

BEING A TEACHER IN THE HISTORY OF THE PRESENT: PERSISTENT, LATENT, AND PRESSING TEACHING CHALLENGES**I. FORTUNATO¹, O. H. ARAÚJO², E. A. de MEDEIROS³**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, campus Itapetininga

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1870-7528> *ivanfrt@yahoo.com.br

Submetido 10/08/2025 - Aceito 08/09/2025

DOI: 10.15628/holos.2025.18945

ABSTRACT

This article discusses the challenges of the teaching profession in the history of the present time, from an authorial and critical perspective. Organized into three categories, named persistent, latent, and pressing challenges, the text revisits structural elements of formal education, such as the curriculum, neoliberal rationality, and the advancement of digital technologies. From an autobiographical and formative approach, it

problematizes issues such as the dehumanization of teaching, entrepreneurial protagonism, and the use (and prohibition) of cell phones in schools. In conclusion, it advocates for a politicization of education inspired by Paulo Freire, aimed at reclaiming the utopian and emancipatory dimension of teaching, through acts of hoping.

KEYWORDS: Teaching profession, education, self-training.**SER PROFESSOR NA HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE: DESAFIOS PERSISTENTES, LATENTES E PREMENTES DA DOCÊNCIA****RESUMO**

Este artigo discute os desafios da profissão docente na história do tempo presente, a partir de uma abordagem autoral e crítica. Organizado em três categorias, nomeadas de desafios persistentes, latentes e prementes, o texto revisita elementos estruturais da educação formal, como o currículo, a racionalidade neoliberal e o avanço das tecnologias digitais. A partir de

uma perspectiva autobiográfica e formativa, problematizam-se questões como a desumanização do ensino, o protagonismo empreendedor e o uso (e proibição) dos celulares nas escolas. Ao final defende-se uma politicidade da educação inspirada em Paulo Freire, que resgate a dimensão utópica e emancipadora da docência, por meio de atos de esperança.

PALAVRAS-CHAVE: Profissão docente, educação, autoformação.

1 INTRODUÇÃO

Este é um texto sobre Docência na primeira pessoa do plural, registrada pela expressão Ser Professor, em letras maiúsculas. Mas, é também um texto sobre *o tempo presente* da educação institucionalizada, a partir do qual se almeja enfatizar desafios que vivemos cotidianamente no exercício do ofício de lecionar.

Com Delacroix (2018), compreendemos que tratar da história do tempo presente é abordar a trajetória de quem está vivo, escrevendo seu próprio caminho na história. Em certo sentido, é apenas isso que temos de fato: nosso tempo de permanência na Terra, coexistindo.

Por isso, assentimos com a ideia de tempo presente, cuja “característica básica é a presença de testemunhos vivos” (Delgado & Ferreira, 2013, p. 22). E é justamente isso que temos feito ao longo dos últimos anos, pois temos considerado nossa prática docente como objeto de investigação, ou melhor, de autoinvestigação. Trata-se de um processo autoformativo, colocando lentes analíticas durante o desenvolvimento das atividades docentes de aulas, orientações, pesquisas, extensão, gestão... vendo e revendo o que fazemos como docentes. E mesmo qualificado como autoformativo, isso é feito de forma compartilhada e cooperada entre nós, autores, relatando o testemunhado, partilhando as impressões, levantando hipóteses e expressando as emoções¹.

Tudo isso é muito vivo, dinâmico, orgânico, envolvido em aprendizados múltiplos e complexos. Por isso, falamos de uma história de tempo presente, que “se reescreve constantemente, utilizando-se do mesmo material, mediante acréscimos, revisões e correções” (Delgado & Ferreira, 2013, p. 23). Há quem chame de *práxis* essa metodologia de agir, refletir e (re)agir. Estamos de acordo.

Nesse processo constante de reescrever a (nossa) história, amiúde nos deparamos com uma abundância de desafios envolvendo a docência, o ensino, a educação. Contudo, não há, nos limites de um texto, como abordar todos os desafios; por isso, no recorte cá escolhido, criamos uma tipologia tripartida, que categoriza os óbices que escolhemos abordar de acordo com sua característica mais proeminente. Escolhemos, aqui, discutir os desafios: permanentes, latentes e prementes.

