

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

Ser professor é cuidar da aprendizagem do estudante

Cristiano de Souza Calisto, Pedro Demo

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.17344>

Submetido em: 2026-08-07

Postado em: 2026-08-19 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

SER PROFESSOR É CUIDAR DA APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE

CRISTIANO DE SOUZA CALISTO¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5655-1305>
< cristianocalisto@gmail.com >

PEDRO DEMO²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5514-2781>
< pedrodemo@gmail.com >

¹ Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos – Universidade de Brasília - UnB. Brasília, Distrito Federal (DF), Brasil.

² Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos – Universidade de Brasília - UnB. Brasília, Distrito Federal (DF), Brasil.

RESUMO: O artigo discute a condição contemporânea da docência, tomando como eixo a tese de que ser professor é, antes de tudo, cuidar da aprendizagem do estudante e de sua autoria, e não apenas transmitir conteúdos. Com base em dados internacionais (TALIS, PISA, BID) e nacionais (Censo Escolar, Anuário Brasileiro da Educação Básica, PNAD), analisa-se a crise de atratividade, a precarização dos vínculos e a “tsunamização” da Educação a Distância privada na formação inicial, articulando esse cenário à emergência da inteligência artificial como dispositivo de radicalização do instrucionismo. No plano empírico, além dos dados estatístico, o texto focaliza a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), responsável pela formação continuada da rede pública de Brasília-DF, capital do Brasil, examinando quantitativos de oferta, taxas de participação e desistência, bem como narrativas de docentes e formadores/as. A partir desse duplo movimento teórico-empírico, argumenta-se que a formação docente, inicial e continuada, só se torna politicamente relevante quando assume a Educação em e para os Direitos Humanos e os Saberes Críticos como horizonte, enfrentando desigualdades de raça, gênero, classe, território e os efeitos do neoliberalismo educacional. O artigo conclui que políticas como a EAPE podem operar como laboratórios públicos de autoria docente e transformação, desde que disputem a centralidade da aprendizagem crítica frente à lógica massificada e mercantilizada de formação.

Palavras-chave: Formação docente, Educação em e para os Direitos Humanos, EAPE.

BEING A TEACHER IS TAKING CARE OF STUDENT LEARNING

ABSTRACT: This article discusses the contemporary condition of teaching, based on the thesis that being a teacher is, above all, taking care of student learning and their authorship, rather than merely transmitting content. Drawing on international data (TALIS, PISA, IDB) and national data (School Census, Brazilian Yearbook of Basic Education, PNAD), the article analyzes the crisis of attractiveness, the precarization of contracts, and the “tsunamization” of private Distance Education in initial training, linking this scenario to the emergence of artificial intelligence as a tool for the radicalization of instructionism. On the empirical level, in addition to statistical data, the paper focuses on the School of Professional Development for Education Workers (EAPE), responsible for the continuing education of the public school network in Brasília, Brazil’s capital, examining the supply quantities, participation and dropout rates, as well as narratives from teachers and trainers. From this dual theoretical-empirical movement, the article argues that teacher training, both initial and ongoing, only becomes politically relevant when it embraces Education in and for Human Rights and Critical Knowledge as a horizon,

confronting inequalities of race, gender, class, territory, and the effects of neoliberal educational policies. The article concludes that policies like EAPE can serve as public laboratories for teacher authorship and transformation, as long as they contest the centrality of critical learning against the massified and commercialized logic of training.

KeyWords: Teacher Training, Education in and for Human Rights, EAPE.

SER DOCENTE ES CUIDAR DEL APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE

RESUMEN: El artículo discute la condición contemporánea de la docencia, tomando como eje la tesis de que ser docente es, ante todo, cuidar del aprendizaje del estudiante y de su autoría, y no solo transmitir contenidos. Basado en datos internacionales (TALIS, PISA, BID) y nacionales (Censo Escolar, Anuario Brasileño de la Educación Básica, PNAD), se analiza la crisis de atractivo, la precarización de los vínculos y la "tsunamización" de la Educación a Distancia privada en la formación inicial, articulando este escenario con la emergencia de la inteligencia artificial como dispositivo de radicalización del instructivismo. En el plano empírico, además de los datos estadísticos, el texto se centra en la Escuela de Perfeccionamiento de los Profesionales de la Educación (EAPE), responsable de la formación continua de la red pública de Brasília-DF, capital de Brasil, examinando los cuantitativos de oferta, tasas de participación y deserción, así como narrativas de docentes y formadores/as. A partir de este doble movimiento teórico-empírico, se argumenta que la formación docente, inicial y continua, solo se vuelve políticamente relevante cuando asume la Educación en y para los Derechos Humanos y los Saberes Críticos como horizonte, enfrentando desigualdades de raza, género, clase, territorio y los efectos del neoliberalismo educativo. El artículo concluye que políticas como la EAPE pueden operar como laboratorios públicos de autoría docente y transformación, siempre que disputen la centralidad del aprendizaje crítico frente a la lógica masificada y mercantilizada de la formación.

Palabras clave: Formación docente, Educación en y para los Derechos Humanos, EAPE.

INTRODUÇÃO

A profissão docente no Brasil, especialmente na educação básica, tem enfrentado uma série de desafios nos últimos anos, muitos deles estruturais e políticos. A qualidade da formação de professores e a valorização do magistério são questões centrais no debate educacional, principalmente considerando o contexto de desigualdade educacional no país. Como apontado por Pedro Demo (2004), "ser professor é cuidar que o aluno aprenda", um conceito que vai além da simples transmissão de conteúdo. Portanto, o papel do professor deve ser o de garantir a aprendizagem de seus alunos de forma reflexiva e transformadora, o que exige um compromisso contínuo com a própria aprendizagem do docente. Esse princípio não se refere apenas ao ensinar, mas também ao processo de aprendizagem ativa, onde o professor também se vê como sujeito de um processo de formação contínua ao longo da vida. A formação de professores deve ser emancipatória, permitindo que os docentes não apenas adquiram habilidades pedagógicas, mas também se tornem agentes de transformação (Demo; Calisto, 2025a; 2025b). De acordo com os autores a verdadeira formação de um educador não se limita ao ensino de técnicas de ensino, mas ao desenvolvimento da sua autoria docente e da capacidade crítica, aspectos essenciais para a construção de uma educação transformadora que enfrente as desigualdades estruturais do sistema educacional brasileiro. É precisamente essa compreensão ampliada da docência que orienta a reflexão desenvolvida neste artigo.

Com isso, o objetivo deste artigo é analisar criticamente como um campo de resistência e uma ferramenta de transformação dentro do atual cenário educacional brasileiro e internacional. A pesquisa se insere na discussão mais ampla sobre a qualificação docente e os desafios que surgem com o

crescimento de cursos de Educação a Distância (EaD), que muitas vezes são apontados como insuficientes para proporcionar uma formação crítica e reflexiva (Demo; Calisto, 2025a; 2025b). Embora a formação inicial e continuada sejam caminhos necessários, os dados sobre matrículas, a oferta de EaD e o número de concursos de professores nos últimos anos indicam que a precarização da formação ainda é um problema grave, com impactos diretos na qualidade do ensino e na valorização dos profissionais da educação.

Parte-se da hipótese de que a capacidade de cuidar que o aluno aprenda não decorre exclusivamente do domínio de conteúdos, metodologias ou tecnologias educacionais, mas está diretamente relacionada à constituição do professor como sujeito autor de sua prática. Pressupõe-se que processos de formação continuada orientados pela reflexão crítica, pela investigação da própria experiência e pela produção de conhecimentos pedagógicos favorecem o fortalecimento da autoria docente e, conseqüentemente, ampliam as possibilidades de promover aprendizagens mais significativas, críticas e socialmente comprometidas.

A pesquisa aqui apresentada se apoia também em dados do PISA (OCDE, 2024) e Anuário da Educação Básica no Brasil (2025), que fornecem uma visão panorâmica das desigualdades educacionais e da precarização da profissão docente, permitindo uma reflexão profunda sobre as estruturas de poder que ainda moldam o sistema educacional no Brasil. A análise aqui proposta se fundamenta em dados empíricos coletados por meio de entrevistas com docentes e formadores, além de dados obtidos em pesquisa documental da Escola de Formação Continuada dos Professores do Distrito Federal- EAPE (Brasília/Brasil), bem como na análise de dados quantitativos sobre matrículas e cursos EaD. Esses dados ajudam a contextualizar a formação docente dentro da realidade educacional do Brasil, especialmente no que se refere à desigualdade na formação de professores e os desafios de uma educação crítica e emancipatória.

A metodologia deste artigo é qualiquantitativa, com uma abordagem exploratória e crítica, que utiliza 15 entrevistas semiestruturadas, aplicadas a professores da SEEDF no período de outubro a dezembro de 2025, como ferramenta de coleta de dados, além da análise de dados estatísticos divulgados pelos órgãos oficiais da educação, como também por instituições independentes. A análise das entrevistas busca compreender como a formação oferecida no Brasil, mais especificamente no Distrito Federal, pela EAPE tem impactado a prática pedagógica dos professores da rede pública e como ela pode ser aprimorada para atender às demandas de uma educação crítica e emancipatória. As entrevistas foram codificadas e analisadas à luz dos conceitos de saberes críticos, autoria docente e educação em e para os direitos humanos, com a preocupação de compreender as interseccionalidades de raça, gênero, sexualidade e território presentes nas experiências dos educadores.

