p. 267-288, 2017.

ARAÚJO, A. M.; ANDRIOLA, W. B. Avaliação da eficácia do Programa de Iniciação Científica (PIBIC): estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). **Revista Eletrônica Acta Sapiencia**, v. 7, p. 53-82, 2020.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.) **Pesquisa em políticas educacionais: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 169, p. 1, 30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 138, p. 1, 20 jul. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 14 ago. 2025.

BARRETTO, E. S. de Sá. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. Tema em Destaque. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 738–753, 2013.

CASTRO, S. B. D. de C. **Projeto Políticas Públicas em Contexto de Aprendizagem (PPCA)**. UNEB, 2019.

COELHO, P. J. S.; SANTOS, J. da S.; FERREIRA, A. M. S dos A. Assistência e permanência estudantil: ações formativas de base crítica no contexto da PRAES/UNEB. **Revista ELITE: Educação, Linguagem e Tecnologias**, v. 1, n. 2023.

CONSALTÉR, E; F.; TONIETO, A. A. A formação continuada a partir de três perspectivas: o senso comum pedagógico, pacotes formativos e práxis pedagógica. **Revista Educação em Perspectiva**, v. 10, p. 1-14, e-019040, 2019.

DOUTOR, C., **Um olhar sociológico sobre os conceitos de juventude e de práticas culturais: perspectivas e reflexões**. Última Década, 2013.

DUARTE, E. V. B.; CARNEIRO ALEXANDRE, J. W.; ANDRIOLA, W. B. Avaliação de Políticas Públicas: o caso do Programa de Bolsas de Iniciação Acadêmica (BIA) da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Revista Eletrônica Acta Sapiencia**, v. 9, p. 1-22, 2022.

FAZENDA, I. C.A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 2 ed., Campinas: Papirus, 1995.

FAZENDA, I. C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.

FONSECA, S. G. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FREITAS, P. H. M.; LIMA, A. S.; ANDRIOLA, W. B. Avaliação da eficácia da formação docente em curso superior na modalidade de Educação a Distância (EaD). **Revista Eletrônica Acta Sapiencia**, v. 5, p. 1-20, 2018.

GABRIEL, C. T. Pesquisa em Ensino de História: desafios contemporâneos de um campo de investigação. In_ **Cartografias da Pesquisa em ensino de história**. MONTEIRO, A. M.; RALEJO, A.(Org.) Rio de Janeiro: Mauad X, p. 143-158, 2019.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira em Educação**, v, 13, n.37, 2008.

GORDIANO, C. A. S. G.; ANDRIOLA, W. B. Percurso histórico do uso de tecnologias digitais na Escola Pública brasileira: do EDUCOM ao PROUCA. **Revista Educação e Linguagem**, v. 9, p. 40-57, 2022.

GUIOMAR, P. Mediação, educação e cidadania: uma tríade indissociável. **Revista de Estudos Curriculares**, v.12, p.148-163, 2021.

JACOBUECCI, D. F. C. **A Formação Continuada de Professores em Centros e Museus de Ciências no Brasil**. Campinas, São Paulo: 2006. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de educação.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e a Patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas 2003.

LIMA, A. S.; ANDRIOLA, W. B.; TAVARES, W. A. Melhorando o processo de ensino e aprendizado em cursos de graduação na área de computação por meio da utilização de Edublogs. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, p. 816-841, 2015.

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-20, 2018.

MAZZEU, F. J. C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Caderno Cedes**, v. 44, p. 59-72, 1998.

RODRIGUES, R. N.; ALEXANDRE CARNEIRO, J. W.; ANDRIOLA, W. B.; FREITAS, S. M. Fatores motivacionais e características socioeconômicas atreladas à permanência dos discentes no ambiente universitário. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, v. 14, p. e1968, 2025.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento crítico à consciência universal** 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, J. C. M. Formação continuada de professores visando a própria experiência para uma nova perspectiva. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 55, n. 3, 2011.

SILVA, F. C. M.; LIMA, A. S.; ANDRIOLA, W. B. Avaliação do suporte de TDIC na formação do pedagogo. Um estudo em universidade brasileira. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 14.3, p. 77-93, 2016.