Os desafios *permanentes* são obstáculos seculares enfrentados pela docência, tais como a impossível missão de “ensinar a todos como se fossem um só” (Fortunato, 2024). Já os desafios *latentes* são aqueles que, silenciosamente, adentraram o cotidiano e se tornaram objetivo de vida, a exemplo do *protagonismo* e o *empreendedorismo* (Fortunato, 2023).

Por fim, os desafios *prementes* são aqueles que surgiram como uma promessa, mas, têm agido como interferências negativas na educação, na sociedade e na vida como um todo, a exemplo do uso desmedido das redes sociais e das estruturas virtuais das plataformas de inteligências artificiais generativas.

¹ Como exemplos dessa autoinvestigação autoformativa, podemos citar a carta que escrevemos aos estudantes de licenciatura, partilhando metafóricas lições sobre a docência (Araújo; Medeiros; Fortunato, 2024), nossa proposta ousada de tratar a aula como lugar de aconchego (Araújo; Fortunato; Medeiros, 2024), e o exercício de escarafunchar os sentidos da docência entre ofício e vocação (Fortunato; Araújo; Medeiros, 2023).

Há quem diga que qualificar como prementes as tecnologias mais modernas digitais de comunicação e informação é expressar um pensamento retrógrado, que contraria o progresso humano. Não obstante, quanto mais ancoramos nosso modo de vida orgânico no mundo virtual e artificial, mais nos desumanizamos. Seria exagero?

Bem, deixemos ecoar a frase *autoral* de um dos mais renomados *chatbots* de inteligência artificial generativa, reproduzida na epígrafe: o futuro é uma versão mais rápida do tempo presente. Queremos, mesmo, acelerar mais ainda nossa vida?

2 DESAFIOS PERSISTENTES DA DOCÊNCIA

Numa escola pública, o trabalho principal consiste em aprender matérias. Frequência às aulas é compulsória. Alunos indiferentes à Matemática são forçados a sentar-se ali e fazer o que podem. Deve haver disciplina e ausência de ruído. Mas as crianças livres fazem muito ruído. *Numa escola convencional tudo é contra o professor* – os edifícios, a falta de espaço para brincadeiras de verdade, a disciplina militar – realmente todo o sistema. Qualquer professor jovem, numa escola grande, descobrirá que é impossível afastar-se de maneira apreciável do currículo escolar, ou, mesmo, das tradições e costumes da escola (Neill, 1976, p. 58, grifo nosso).

Não vamos nos alongar neste primeiro extrato do texto. Afinal, os desafios *persistentes* da docência são tão antigos que já não há sabor em ruminá-los. Tais problemas são tão insistentes que, em meados dos anos 1600, já havia sido escrito, no tratado universal da arte de ensinar de Comenius (2001, p. 12), que era necessário “investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais”. Além disso, na referida obra secular também encontramos referências às escolas como lugares que poderiam ter “menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil”; ao invés disso, deveriam oferecer “mais recolhimento, mais atrativo e mais sólido progresso”.

Passados tantos anos que separam a escritura da Didática Magna deste nosso testemunho do tempo presente, notamos que ainda não superamos a correlação desigual entre ensinar e aprender. Professores e professoras seguem ensinando cada vez mais, à exaustão, ou *burnout* como vimos amiúde por aí. Ao mesmo tempo, notamos que estudantes seguem sem aprender, isso quando demonstram mínimo interesse pelo aprendizado. Portanto, exaustão docente e desinteresse discente implicam uma escola barulhenta, enfadonha e inútil. Não seria esse, de fato, um problema persistente da docência?