A pesquisa observou integralmente os princípios éticos aplicáveis às pesquisas envolvendo seres humanos e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília (CEP/CHS-UnB), sob Parecer nº 6.789.531 e CAAE nº 78739924.7.0000.5540, em conformidade com as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº 466/2012 e nº 510/2016. Todos os participantes foram previamente esclarecidos acerca dos objetivos da investigação e participaram voluntariamente da pesquisa mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo assegurados o anonimato, a confidencialidade das informações e o direito de desistência a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Os excertos das entrevistas utilizados neste artigo foram previamente anonimizados e selecionados exclusivamente para fins de análise científica, preservando a identidade dos participantes e observando os princípios éticos aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Do ponto de vista teórico, este artigo compreende a formação docente como um processo dinâmico de reflexão crítica sobre a prática pedagógica e de construção de saberes críticos. Nessa perspectiva, o professor deve constituir-se como agente de transformação, capaz de questionar práticas

cristalizadas e promover ações comprometidas com o enfrentamento das desigualdades educacionais (Demo; Calisto, 2025a). O conceito de autoria docente, central para esta reflexão, é entendido como a capacidade do educador de criar, investigar e inovar em sua prática pedagógica, superando a simples implementação de métodos preestabelecidos (Demo, 2004; 2011; 2018).

SER PROFESSOR É CUIDAR QUE O ALUNO APRENDA

Em 2004, Pedro Demo publicou o livro "Ser professor é cuidar que o aluno aprenda", que alcançou sua 8ª edição em 2011. A proposta do livro, embora simples, traz uma reflexão profunda: a relevância da docência não está em dar aulas, mas em cuidar que o estudante aprenda, o que exige um professor que saiba aprender. O docente não deve ser um simples transmissor de conteúdo, mas um mediador da aprendizagem, constantemente em processo de aprendizagem e transformação. Esse papel de sujeito biográfico e epistêmico, que constrói saberes a partir de sua própria trajetória de vida e experiências (Passeggi, 2011), enquanto também permite que seus alunos se tornem sujeitos de suas próprias aprendizagens, é essencial para que o professor se torne efetivamente um agente de transformação dentro da escola. A formação docente, portanto, deve ser entendida não apenas como uma transmissão de técnicas pedagógicas, mas como um processo contínuo de reflexão crítica e produção de saberes, onde professores devem ser vistos como autores de suas práticas pedagógicas (Demo; Calisto, 2025a; 2025b; 2025c).

A CRISE NO INTERESSE PELA PROFISSÃO DOCENTE

Nos últimos anos, a crise de interesse pela profissão docente tem se intensificado globalmente, especialmente em países da OCDE. Relatórios como as pesquisas TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) indicam uma tendência global de queda no interesse pela carreira docente. As pesquisas TALIS, conduzidas pela OCDE, são uma das principais fontes de dados sobre a qualidade do ensino em vários países. Essas pesquisas fornecem informações detalhadas sobre as condições de trabalho e as práticas pedagógicas de professores e escolas em diferentes contextos educacionais. Os dados mais recentes da TALIS (2024) indicam que, em média, dois em cada dez professores com menos de 30 anos (20%) já manifestaram intenção de deixar a profissão nos próximos cinco anos, o que reforça a crise de atratividade da carreira docente. Além disso, a pesquisa revela que, em muitas regiões, há falta de investimento em capacitação contínua, que é considerada essencial para o desenvolvimento profissional dos docentes, mas não está sendo adequadamente oferecida nas escolas (OECD, 2024).

Além disso, o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), também realizado pela OCDE, aponta que, em 2022, apenas 5% dos adolescentes de 15 anos se disseram interessados em seguir a carreira de professor, refletindo um desprestígio da profissão. Esse dado indica a necessidade urgente de reestruturar a percepção pública sobre o papel do professor, já que a carreira docente não é vista como uma escolha atrativa para os jovens. A escassez de interesse pela profissão docente está relacionada a fatores como a precarização da profissão, a falta de valorização e as condições de trabalho

difíceis, como apontam as pesquisas TALIS e PISA (OECD, 2024). A análise global, portanto, sugere que o desinteresse pela profissão está ligado a uma série de questões que envolvem não apenas as condições externas à escola, mas também as estruturas internas de ensino e a falta de incentivos para a qualificação contínua dos educadores.

No Brasil, a situação não é diferente. Em 2025, o Anuário Brasileiro da Educação Básica, compilado por Todos pela Educação, apresenta um quadro preocupante para a profissão docente. Embora tenha havido avanços nas matrículas e na oferta de cursos, esses avanços muitas vezes não se traduzem em qualificação efetiva. O estudo aponta que 20% das vagas universitárias no Brasil estão na área da pedagogia e educação, o que, apesar de ser significativamente superior à média de outras áreas, revela uma realidade contraditória: os cursos de educação são muitas vezes vistos como "refúgio" para aqueles que não encontram alternativas em outras áreas mais prestigiadas. A crítica a essa situação é incisiva: esses cursos são frequentemente "muito fracos", com baixas exigências acadêmicas, e acabam por oferecer apenas diplomas sem garantir a formação crítica que o sistema educacional realmente necessita (Demo; Calisto, 2025a). Essa visão é reforçada pelo BID (2018), que, ao investigar a perda de prestígio da profissão de professor, que, como dito anteriormente, aponta que apenas 5% dos adolescentes de 15 anos demonstraram interesse em seguir a carreira docente. A resposta à pergunta "Você gostaria de ser professor básico?" reflete, assim, a crise de prestígio da profissão. Um dado que é preocupante, pois o professor não é visto como uma escolha atrativa para os jovens que estão prestes a ingressar na universidade, refletindo as condições de precarização e desvalorização dessa profissão.

Por outro lado, o Anuário Brasileiro da Educação Básica (Todos pela Educação, 2025) afirma que, entre 2014 e 2024, houve um avanço na formação de professores, com 68,5% dos municípios pagando pelo menos o piso salarial do magistério, que corresponde a uma jornada de 40 horas semanais. O estado do Ceará, por exemplo, alcançou 98,1% dos municípios pagando acima do piso, enquanto em estados como Espírito Santo e Roraima, esse percentual ficou abaixo de 40%. Embora o salário básico ainda seja baixo, quando comparado ao salário mínimo constitucional, o docente da educação básica parece ser "privilegiado" dentro de uma distribuição desigual de renda no Brasil, com R\$ 4.900 (aproximadamente USD 980) de média salarial, acima dos R\$ 1.500 (aproximadamente USD 300) do salário mínimo (IBGE, 2024). No entanto, isso ainda está muito aquém do que seria necessário para garantir uma educação de qualidade, especialmente quando consideramos que o salário mínimo constitucional no Brasil é de R\$ 7.100 (aproximadamente USD 1.420), o que mostra a disparidade entre o valor do trabalho docente e a real valorização da profissão.

Além disso, é importante refletir sobre o impacto da invasão dos cursos e Educação à Distância - EaD na formação docente. O crescimento dessa modalidade, que muitas vezes oferece cursos superficiais, é uma ameaça à qualidade da formação, pois reduz as exigências acadêmicas e fragiliza a

formação crítica dos professores. Essa realidade é agravada por uma gestão educacional que prioriza a quantidade de professores formados, em vez de garantir que a formação seja profunda e emancipatória (Demo; Calisto, 2025b). Portanto, em meio a esse quadro, a formação continuada se torna um ponto crucial. Ela não deve ser apenas uma atualização técnica, mas sim uma ferramenta de resistência, permitindo que o professor se torne um agente de transformação no ambiente escolar, construindo saberes críticos que o capacitem a atuar como mediador de uma educação emancipatória. A EAPE, enquanto instituição responsável pela formação continuada de professores da rede pública do Distrito Federal – (Brasília/Brasil), tem sido um campo de experimentação e inovação pedagógica, mas também enfrenta os desafios de um sistema educacional marcado pela precarização do trabalho docente e pela falta de investimento em formação de qualidade.

MATRÍCULAS E CONCLUINTES EM CURSOS SUPERIORES VOLTADOS PARA EDUCAÇÃO

Na Tabela 1 podemos observar o movimento de matrículas de 2013 a 2023, em quatro modalidades de cursos superiores: Públicos Presenciais; Privados Presenciais; Públicos EaD; Privados EaD. Em 2013, as matrículas se distribuíam em 36% como públicas presenciais, 31% como privadas presenciais, 7% como públicas EaD e 26% como privadas EaD. Em 2023, o perfil mudou crucialmente: 26% públicas presenciais (redução de 10 pp); 6% de privadas presenciais (redução de 25 pp); 7% de públicas EaD (mesmo percentual); 61% de privadas EaD (aumento de 35 pp).

Tabela 1 - Matrículas, 2013 a 2023 (milhares)

	2013/%	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023/%
PU-PRE	487/36	489	477	481	476	482	485	437	459	449	435/26
PRI-PRE	420/31	421	416	384	354	313	285	222	166	131	115/6
PU-EAD	93/7	94	84	79	105	109	102	101	107	102	107/7
PRI-EAD	353/26	440	475	559	634	702	792	880	891	863	1029/61

Fonte. Anuário (Todos pela Educação), 2025. Pública Presencial (PU-PRE); Privada Presencial (PRI-PRE); Pública EAD. Privada-EAD

Deixando de lado as matrículas em instituições públicas em cursos EaD que se mantiveram em 7%, tudo o mais só teve um ganhador: as matrículas privadas EaD, subindo 35 pp. Tem uma feição de tsunami imparável. As entidades públicas parecem resistir, mantendo o índice de 7% de matrículas EaD, mas perderam 10 pp nas presenciais. Os dados indicam, fortemente, a privatização da matrícula superior e de um modo preocupante, ou seja, pela via da EaD. Estes dados podem dar indicativos do papel do neoliberalismo no crescimento de tal modalidade de ensino. Esse fenômeno reflete um movimento global impulsionado por políticas neoliberais, que priorizam a expansão da educação a distância como uma forma mais econômica de fornecer ensino superior. Segundo o relatório da OCDE (2024), o crescimento dos cursos EaD está diretamente relacionado à redução de custos e ao aumento da acessibilidade a grandes corporações privadas, que têm se beneficiado da flexibilidade e baixos custos

operacionais dessa modalidade. Além disso, o modelo neoliberal, com seu foco em mercantilização da educação, tem facilitado a expansão do EaD, em detrimento de uma formação presencial mais robusta e qualificada, refletindo na privatização da educação superior, especialmente em mercados emergentes, como o Brasil, onde as universidades privadas lideram essa expansão (OECD, 2024).

O crescimento em EaD coloca muitas perplexidades, ainda que pareça “inevitável” no contexto atual neoliberal escrachado. Um curso superior nunca poderia ser EaD puro, pois seria um curso de mero repasse de conteúdo, indicando uma deformação teórica (teoricista na verdade), já que o curso se baseia meramente em material didático. Qualquer curso com alguma qualidade vai pedir pesquisa, laboratório, estágio, experimentação, não podendo ser apenas EaD. Esta situação reforça o estudo do BID (2018): busca-se um diploma, e do modo mais facilitado. Não se trata de profissionalização minimamente adequada.

Na Tabela 2 vemos o movimento de concluintes (milhares): em 2013, 25% dos concluintes estavam na Privada EaD; em 2023, subiram para 59% (um acréscimo de 34 pp); em 2013, 40% dos concluintes estavam na Privada Presencial, mas em 2023, eram apenas 12% (uma redução de 28 pp); em 2013, 29% dos concluintes estavam na Pública Presencial, e eram 24% em 2023 (redução de 5 pp); em 2013, eram 6% os concluintes da Pública EaD, e só 5% em 2023 (índice similar). Focando 2023, 59% dos concluintes estavam na Privada EaD, 12% na Privada Presencial; 24% na Pública Presencial; e 5% na Pública EaD. A Privada Presencial se esvaziou visivelmente e favor da versão EaD privada - somando as duas, temos 71% de conclusões privadas. Não seria exagero prever que conclusões privadas estão açambarcando a cena avassaladoramente. Aparecem dois movimentos importantes: i) dentro das Privadas, em favor ostensivo da EaD; ii) na relação Público/Privado, em favor do privado - as conclusões em 2013 na esfera pública (presencial + EaD eram 34%; em 2023, 29%). Nesta segunda relação, a queda foi relativamente pequena, mas dada a avalanche da privatização e mormente da privatização através da EaD, a esfera pública parece sitiada. Resiste bravamente à oferta em EaD (mesmo índice de conclusões em 2013 e 2023); mas recuou um pouco no presencial (5 pp).

De novo, nesta movimentação parece haver apenas um vencedor: o complexo da privatização pela via da EaD: a privatização aumenta visivelmente, mas essencialmente turbinada pela oferta em EaD. A oferta privada presencial parece estar ruindo (caiu 28 pp no período) e parece caminhar para uma posição residual.

Tabela 2 - Concluintes 2013 a 2023 (milhares).

	Privada EAD/%	Privada Presencial/%	Pública Presencial/%	Pública EAD/%
2013	50/25	80/40	58/29	11/6
2014	63	70	70	11
2015	73	85	66	11
2016	79	81	66	10
2017	99	79	64	9
2018	105	68	63	12

2019	125	57	62	8
2020	137	51	43	11
2021	174	46	47	15
2022	154	37	54	11
2023	135/59	27/12	56/24	12/5

Fonte: Anuário 2025 (Todos pela Educação).

Na esfera pública, enquanto os concluintes presenciais caíram um pouco no período, os EaD se mantiveram estáveis, indicando uma brava resistência, mas cujo futuro não está claro, se tomarmos a investida neoliberal a sério. No mínimo, esta situação sugere termos de discutir a oferta de EaD, senão por outra razão, porque vai nos atropelar. É mais inteligente evitar este atropelo até onde possível.

A Tabela 3 seleciona os 5 maiores cursos ligados à docência: pedagogia, educação física, matemática, história e letras, focando os concluintes em 2023. Parece que pedagogia já está “privatizada”: 70% dos concluintes são de EaD. Dos 5 cursos maiores ligados à docência básica, pedagogia aparecia com 124 mil concluintes; o próximo, só com 16,3 mil. Confirma-se aí o estudo do BID (2018): pedagogia pode ser procurada em parte pelo menos por ser um curso sem maiores exigências, incluindo nisso ser massivamente em EaD. O curso de Educação Física tinha 57% dos concluintes em EaD, o que certamente coloca uma perplexidade contundente: como fazer um curso que exige laboratório, experimentação, estágio apenas com EaD? Parece ser uma banalização irresponsável.

Tabela 3 - Concluintes em cursos ligados à docência em 2023 (%) (os 5 maiores).

	Pública Presencial	Pública EAD	Privada Presencial	Privada EAD	Total
Pedagogia	11	5	14	70	124.131
Educação Física	20	1	22	57	16.257
Matemática	41	10	3	46	12.389
História	35	1	10	53	12.222
Letras	45	11	3	41	11.864

Fonte: Anuário 2025 (Todos pela Educação).

Matemática apresentou 46% (perto da metade) dos concluintes em EaD; história 53%; letras, 41%. Já são cifras enormes e sugerem que vão aumentar numa dupla direção: mais privatização, muito mais EaD. Quando se pretende aumentar o acesso à educação superior, para além do acesso privado elitista, a melhor chance estaria na oferta pública. Esta, porém, é cara, sobretudo se os cursos incluírem pesquisa, laboratório, estágio, experimento, iniciação científica etc., procedimentos que a iniciativa privada tenta evitar, por conta dos custos. Em geral, o acesso ao diploma pela via privada implica seu “barateamento” e, com este, a futilização. Cursos privados podem, por certo ser bons, mas vão custar muito caro, como é uma medicina de bom nível particular. O movimento em favor de cursos de EaD privados se centram em áreas - para usar a expressão chula do BID - de “refúgio”: onde as exigências acadêmicas são as menores e, de preferência, via EaD.

A EAPE COMO CAMPO ESTRATÉGICO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM BRASÍLIA-DF

No interior do argumento segundo o qual ser professor é cuidar que o estudante aprenda, a formação continuada deixa de ser um complemento opcional e passa a constituir uma condição estrutural para que a docência possa disputar qualidade em contextos marcados por desigualdade, precarização e massificação da formação inicial, especialmente via EaD privada. Nesse cenário, a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), é tomada neste artigo como um exemplo de política pública de formação em serviço: trata-se da principal instituição responsável pela formação continuada de professores da rede pública do Distrito Federal, capital do Brasil, operando simultaneamente como instância de oferta, certificação e regulação do que conta como “formação docente” no âmbito da rede.

Do ponto de vista institucional, a EAPE é o órgão central que coordena a política de formação continuada da SEEDF: planeja, oferece e valida cursos, oficinas, projetos e ações formativas voltadas a professoras/es, gestores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais da educação da rede pública do Distrito Federal. Nessa função, combina dimensões de escola de formação e braço executivo de políticas e instância de normalização isto é, define temáticas, autores, metodologias, modalidades e critérios de avaliação que serão reconhecidos como formação válida. Essa posição faz da EAPE um campo de disputa em que diferentes concepções de docência, qualidade e Direitos Humanos se confrontam, em pleno contexto urbano e político de Brasília como capital federal (Bourdieu, 1992; Ahmed, 2014; Collins, 2019).

ESCALA DA REDE E CAPACIDADE DE OFERTA DA EAPE

Para dimensionar o lugar da EAPE na formação docente, é preciso considerar a escala da rede sobre a qual ela atua. Dados recentes do Anuário Brasileiro da Educação Básica (2024), com base no Censo Escolar 2023, indicam cerca de 20.718 docentes na rede pública de educação básica do DF. Reportagem apoiada em dados da Lei de Acesso à Informação (LAI) aponta aproximadamente 23 mil professores em sala de aula, dos quais 16,5 mil são temporários, o que corresponde a cerca de 71,7% da categoria (Dutra, 2023), um quadro de precarização estrutural que impacta diretamente as condições de participação em formações continuadas.