Enquanto vai persistindo, as soluções vão sendo formulados de duas maneiras principais. De um lado, ataques ao professorado, desde sua formação inicial de má qualidade. Isso foi destacado, por exemplo, por Maria Aparecida Bicudo (2003, p. 22), ao afirmar que há uma equívoca hipótese aceita na sociedade quase que de maneira universal, de que “a problemática da educação escolar da contemporaneidade está intimamente ligada à formação do professor”. A solução dada no Brasil, por exemplo, desse ponto de vista, é o estabelecimento de políticas de formação de professores e professoras que buscam padronizar o profissional docente (Porto & Fortunato, 2025).

Do outro lado, existem os ataques às “novas gerações” que, desinteressadas com a aprendizagem, ignoram os saberes oferecidos pela escola. Lemos sobre isso no texto de Morales e Alves (2016, p. 1, grifos nossos): “Diante de diversas dificuldades pelas quais passa a educação no

Brasil, destaca-se, *atualmente*, um grande *desinteresse* por parte de *muitos alunos*, pelas atividades escolares”. Assim como lemos sobre isso em um dos livros de Célestin Freinet (1975, p. 11, grifos nossos): “as crianças de *hoje* já *não se interessam* pela escola, supõem saber tudo, mas não sabem sequer ler corretamente”. Ou mesmo na epígrafe, quando Neill menciona os alunos *indiferentes*. Assim, aventamos a hipótese de que essa questão é sempre um problema de hoje, portanto, um problema persistente.

Além disso, a respeito do tal desinteresse, há fórmulas mágicas para sua solução, partindo do “entendimento implícito de que o interesse é algo preexistente, inato, que bastaria ser despertado” (Santos, 2024, p. 15). A quem cabe esse despertar? Ao professorado, obviamente, que precisa fazer estripulias de todo o tipo para tornar suas aulas (supostamente) interessantes.

Essas duas maneiras de olhar para o problema persistente de excesso de ensino e escassez de aprendizagem servem, tão somente, como metafóricas cortinas de fumaça, ocultando o cerne da questão. Isso porque a exaustão docente e o desinteresse discente têm uma raiz comum: o currículo e seu sistema institucionalizado de transmissão de saberes, que força professores e estudantes a um trabalho mecânico e sem sentido. Paulo Freire (1987, p. 33), na célebre obra *Pedagogia do Oprimido*, nomeou esse método de educação bancária, fazendo analogia ao sistema bancário de depósito, “em que os educandos são os depositários e os educadores os depositantes”. Nesse método, não há transformação da realidade, apenas repetição. Repetição de um sistema opressor.

Recentemente, a educação bancária foi qualificada como “a doutrina de ensinar a todos como se fossem um só” (Fortunato, 2024). Afinal, o trabalho seriado de depositar saberes prontos, estagnados pela realidade opressora em seus currículos formais (lineares, progressivos e cumulativos), exige do professorado a exposição de conteúdos, o acompanhamento de exercícios de fixação e a consequente avaliação desses mesmos conteúdos. Tudo isso de forma indistinta para todos seus alunos, como se o coletivo estudantil fosse uma única pessoa.

Pode-se argumentar que o professorado deve dar atenção individual a cada estudante, assim como deve explicar a mesma coisa de inúmeras maneiras distintas, conforme dúvidas são trazidas de forma explícita ou velada. Assim como pode-se argumentar que devem existir planos de reforço e recuperação, tal como devem existir programas de atendimento especializado para necessidades específicas. Concordamos com tudo isso e também entendemos que tais ações são fundamentais nas instituições educacionais. Não obstante, o reforço, a recuperação e o atendimento especializado existem para que nenhum estudante fique para trás, pois é preciso que todos sigam, irrestritamente, o currículo.

Daí o adágio contido na epígrafe: na escola, tudo é contra o professorado, que não consegue se afastar do currículo. O currículo, imperioso, dita todas as regras de trabalho, os horários, os programas e até mesmo tende a organizar boa parte da agenda social da vida de docentes e estudantes, cujos esforços geralmente são direcionados para atender as demandas curriculares.

Temos, assim, um problema persistente e insistente da docência. Não obstante, continuará sem solução enquanto o sistema educacional institucionalizado permanecer subserviente à manutenção do *status quo*. Isso ocorre por meio de seu currículo oficial que força um trabalho pedagógico de ensinar e aprender coisas alheias à vida, almejando apenas um (suposto) preparo de estudantes para os exames externos padronizados.