É nesse universo, estimado entre 20,7 e 23 mil docentes da rede pública, que a EAPE precisa operar. A sistematização dos relatórios de curso arquivados na instituição de 2019 a 2023 mostra a oferta de 907 ações formativas (cursos, oficinas, seminários), com distribuição anual de 174 ações em 2019, 126 em 2020, 201 em 2021, 211 em 2022 e 195 em 2023, uma média de cerca de 180 cursos por ano. Em

termos de formato, predominam os cursos estruturados (cerca de 85% das ações), com menor peso de oficinas e seminários pontuais (Calisto, 2025; Eape, 2019–2023).

No recorte específico de Educação em Direitos Humanos (EDH), foram identificados 99 cursos/oficinas diretamente relacionados à temática entre 2019 e 2023, o que corresponde a aproximadamente 10,9% de todas as ações formativas no período. Esses cursos oscilam entre 7% e 13% da oferta anual, com picos em 2019, 2021 e 2023, mas sem que DH se torne um eixo quantitativamente estruturante da política de formação (Calisto, 2025; Eape, 2019–2023).

Para o artigo, esses números permitem argumentar que a EAPE dispõe de capacidade numérica relevante, potencial para milhares de vagas anuais, mas isso não se traduz automaticamente em cobertura equitativa nem em incidência profunda sobre a qualidade da aprendizagem. Trata-se de distinguir quantidade de formação de qualidade política da formação (Demo; Calisto, 2025b).

PERFIS DE CURSOS E REGIMES DE FORMAÇÃO (EAPE)

O aprofundamento nos 37 cursos de EDH ofertados pela EAPE em 2022–2023, cujos relatórios foram analisados em detalhe, revela um perfil de formações com carga horária média em torno de 78,6 horas (mediana de 90h), concentradas na faixa de 60/90h, e uma forte predominância da modalidade híbrida (27 de 37 cursos), com combinações de encontros presenciais e atividades em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). As taxas médias de $\approx 70\%$ de conclusão e $\approx 30\%$ de desistência indicam, simultaneamente, adesão relevante e um nível de evasão que não pode ser explicado apenas como “falta de interesse”, mas também como efeito de sobrecarga, desenho inadequado de cursos e fragilidade de suporte institucional nas escolas e distância física entre as unidades escolares e a sede da EAPE.

A leitura quantitativo-qualitativa relatórios de curso permite identificar, como síntese, três regimes de formação que coexistem na EAPE:

1. Formação bancária ampliada – cursos organizados em sequência de encontros com foco em exposição de conteúdos e cumprimento de atividades, frequentemente avaliados por presença e entrega de tarefas padronizadas, o que mantém a lógica de consumo de informação criticada por Demo ao falar da “mania de ensinar” sem pesquisar (Demo; Calisto, 2025a; 2025b).
2. Formação crítica pontual – experiências em que a temática de Direitos Humanos é trabalhada com maior densidade teórica, problematizando racismo, desigualdades territoriais e violências escolares, mas ainda de forma episódica e pouco articulada a percursos de longa duração.
3. Formação editorial/autoral – iniciativas em que se exige dos participantes a produção de projetos, materiais didáticos, diagnósticos escolares ou textos autorais, muitas vezes associadas a projetos

editoriais vinculados à EAPE, como revistas científicas juvenis, que funcionam como dispositivos de justiça cognitiva ao reconhecer a autoria discente e docente.

É nesse terceiro regime que a EAPE se aproxima mais do ideal de autoria docente discutido no artigo: que professores deixem de ser meros consumidores de cursos e passem a ser produtores de conhecimento, articulando formação continuada, pesquisa e intervenção na escola (Demo; Calisto, 2025b).

O QUE DIZEM OS PROFESSORES E AS FORMADORAS/ES DA EAPE

Este artigo mobiliza um conjunto de entrevistas semiestruturadas com docentes da rede pública do DF e com formadoras/es da EAPE, analisadas de forma transversal. Os excertos aqui utilizados são identificados pelos códigos D-F01, D-M01E, D-F04E, D-F08E etc., em que os significados das letras são: D = docente; M = masculino; F = feminino; E = professor(a) formador(a) da EAPE. As 15 entrevistas foram compostos por 06 professores da escola de formação e 09 professores que atuam na SEEDF. Os timestamps entre parênteses indicam o tempo aproximado em que o trecho foi enunciado no áudio original. A amostra desta pesquisa é constituída por entrevistas em profundidade, construídas segundo a lógica da investigação qualitativa crítica e da amostragem intencional, privilegiando casos ricos em informação em vez de representatividade estatística.

Trata-se de um universo composto por docentes da educação básica da rede pública do DF e por formadoras/es vinculados à escola de formação continuada da rede, distribuídos em diferentes etapas e modalidades (educação básica regular, EJA, Educação do Campo, Educação Especial) e em posições estratégicas na EAPE, o que permite observar simultaneamente a “ponta” da escola, a formação continuada e a governança da política. A composição da amostra é marcada por forte diversidade interseccional, predominância de mulheres cis, presença de homens cis, sujeitos negros, pardos e brancos, bem como de docentes heterossexuais e LGBTQ+, de territórios periféricos urbanos e do campo, de forma a iluminar como raça, gênero, sexualidade, classe e território atravessam a experiência docente e a própria formação em Educação em Direitos Humanos.

As análises das entrevistas mostram que as narrativas das professoras negras periféricas, sobretudo aquelas que atuam em contextos populares, explicitam verdadeiras pedagogias da sobrevivência: saberes produzidos na fronteira entre racismo, pobreza, violência institucional e compromisso com uma docência crítica em Direitos Humanos. Em D-F01, por exemplo, a experiência escolar é atravessada por racismo estético e deslegitimação intelectual: “As meninas brancas me chamavam de ‘pretinha bonitinha’... mas tinha deboche nisso.” (D-F01, 00:13–00:22); “Depois duvidavam dos meus trabalhos... perguntavam se eu mesma tinha feito.” (D-F01, 00:23–00:32). Em

outro momento, ao relatar um episódio de injúria racial envolvendo uma estudante, a mesma docente descreve uma escolha pedagógica que converte dor em método crítico: “Quando aconteceu o caso de injúria racial, eu não quis punir a menina. A gente conversou... ela pediu desculpa... virou aula, virou texto.” (D-F01, 01:10–01:25). São enunciados que mostram como o enfrentamento ao racismo se transforma em dispositivo de formação política, tanto para a estudante quanto para a própria docente.

Essas pedagogias da sobrevivência dialogam com concepções densas de Educação em Direitos Humanos. D-F01 define explicitamente: “Direitos Humanos é existir sem pedir licença. Ser respeitada como gente, ter acesso ao básico... mas também ao sentimento... ao choro, ao riso, à emoção.” (D-F01, 01:25–01:40). Nesse registro, Direitos Humanos não são apenas um conjunto de normas abstratas, mas uma gramática de reconhecimento que articula materialidade, afeto e direito de existir no próprio corpo. Em outras entrevistas, professoras brancas com passagem por programas de pós-graduação em Direitos Humanos, como a entrevistada D-F03, reatualizam essas experiências por meio de vocabulários teóricos de interseccionalidade, colonialidade e justiça social, enfatizando a necessidade de ler simultaneamente raça, gênero, classe e território como eixos de desigualdade na escola.

Nas falas de docentes da rede, aparecem de forma recorrente críticas à formação “bancária” e descontextualizada, bem como frustrações com cursos que se reduzem a cumprimento de carga horária. A mesma D-F01 sintetiza esse diagnóstico a respeito da formação continuada: “Tem curso muito bom, mas muitos são bancários.” (D-F01, s.d.). A crítica não é à formação em si, mas a um certo modelo instrucionista, centrado na exposição de conteúdos e em tarefas padronizadas, com pouca devolutiva e fraca conexão com a realidade da escola. Ao lado dessas críticas, há elogios pontuais a experiências que articulam teoria, prática e produção autoral, e uma demanda clara por formações em Educação em e para os Direitos Humanos, diversidade, gênero, raça, sexualidade e território que reconheçam, e não apaguem, os saberes que os professores já trazem.

Do lado da EAPE, as entrevistas com formadoras/es revelam uma instituição paradoxal: potente e precária, inovadora e burocratizada. D-F04E, uma das editoras de uma revista científica juvenil, explicita o lugar híbrido da escola de formação ao afirmar: “O carro-chefe da EAPE é formação continuada, mas a revista entra como publicação científica.” (D-F04E, s.d.). Nessa fala, formação continuada e produção editorial aparecem articuladas: ao formar jovens autores e orientar docentes na escrita e na revisão, a EAPE opera como espaço de justiça cognitiva, deslocando estudantes e professores da posição de consumidores para a posição de autores. Já D-F08E, ao narrar sua trajetória, marca o caráter político de sua inserção institucional: “Eu vim para a EAPE por uma escolha ideológica. Eu acreditava na proposta.” (D-F08E, 12:17–12:30). A aposta na EAPE como espaço de projeto, e não apenas de execução burocrática, convive, porém, com a percepção de desgaste da profissão docente,

como ela sintetiza ao comentar sua experiência recente em escola pública: “2022 foi um ano ruim. Muito difícil. Eu ia para casa exausta... completamente drenada.” (D-F08E, 14:34–15:14).

Entre os formadores, D-M01E formula talvez a crítica institucional mais contundente à lógica gerencial que se impõe sobre a formação: “A EAPE virou um centro de registro, e não de reflexão.” (D-M01E, s.d.). Em outra passagem, ao comentar a captura do tempo pelo controle de presença, sintetiza a experiência de uma formação que se esvazia como processo pedagógico e se torna mecanismo de vigilância: “Você tem que estar com a bunda sentada, porque nunca vai aparecer uma formação de verdade... você não faz a formação, você só cumpre estar ali.” (D-M01E, 52:51–53:06). Ao discutir a relação entre certificação e progressão na carreira, o mesmo entrevistado ironiza o uso restritivo dos certificados: são cursos que, no limite, servem “pra garantir que ele não tenha um certificado pra pular barreira.” (D-M01E, 54:25). Nessas falas, a EAPE aparece menos como espaço de reflexão e mais como dispositivo de presença, controle e gestão de carreiras, o que reforça a tensão entre formação como cuidado com a aprendizagem e formação como engrenagem burocrática.

Essas vozes compõem, para este artigo, um quadro em que a EAPE se apresenta como instituição híbrida:

- **Híbrida**, porque transita entre formação continuada, gestão de políticas, produção editorial, assessoria técnica e certificação;
- **Precária**, porque opera sob sobrecarga, descontinuidade de políticas e invisibilidade do trabalho intelectual dos formadores, frequentemente exaustos e convocados a responder a demandas emergenciais;
- **Potente**, porque, quando se organiza em torno de processos autorais e de uma Educação em Direitos Humanos crítica, torna-se espaço estratégico para fortalecer Saberes Críticos de docentes e estudantes, convertendo experiências de desigualdade em projetos pedagógicos de resistência e autoria.

Em termos analíticos, a docência aparece menos como uma escolha “equivocada” e mais como uma escolha certa, feita em condições erradas: os sujeitos não negam a profissão, mas criticam duramente as condições em que são obrigados a exercê-la.

VINCULAÇÕES TEÓRICO-EMPÍRICAS COM O EIXO DO ARTIGO

Ao trazer a EAPE para o centro da análise, o artigo desloca a discussão sobre formação continuada de um plano abstrato para um dispositivo institucional concreto, inserido em um contexto de neoliberalização da formação docente (expansão massiva de cursos EaD privados), precarização do trabalho e disputa por sentidos de qualidade. Os dados mostram que:

- Em termos de volume, não falta formação: são centenas de cursos, milhares de vagas, dezenas de percursos.
- Em termos de densidade crítica e interseccional, porém, a formação continuada ainda oscila entre reforçar uma educação normativa, centrada em leis e temas genéricos, e produzir espaços de autoria e problematização estrutural de raça, gênero, classe, sexualidade e território.

Para que “ser professor” continue significando cuidar que o estudante aprenda, e não apenas cumprir currículos mínimos em redes precarizadas, a formação continuada precisa ser pensada como política de autoria docente, não como mera atualização técnica. Nessa perspectiva, a EAPE, enquanto escola de formação continuada, pode deixar de ser apenas um repositório de cursos e se afirmar como laboratório público de saberes críticos, alinhado a uma concepção de qualidade que integra Direitos Humanos, interseccionalidade e justiça cognitiva (Collins, 2019; Ahmed, 2014; Demo; Calisto 2025a; 2025b).

FORMAÇÃO CONTINUADA EM PERSPECTIVA: A EAPE NO CONTEXTO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO BRASILEIRO

Do ponto de vista estrutural, o Brasil mantém um quadro docente numericamente robusto: o Censo Escolar 2023 registra cerca de 2,4 milhões de professoras e professores atuando na educação básica, somadas as redes públicas e privadas (Inep, 2024). O Anuário Brasileiro da Educação Básica 2024, ao focar apenas a rede pública, estima 1.861.118 docentes distribuídos pelos sistemas estaduais, municipais e federal, universo no qual a rede pública do Distrito Federal responde por aproximadamente 20.718 docentes, isto é, cerca de 1,1% do total de professores da escola pública brasileira (Todos Pela Educação; Fundação Santillana; Editora Moderna, 2024). Esse recorte mostra que a experiência de formação continuada em Brasília-DF, capital do Brasil, se desenvolve em um sistema relativamente pequeno se comparado ao conjunto do país, mas dotado de forte visibilidade política e simbólica.

No interior desse sistema, os dados do Anuário dialogam com informações obtidas via Lei de Acesso à Informação e sistematizadas em reportagem jornalística: em outubro de 2023, estimava-se cerca de 23 mil docentes em sala de aula na rede pública do DF, dos quais 16,5 mil contratados em regime temporário, o que corresponde a 71,7% da força de trabalho docente (Dutra, 2023). Ou seja, ainda que o contingente total varie entre 20,7 mil (quando se consideram as estimativas padronizadas do Anuário) e 23 mil (nos dados administrativos acessados por LAI), o quadro de precarização contratual é consistente: a maior parte do magistério público brasiliense atua sob vínculos temporários, com repercussões diretas sobre a continuidade dos projetos pedagógicos e sobre a própria eficácia das políticas de formação.

É nesse contexto que se inscreve a política de formação continuada coordenada pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE). O Relatório de ações 2023 indica a oferta de 151 percursos formativos, distribuídos em 434 turmas, com 16.203 vagas, 11.121 profissionais inscritos e 7.845 cursistas habilitados ao final dos percursos (SEEDF; Eape, 2024). Considerando apenas o universo de 20.718 docentes da rede pública estimados pelo Anuário, o número de cursistas habilitados em percursos formais equivale a aproximadamente 38% do contingente docente, um patamar expressivo de alcance para uma política pública (no DF) de formação em serviço. Quando se observa o projeto “EAPE vai à Escola” (EVAE), cujo objetivo é deslocar a formação para o lócus da escola, os números são ainda mais altos: em 2023, o EVAE atendeu 21.885 profissionais em todas as 14 Coordenações Regionais de Ensino, número que supera o total de docentes da rede e revela tanto a participação de outros trabalhadores da educação quanto a recorrência de atendimento a um mesmo sujeito ao longo do ano (SEEDF; Eape, 2024).

Comparados aos indicadores nacionais, esses dados permitem afirmar que a EAPE opera com uma capacidade numérica relevante de formação continuada em Brasília-DF, capital do país, em um sistema que representa apenas uma fração do magistério público brasileiro, mas que consegue, anualmente, ofertar vagas e ações de formação em volume compatível, e, em alguns aspectos, superior, ao seu contingente docente. Ao mesmo tempo, a alta taxa de contratações temporárias relativiza o potencial transformador dessa política: não basta somar milhares de vagas preenchidas, é preciso que as aprendizagens produzidas na formação tenham condições de sedimentar-se em práticas pedagógicas duradouras, o que depende de vínculos minimamente estáveis, de espaço institucional para o trabalho coletivo e de uma concepção de formação continuada que articule densidade teórica, análise crítica do trabalho docente e foco inequívoco na aprendizagem dos estudantes (Demo; Calisto, 2025a; 2025b; 2025c).

PAUSA PARA PENSAR SOBRE A EAD

Se, de um lado, estamos muito preocupados com o avanço intempestivo de cursos EaD e, ademais, privados, doutro, parece que o futuro implica cursos ditos híbridos, que mesclam presença física e virtual. Deixo de lado a nomenclatura EaD, porque distância não é conceito pedagógico. Ao contrário, a relação pedagógica admite a presença virtual, mas seu fundamento é a presença física, como é a relação entre mãe e filho. A presença virtual não substitui a física, porque contato humano é corporal, embora possa ser usada adequadamente, conforme as circunstâncias (Turkle, 2011; 2015). Estou falando de presença, não de algo “remoto”, porquanto uma reunião virtual é presencial e o “remoto” apenas conota que os participantes estão em seus lugres próprios, mas, certamente, participando. Ao mesmo tempo, enquanto a EaD “dispensa” o professor, a presença virtual não dispensa. Persiste fundamental na relação pedagógica, mesmo sendo virtual. Turkle questionou o que hoje é um tormento em adolescentes (Haidt,

2024): estarem “sozinhos juntos”, privando-se da necessária comunicação conversacional. A nomenclatura EaD deveria ser abandonada, porque contém uma armadilha já, em si superada, embora se reponha como armadilha neoliberal: dispensar o professor, para rebaixar os custos e lucrar mais. Ainda que se admitam cursos apenas informativos de acesso indiscriminado (faz quem quer), não podem ser graduações ou cursos que forneçam certificação legal. Então, pedagogia não pode ser apenas virtual, muito menos apenas a distância. Como oferece um diploma legal que profissionaliza a pessoa, esta profissionalização exige procedimentos tipicamente de presença física, como estágios, laboratórios, experimentações, autorias individuais e coletivas, exposições organizadas fisicamente etc.