3 DESAFIOS LATENTES DA DOCÊNCIA

[...] o aluno assume a responsabilidade de escolher atividade, mas também de domar o domínio de todas as suas escolhas pela vida, assumindo total responsabilidade por elas. É importante frisar que o Estado, via escola pública é fiador desta proposta, e o corpo escolar tem a função de mediar e possibilitar que estes projetos possam ser desenvolvidos pelos alunos, desde que não interfiram em normas e metas pré-estabelecidas (Vicentin & da Silveira, 2021, p. 32).

Os desafios latentes da docência revelam-se como expressões silenciosas, mas profundas, da racionalidade neoliberal que tem se infiltrado no cotidiano escolar. Essa lógica transforma a educação em um espaço voltado à produção de resultados, à competitividade e ao empreendedorismo, deslocando seu sentido ontológico de formação humana e emancipação. Como afirmam Dardot & Laval (2016), o neoliberalismo já não é apenas uma política econômica, mas uma razão do mundo que estrutura as subjetividades e redefine o papel do Estado e da educação. Nesse cenário, os processos de ensino-aprendizagem deixam de ser atos inventivos e solidários para se converterem em repetições técnicas, voltadas à performance individual e à manutenção de hierarquias sociais.

A história da educação, como a própria vida, se move em meio a tensões: de um lado, o controle imposto por políticas neoliberais, como exames e currículos; de outro, a luta constante por uma educação livre, essencial à condição humana. Mais do que duas forças contraditórias, facilmente identificáveis na história da educação, temos aí constantes desafios latentes da docência. No entanto, não é suficiente reconhecer esses polos de tensão. É preciso perceber a força de opressão e controle que muitas vezes os sustentam, assim como é necessário reconhecer como nos comportamos no fluxo dessa tensão que nos atravessa. Quem sabe aí, entre perceber e agir, está a força maior para a construção de uma educação que nos liberta das estruturas que desumanizam e abra espaço para a realização humana.

Os desafios latentes da docência também revelam uma tendência silenciosa que permeia o cotidiano escolar: a substituição da educação como realização humana por uma lógica de protagonismo e empreendedorismo voltados ao alcance de resultados, sob o dogma do capital financeiro (Fortunato, 2023). Essa perspectiva parece exercer um fascínio maior do que a responsabilidade solidária, emancipadora e comprometida com a vida planetária e a formação humana. Talvez por isso se coloque sobre o indivíduo a responsabilidade absoluta por suas escolhas, como se bastasse decidir, agir e colher os frutos, ignorando as estruturas que condicionam essas decisões. Essa lógica, como aponta a epígrafe, serve apenas para encobrir uma motivação mais profunda e estratégica do Estado: sua recusa a assumir um compromisso transformador com a realidade.

Essa lógica, mais presente do que se imagina, tem invadido o cotidiano escolar, substituindo a construção do conhecimento como ato artesanal e inventivo pela velocidade e rotatividade da informação. Ao mesmo tempo, o espírito de coletividade e cooperação vem sendo ofuscado por uma competitividade desenfreada, que frequentemente desemboca em rivalidades e amplia ainda mais as desigualdades. Nessa lógica, docentes e estudantes têm sido, muitas vezes, reduzidos a personagens descartáveis, impedidos de interferir em normas e metas pré-estabelecidas. Para serem reconhecidos como parte da constelação neoliberal de empreendedores, devem apenas se

adequar. Quem resiste a esse cenário é, não raramente, rejeitado, punido, excluído e até hostilizado.

Nessa perspectiva, os processos de ensino-aprendizagem acabam, de certa forma, esvaziados de seu potencial como atos prazerosos, dinâmicos e inventivos, sendo reduzidos à mera repetição mecânica de conteúdos. Essa repetição, longe de formar sujeitos críticos, serve para sustentar o *status quo*, preservando hierarquias, desigualdades e modos de vida que beneficiam poucos.