Quando dizemos que cursos futuros tenderão a ser híbridos, acatamos que alguma parte deles pode ser virtual, sem prejuízo de sua qualidade. Esta condição se aclarou bastante mais com a invasão da IA em educação: produz textos interessantes, ou mesmo surpreendentes, mas reprodutivos (é uma ferramenta automática, não autoral, por não ter a dimensão biológica semântica) (Demo; Friebl, 2025. Freire, 2025. Setzer, 2021) e vai absorver o instrucionismo: aquela aula copiada para ser copiada a IA faz bem melhor que nós, porque copia muito melhor (por conta de sua memória enorme e poder de computação astronômico). Mesmo assim, não dispensa o professor, aquele professor maiêutico que cuida da autoria do estudante. Como a IA, interagindo com o estudante, pode identificar conteúdos curriculares que faltam ou estão malpostos e logo pode propor seu preenchimento, não o faz maieuticamente, como sugere afoitamente Khan (2025), mas como ferramenta automática. Ela pode simular uma conversa com o estudante, mas não é maiêutica (Suleyman, 2024). A pretensa “personalização” da aprendizagem (em geral confundida como do ensino - Freire, 2025) é uma expectativa dúbia, para dizer o mínimo. “Personalizar” a aprendizagem não é função da IA (Zhao, 2018), por ser uma ferramenta automática sintática, não uma tecnologia semântica complexa: não tem dote maiêutico, nem “aprende”, propriamente; processa os megadados como objeto digital. Khan, com seu fantasioso Khanmigo (combinação desajeitada de Khan + Amigo), postula que pode ser um coach socrático, mas é “alucinação”!

No entanto, se o interesse do estudante é apenas conteúdo curricular, a máquina oferece em abundância e ubiquamente. Havendo, porém, o desafio da formação semântica, do saber pensar, da crítica autocrítica, da aprendizagem autoral, o professor humano é indispensável. Se for só para ter um diploma de domínio de conteúdo, a IA resolve melhor que qualquer curso sem professor.

Precisamos encarar a IA em educação, também porque ela vai ser usada e abusada pela modalidade EaD, que tem, em algumas dimensões, a cara dela. Se consideramos que a oferta de EaD não se sustenta, por que avança tão destemidamente, tal qual um tsunami?

Para tentar entender esta perplexidade, podemos recorrer às avaliações do Inep dos cursos superiores (Inep, 2024), como aparece na Tabela 4. Os cursos são ranqueados em 5 faixas (Conceito Preliminar de Curso - CPC), aparecendo muito mais cursos ditos presenciais (81%) do que de EaD (19%). Entretanto, nos cursos de EaD, aqueles da faixa 5 (os melhores) foram apenas 2,1%, enquanto nos presenciais esta percentagem ficou em 3,2%. Chama muito a atenção que as duas cifras não apresentam uma distância que esperaríamos: as duas percentagens têm uma razão aritmética de apenas 1,5. Ou seja, cursos em EaD e cursos ditos presenciais não produzem uma qualidade ostensiva em favor do presencial; apenas uma ligeira superioridade.

Tabela 4 - % de cursos, por Conceito Preliminar de Curso (CPC), 2022

Faixa	EAD		Presencial	
1	2	0,1	15	0,2
2	136	8,0	712	9,8
3	1104	65,2	3757	51,9
4	414	24,5	2527	34,9
5	36	2,1	231	3,2
Total	1692 (19%)	100	7242 (81%)	100

Fonte: Inep, 2024:28.

Talvez haja uma explicação inicial: os cursos em EaD possuem enormes taxas de evasão, em parte porque, procurados por serem “facilitados”, mas se tiverem alguma exigência, muitos matriculados deixam o curso. Ao fim, restam poucos e que poderiam querer aprender alguma coisa. Mas esta alusão não é a que importa aqui. Importa muito mais ler os dados nas entrelinhas: estas sugerem que a diferença muito pequena de qualidade se deve ao fato crônico de que toda a graduação, antes de ser presencial ou de EaD, é muito precária. O próprio fato de que apenas 3,2% dos cursos ditos presenciais estavam na faixa 5 já marca duramente sua residualidade flagrante. E esta condição só se agrava quando observamos que esta residualidade quase não se distingue da residualidade em EaD. Parece então hipócrita ou fútil contestar apenas os cursos em EaD, porque algo muito mais preocupante lateja ao fundo: uma graduação caduca.

Levando em conta que na graduação não se trabalha educação científica (com exceção do Pibic, que é uma gota no oceano), não se pesquisa, não se elaboram textos próprios individuais e coletivos, não se trabalham atividades de aprendizagem do estudante, porquanto a didática paradigmática é o instrucionismo vigente, o resultado não admira: tanto em cursos de EaD, quanto nos cursos ditos presenciais, a falta de qualidade acadêmica é o evento mais marcante, não a modalidade. Então, a proliferação devassa da EaD nas entidades privadas cumpre esta função injusta para a população que paga para ter um diploma irrelevante.

Cursos ditos presenciais, preferidos pelas entidades públicas, não são, nem de longe, nem de perto, melhores seguramente. São só levemente melhores, porque estão na mesma vala comum do instrucionismo avassalador. A própria formação dos docentes na universidade grita esta crítica: não estão

à altura das necessidades e direitos dos estudantes, pois tocam conteúdo curricular reprodutivamente, em grande parte porque os docentes não são profissionais da aprendizagem, apenas do ensino reprodutivo. Cursos ditos presenciais deveriam primar pela aprendizagem. Não é o caso, já que extremamente poucos têm qualidade elevada (nível 5 em CPC). É preciso não só afastar os cursos em EaD de graduação, mas questionar também com veemência a graduação como tal, totalmente antiquada. Professor básico precisa ser autor, cientista, pesquisador, letrado digital, um profissional da aprendizagem, não só do ensino, se nos orientarmos pelo que fazemos, em geral, na pós-graduação stricto sensu. Tais qualidades aparecem entre nós apenas no mestrado pela primeira vez. Deveriam ter começado a aparecer no pré-escolar (Piaget, 1996). Para isso, precisamos de “outro” professor.

Ao fim, o que pode mudar a qualidade de um curso não é a modalidade, mas a qualidade do professor, consubstanciada na capacidade de cuidar da autoria dos estudantes, compromisso inviável nas condições atuais, porque a universidade mantém um estilo totalmente ultrapassado de formação inicial docente, sem falar na persistente desvalorização profissional. Bastaria averiguar que no Enem de 2024, apenas 12 candidatos (dentre 3,2 milhões) tiveram nota máxima em redação. Embora se possa criticar o estilo “enlatado” de redação no Enem, é fundamental pedir redação, porque não se aprende sem elaborar. Por que ninguém (estatisticamente) redige bem? Porque redação foi abandonada e, uma das razões, é porque grande parte dos docentes não redige, já que esta habilidade não foi assegurada na graduação, mormente em cursos EaD.

PROFESSOR PROFISSIONAL

A profissão docente ainda é vista como pouco atraente, embora fosse o caso vê-la como a progenitora das outras profissões. É possível que venhamos a ter escassez de profissionais, já que muitas licenciaturas, sobretudo de matemática, física e assemelhadas, atraem muito pouca gente. Na Tabela 5 observamos que a escola federal é a única pública que parece preferir contratar por concurso: no período de 2014 a 2024, concursados passaram de 80,6% para 86,2%, enquanto os temporários diminuíram de 18% para 13%. No âmbito estadual, a preferência pelo temporário já é bem visível: em 2014, mais de dois terços dos docentes eram contratados por concurso, mas em 2014, sequer metade. Na esfera municipal, o movimento foi similar.

Tabela 5 - Contratação dos docentes, Brasil, rede pública (%).

	Federal		Estadual		Municipal	
	2014	2024	2014	2024	2014	2024
Concursado	80,6	86,2	67,1	49,1	72,2	62,0
Temporário	18,0	13,0	32,5	49,0	26,0	35,4

Fonte: Anuário 2025 (Todos pela Educação). Sem contrato terceirizado ou CLT (residual).

Tipicamente, a escola federal é a melhor escola básica que temos, melhor que a privada, e possivelmente esta qualidade também se deve ao estilo de contrato (Demo; Silva, 2021). O contrato temporário é um dos indicadores mais visíveis do neoliberalismo em educação (Ravitch, 2020), voltado

a evitar gastos com a docência. No entanto, enquanto o professor for um profissional mal pago, isto expõe uma contradição flagrante da própria educação escolar: o professor deveria ser a prova de que educação vale a pena. Se sua profissão não é valorizada, isto sugere que educação vive de um discurso vazio sobre si mesma.

Mesmo assim, o piso salarial vem tendo um efeito de melhoria, ainda que muito insuficiente, como aparece na Tabela 6. O magistério tem salário inferior a dos demais profissionais (com nível superior completo): em 2024, ganhava 86% do salário médio dos outros profissionais. Tomando em conta que em 2014 esta cifra era de 71%, moveu-se um pouco para cima. Não melhorou em nada a formação docente, pois esta está empacada num formato ultrapassado que a universidade não pretende rever. Ser professor básico estar à altura das necessidades e direitos do estudante de aprender, a formação proposta mantida hoje está muito desgastada, bastando-se com um profissional do ensino que não consegue assegurar a aprendizagem dos estudantes (Demo; Calisto, 2025b).

Tabela 6 - Rendimento bruto médio mensal, rede pública, com nível superior completo, em milhares de reais. Brasil.

	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2022	2023	2024
Demais profissionais	7,4	7,2	6,9	6,8	6,8	6,6	5,9	6,0	6,4
Profissionais do magistério	5,2	5,2	4,9	5,1	5,2	5,2	4,9	5,2	5,5
Proporção média salarial dos profissionais do magistério em relação aos demais profissionais									
	71	73	72	75	77	79	83	87	86

Fonte: Anuário 2025 (Todos pela Educação).

Segundo dados vistos acima, a própria proliferação vertiginosa de cursos de EaD privados sugere a futilização crescente da docência. Também a sugestão de formação permanente via cursos de pós-graduação lato sensu não é adequada, porque tais cursos não vão além de requestrar uma graduação já muito precária. Nunca foram cursos de pós-graduação, exceto por virem depois da graduação, mas não porque elevam a graduação a um curso que chamaríamos de pós-graduação, por terem pesquisa, autoria, formação científica, intensa produção própria individual e coletiva etc. Um rendimento bruto mensal de R\$ 5,5 mil em 2024 significa 77% do salário constitucional, ainda bastante abaixo. E mesmo que um professor ganhasse R\$ 7,1 mil mensais, seria apenas 1 salário mínimo constitucional. Profissionalmente falando, o professor básico é uma contradição profissional ambulante, em pessoa!

RELEVÂNCIA DO PROFESSOR BÁSICO

Em termos práticos, a docência persiste como evento maior escolar, porque a escola não é feita para o estudante, mas para o docente. Em muitos sentidos, o estudante é vítima da escola, como já sugeriram sarcasticamente Foucault (1977; 2004) e Barthes (1996). Um grupo de WhatsApp (UniProsa), liderado por Vasconcellos, acaba de publicar um ebook - Para não desistir da docência (Fávero et alii, 2025) - um esforço coletivo em torno da docência vista cambaleante nos tempos atuais, embora se possa ver de outro modo: docência é o que temos em abundância na escola; não temos aprendizagem.

Precisamos de “outra docência” (Demo, 2025). Como regra, as aulas continuam dadas, ou seja, o conteúdo é repassado. O grande vazio está na aprendizagem, francamente esfarrapada. O professor não “causa” a aprendizagem de fora, de cima, pois aprender é dinâmica autopoietica, de dentro, na posição de sujeito ativo (Dehaene, 2022). A posição docente é mediadora e nisto crucial. Professor não é a razão da escola; esta é o estudante. Então o evento maior que pode ocorrer na escola não é aula, mas aprendizagem discente. Para o estudante aprender precisa de atividades de aprendizagem (Demo, 2018) (ler, estudar, elaborar, pesquisar, argumentar, discutir, apresentar...). Não existem na escola, totalmente devotada ao conteúdo curricular. Este procedimento instrucionista propicia que, em 2023, o aprendizado adequado de matemática nos Ensino Médio público nas médias estaduais foi de 2% a 9%, com média nacional de 5% - nada aí se aproveita¹. E na escola privada, os índices foram de 15% a 49%, com média nacional de 32% - também pouco se aproveita, se levarmos em conta que se dirige à elite dos 20% de estudantes mais ricos e é paga.

Aludimos acima que o professor apenas devotado a repassar conteúdo vai ser substituído pela IA, porque esta faz isso bem “melhor”, além de identificar no estudante suas lacunas de conteúdo e logo oferecer pratos-feitos reprodutivos ou sintáticos. A expectativa da “personalização” da aprendizagem é fantasiosa, porque a IA não tem capacidade semântica, mas vai ser mais prático para o estudante “conversar” com a IA do que com professores instrucionistas. O professor socrático não corre risco, porque a IA não o substitui; ao contrário, dele depende (Freire, 2025). O professor guarda papel imprescindível como cuidador da aprendizagem do estudante, na posição mediadora. É inestimável este papel, embora não possa, em nada, substituir o envolvimento estudantil. Certamente, este tipo de expectativa põe forte pressão sobre a atividade docente, que não se baseia em docência, mas em cuidado socrático. Não estamos avançando nesta direção.

É papel docente desenvolver a proposta pedagógica da escola, por lei. Por isso, não cabe trazer de fora propostas alienígenas, pois estas só podem ser sugestões. Pode-se, sim, preparar os docentes para que desenvolvem uma proposta pedagógica voltada para a autoria dos estudantes, orientada pelo corpo docente. Isto, contudo, pede outro professor, e outra docência, da qual o protagonista seja o estudante. Ainda não temos uma escola do estudante. Ao fim, não cabe subestimar a força docente na escola, desde poder coibir qualquer mudança, até dedicar-se à aprendizagem dos estudantes. Mudar a escola é, substancialmente, mudar os docentes para a posição de cuidadores socráticos. E isto demanda, definitivamente, valorizá-los como profissionais estratégicos.

A virtude maior docente é ser um profissional da aprendizagem, para além do mero ensino. Em geral, docentes básicos não são aprendizes exemplares, e por isso imaginam que sua função é dar

¹ <https://qedu.org.br/brasil/aprendizado>

aula, repassar conteúdo previsto, preservar o currículo como teteia escolar. Então, quando se fala da valorização docente - questão crucial para o futuro da escola - cumpre cuidar do professor, para que este cuide do estudante. Não temos feito isso, nem o atual MEC o faz, por estar enredado num contexto neoliberal da educação, cuja falha maior é fantasiar que o sistema atual precisa apenas de reformas tópicas. Precisa ser totalmente superado, na crítica de Darcy Ribeiro: a crise escolar não é uma crise; é um projeto (de atraso) (Roitman, 2022). Por incrível que pareça, consta esta visão na BNCC (2018:462): recriar a escola. A expressão vem de antes do governo Temer, mas foi mantida, para sugerir que já não basta remendar o sistema atual. É preciso sair dele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crise contemporânea da docência não pode ser compreendida apenas como problema de vocação individual ou de “falta de professores”, mas como expressão de um projeto mais amplo de neoliberalização da educação, que combina precarização dos vínculos, mercantilização da formação inicial - sobretudo pela expansão vertiginosa da EaD privada, e manutenção de uma cultura instrucionista que esvazia a autoria de docentes e estudantes. Os dados internacionais (TALIS, PISA, BID) e nacionais (Censo Escolar, PNAD, Anuário Brasileiro da Educação Básica) evidenciam queda de atratividade da carreira, salários ainda aquém do mínimo constitucional, redução da oferta pública presencial de formação e avanço maciço dos cursos privados a distância, especialmente nas licenciaturas, em sintonia com lógicas de baixo custo e alta escala que pouco dialogam com os requisitos de uma formação crítica, epistemologicamente densa e comprometida com Direitos Humanos.

Nesse cenário, a emergência da inteligência artificial tende a radicalizar a divisão entre um modelo de ensino estritamente instrucionista – facilmente automatizável e “absorvível” por plataformas digitais – e uma concepção de docência assentada na mediação maiêutica, na autoria e na disputa de sentidos. A IA pode ampliar o acesso a informações e até simular interações, mas permanece no plano sintático, incapaz de substituir o trabalho semântico, ético e político de um professor que cuida da aprendizagem do estudante e de sua autoria. A discussão desenvolvida ao longo do texto indica que cursos, presenciais, EaD ou híbridos, que se limitem ao repasse de conteúdos tenderão a ser substituídos por soluções automatizadas, enquanto a docência que sobreviverá como profissão relevante será aquela que assume a tarefa de formar sujeitos críticos, capazes de elaborar, pesquisar, argumentar, escrever, intervir e disputar projetos de sociedade.

A análise dos dados de matrículas e concluintes em cursos de formação docente no Brasil mostrou que a expansão quantitativa, fortemente orientada pela EaD privada, não se converteu em ganho

proporcional de qualidade acadêmica. Os indicadores de desempenho (como o Conceito Preliminar de Curso - CPC) sugerem que tanto a graduação presencial quanto a EaD operam, em larga medida, sob o mesmo regime de precariedade epistemológica, com baixa incidência de pesquisa, autoria discente e formação científica consistente. Essa constatação reforça a tese de que a questão central não é apenas “como” se oferece a formação (presencial ou a distância), mas “que tipo” de docência se pretende formar: uma docência autônoma, investigativa, comprometida com a aprendizagem e com os Direitos Humanos, ou uma docência domesticada, treinada para cumprir metas mínimas em sistemas avaliativos e currículos padronizados.

É nesse ponto que a experiência da EAPE, em Brasília-DF, aparece como campo empírico estratégico. De um lado, os dados institucionais revelam uma capacidade numérica expressiva de formação continuada, com centenas de cursos, milhares de vagas anuais e projetos como o “EAPE vai à Escola”, que aproximam a formação do lócus da prática. De outro, os relatórios de curso e, sobretudo, as narrativas de docentes da rede e de formadoras/es da EAPE evidenciam a coexistência de regimes de formação muito distintos: desde uma “formação bancária ampliada”, ainda centrada em exposição de conteúdos e certificação, até experiências de formação editorial/autoral, que exigem produção de textos, projetos, diagnósticos e materiais didáticos, potencializando Saberes Críticos e autoria de professores e estudantes. Nessa tensão, a EAPE aparece como instituição híbrida, precária e potente ao mesmo tempo: híbrida porque transita entre formação, gestão, assessoria técnica, produção editorial e certificação; precária porque opera sob sobrecarga, descontinuidade e invisibilidade do trabalho intelectual; potente porque, quando organizada em torno de processos autorais e de uma EDH crítica, torna-se laboratório público de justiça cognitiva.

As entrevistas analisadas ajudam a complexificar esse quadro, mostrando que a docência, sobretudo entre professoras negras periféricas, aparece menos como escolha equivocada e mais como “escolha certa em condições erradas”: trata-se de um projeto de vida atravessado por racismo, sexismo, LGBTfobia, pobreza e violência institucional, mas também por pedagogias da sobrevivência e da esperança. Do ponto de vista formativo, essas vozes explicitam tanto a crítica à formação “bancária”, muitas vezes vivida como mera exigência burocrática, quanto a demanda por percursos de longa duração, conectados ao cotidiano escolar, que trabalhem interseccionalmente raça, gênero, classe, sexualidade e território, reconhecendo saberes preexistentes e produzindo novos modos de ser professor e professora em chave de Direitos Humanos.

As análises aqui realizadas reconstroem, nesse horizonte, a fórmula “ser professor é cuidar que o aluno aprenda” deixa de ser um slogan motivacional e se converte em enunciado político-epistêmico exigente. Cuidar da aprendizagem do estudante implica disputar a própria estrutura da formação docente, inicial e continuada, contra a lógica da massificação precarizada e da certificação fácil, recolocando no

centro a autoria, a pesquisa, a escrita, a leitura crítica do mundo e o enfrentamento às desigualdades estruturais. Implica, também, reconfigurar instituições como a EAPE não apenas como “centros de registro”, mas como espaços de elaboração coletiva de projetos pedagógicos emancipatórios. Em termos propositivos, nossas reflexões sustentam que reverter a crise da docência e da educação não passa por negar tecnologias ou recusar toda EaD, mas por construir políticas públicas que tomem a formação docente como campo de disputa radical: entre uma escola do diploma e uma escola da aprendizagem, entre uma docência domesticada e uma docência autoral, entre uma educação capturada pelo mercado e uma educação comprometida com Direitos Humanos, Saberes Críticos e justiça social.

Se, como propõe Pedro Demo, ser professor é cuidar que o estudante aprenda, os resultados desta investigação sugerem um corolário igualmente importante: nenhuma política educacional conseguirá cuidar da aprendizagem dos estudantes se não cuidar, simultaneamente, da formação, das condições de trabalho e da autoria dos próprios professores. É nesse sentido que a formação continuada deixa de constituir apenas uma política de capacitação e passa a representar uma política pública de sustentação da própria docência. Cuidar da aprendizagem do estudante significa, antes de tudo, cuidar das condições epistemológicas, políticas e institucionais que tornam possível uma docência autoral, crítica e comprometida com os Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1996.
- BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO; ELACQUA, Gregório; HINCAPIÉ, Diana; VEGAS, Emiliana; ALFONSO, Mariana. *Profissão professor na América Latina: por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo?* Washington, DC: BID, 2018.
- CALISTO, Cristiano de Souza. *Formação continuada em Educação em Direitos Humanos no Distrito Federal*. Tese (Doutorado em Direitos Humanos e Cidadania, em andamento) – Universidade de Brasília, Brasília, 2025.
- DEHAENE, Stanislas. *É assim que aprendemos: por que o cérebro funciona melhor do que qualquer máquina (ainda...)*. São Paulo: Contexto, 2022.
- DEMO, Pedro. *Ser professor é cuidar que o aluno aprenda*. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- DEMO, Pedro. *Atividades de aprendizagem: sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante*. Campo Grande: SED/Governo de Mato Grosso do Sul, 2018.
- DEMO, Pedro. *Pacto das aprendizagens é um “acordão”*. Brasília, DF, 2025.
- DEMO, Pedro. *Outra docência*. In: FÁVERO, Altair A.; VASCONCELLOS, Celso S.; PINHEIRO, Maria A. S. (org.). *Para não desistir da docência*. Porto Alegre: UniProsa/EADes, 2025. p. 241-247.

- DEMO, Pedro; CALISTO, Cristiano de Souza. *Direitos humanos iguais e diversos: desafios do igualitarismo*. Jundiaí: Paco Editorial, 2025a.
- DEMO, Pedro; CALISTO, Cristiano de Souza. *A quem interessa uma escola tão inepta?* Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 33, n. 128, p. 1-23, 2025b.
- DEMO, Pedro; CALISTO, Cristiano de Souza. *Pesquisa qualitativa precisa de fundamentos epistemológicos*. Jundiaí: Paco Editorial, 2025c.
- DEMO, Pedro; SILVA, Rosangela A. *Efeito desaprendizagem na escola básica*. São Paulo: Amazon KDP, 2021.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação; Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação. *Relatório de ações 2023*. Brasília, DF: SEEDF/EAPE, 2024.
- FÁVERO, Altair A.; VASCONCELLOS, Celso S.; PINHEIRO, Maria A. S. (org.). *Para não desistir da docência*. Porto Alegre: UniProsa/EADes, 2025.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- FOUCAULT, Michel. *The birth of biopolitics: lectures at the Collège de France, 1978–1979*. New York: Picador, 2004.
- FREIRE, Silvana. *LA e educação: promessas, riscos e reinvenções no século XXI*. Manaus: EDUA, 2025.
- HAIDT, Jonathan. *A geração ansiosa: como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Educação 2023*. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo Escolar da Educação Básica 2023: notas estatísticas*. Brasília, DF: Inep, 2024.
- KHAN, Salman. *Ensinar tudo a todos: como a LA vai revolucionar a educação*. Rio de Janeiro: HarperCollins, 2025.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024: results*. Paris: OECD, 2024.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *PISA 2022: results from the Programme for International Student Assessment*. Paris: OECD, 2024.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. *Educação*, [s. l.], v. 34, n. 2, p. 147–156, 2011.
- PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. São Paulo: Ática, 1996.
- RAVITCH, Diane. *Slaying Goliath: the passionate resistance to privatization and the fight to save America's public schools*. New York: Random House, 2020.
- ROITMAN, Ilana. *A crise da educação no Brasil não é uma crise: é projeto*. Brasília, DF: UnB, 2022.
- SETZER, Valdemar W. *LA – inteligência artificial ou imbecilidade automática*. São Paulo: Biblioteca 24 horas, 2021.

SULEYMAN, Mustafa. *A próxima onda: tecnologia, poder e o maior dilema do século XXI*. Rio de Janeiro: Record, 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO; FUNDAÇÃO SANTILLANA; EDITORA MODERNA. *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2024*. São Paulo: Todos Pela Educação; Fundação Santillana; Moderna, 2024.

TURKLE, Sherry. *Alone together: why we expect more from technology and less from each other*. New York: Basic Books, 2011.

TURKLE, Sherry. *Reclaiming conversation: the power of talk in a digital age*. New York: Penguin, 2015.

ZHAO, Yong. *Reach for greatness: personalizable education for all children*. Thousand Oaks: Corwin, 2018.

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os dados que sustentam os resultados desta pesquisa não estão disponíveis publicamente, em razão da natureza qualitativa do estudo, que envolve entrevistas com participantes identificáveis e protegidos por compromisso de confidencialidade. Excertos anonimizados das entrevistas e informações agregadas encontram-se incorporados ao próprio manuscrito. Dados adicionais poderão ser disponibilizados mediante solicitação justificada aos autores, condicionada à análise de viabilidade ética e às restrições previstas na Resolução CNS nº 510/2016.

Excertos anonimizados das entrevistas e informações agregadas utilizadas na análise encontram-se incorporados ao próprio manuscrito. Dados adicionais poderão ser disponibilizados pelos autores, mediante solicitação justificada e análise de viabilidade ética, observadas as restrições previstas na Resolução CNS nº 510/2016 para pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Cristiano de Souza Calisto: Conceituação; Metodologia; Investigação; Curadoria dos dados; Análise formal; Validação; Visualização; Redação – versão original; Redação – revisão e edição; Supervisão.

Pedro Demo: Conceituação; Metodologia; Investigação; Curadoria dos dados; Análise formal; Validação; Supervisão; Redação – versão original; Redação – revisão e edição.

Ambos os autores participaram da concepção da pesquisa, do delineamento metodológico, da interpretação dos resultados, da revisão crítica do manuscrito, aprovaram sua versão final e assumem responsabilidade pública pelo conteúdo do trabalho.

USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Durante a preparação deste manuscrito, os autores utilizaram ferramentas de Inteligência Artificial generativa exclusivamente como apoio à revisão linguística, ao aprimoramento da redação, à organização textual e à revisão de aspectos formais do artigo. A utilização dessas ferramentas restringiu-se ao suporte à expressão escrita, não tendo sido empregada para a geração de dados, formulação de resultados, elaboração de interpretações científicas ou tomada de decisões metodológicas.

A concepção da pesquisa, a definição do problema e dos objetivos, a construção do referencial teórico, o delineamento metodológico, a análise e interpretação dos dados, a elaboração das conclusões e a revisão crítica do manuscrito foram realizadas integralmente pelos autores, que verificaram, revisaram e validaram todo o conteúdo produzido, assumindo plena responsabilidade por sua precisão, originalidade, integridade científica e conformidade ética.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram não haver conflito de interesses de natureza pessoal, acadêmica, política, institucional ou financeira relacionado ao presente manuscrito, seus resultados, interpretações ou processo de publicação.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.