No entanto, ensinar e aprender não deveriam servir à reprodução de uma ordem desigual. Os processos de ensino-aprendizagem são, em sua essência, inacabados, artesanais e inventivos e, por isso, essencialmente humanos. Longe de serem instrumentos de dominação e controle, esses processos deveriam se constituir como práticas de liberdade e criação coletiva. Diante dos desafios que atravessam a docência, é necessário reafirmar o caráter dialético desses processos, como defendia Paulo Freire: ensinar e aprender devem ser atos de transformação do mundo.

É fácil de se constatar como o neoliberalismo e a colonização dos processos de ensino-aprendizagem são realidades inseparáveis. Por exemplo, o controle da educação por meio de exames padronizados em larga escala e currículos prescritivos sufoca a luta contínua por liberdade. Liberdade que é um elemento essencial da condição humana e, portanto, indispensável aos processos de ensino-aprendizagem. Mas, ao reduzir a educação a metas e resultados mensuráveis, essa lógica ignora a complexidade do ato de ensinar e de aprender, que exige espaço para a dúvida, criação e diálogo.

Ora, a manutenção da colonização neoliberal dos processos de ensino-aprendizagem depende, em grande medida, da disseminação de suas ideias, tais como a de protagonismo e empreendedorismo no contexto escolar. Essas concepções funcionam como pilares do controle educacional, ao atribuírem aos estudantes a responsabilidade individual por suas escolhas e trajetórias, como indicado na epígrafe. Para que o neoliberalismo alcance seus objetivos, é necessário que os próprios sujeitos incorporem essa lógica, aceitando normas e metas previamente definidas. Assim, estruturas escolares pautadas por essas ideias tornam-se essenciais à reprodução desse modelo de controle.

Diante de tudo o que foi exposto, é possível compreender que os desafios latentes da docência estão profundamente ligados à manutenção/ruptura do *status quo*. Se essa leitura for válida, torna-se necessário desenvolver uma percepção crítica sobre a força de opressão e controle que o neoliberalismo exerce sobre a educação, bem como um compromisso ativo com a superação desses desafios. Esse agir precisa estar sustentado por uma consciência utópica: a crença de que a liberdade para ensinar e aprender deve prevalecer sobre as forças de dominação. Sem essa percepção e esse compromisso transformador, o professor dificilmente conseguirá enfrentar os desafios que marcam a prática educativa. Afinal, é na liberdade que se realiza a verdadeira dialética dos processos de ensino-aprendizagem.

Ensinar, aprender e liberdade são realidades inseparáveis. Um trabalho pedagógico de ensinar e aprender verdadeiro é capaz de uma crítica radical das relações de opressão e controle do neoliberalismo sobre a educação. Sem isso, ocorre simplesmente à conservação dos desafios: permanentes, latentes e prementes. E com isso não se constrói uma educação relevante à liberdade como elemento essencial à condição humana. É justamente neste nível que ser professor na história do tempo presente é mais do que nunca forjar a História através também dos processos

de ensino-aprendizagem sem opressões, mas como ação política que desenvolvesse o espírito crítico e caminha na contramão da subserviência do controle do neoliberalismo. É em razão disso que os processos de ensino-aprendizagem precisam se desaprisionar do neoliberalismo.

4 DESAFIOS PREMENTES DA DOCÊNCIA

Autores: ChatGPT, a escola deve proibir o uso de celulares pelos estudantes? Por quê?

Minha visão: Em vez de proibir totalmente, a escola pode investir em regras claras sobre o uso responsável do celular, integrando a tecnologia ao aprendizado e promovendo o respeito e o foco nas aulas. Assim, o celular deixa de ser um inimigo e vira um aliado da educação (ChatGPT, mai. 2024, grifo nosso).

Autores: ChatGPT, estudantes devem usar chatbots como este para fazer seus trabalhos escolares? Por quê?

Minha opinião: Chatbots são ótimas ferramentas de apoio, mas não devem substituir o esforço do estudante. O ideal é usar para entender melhor, se inspirar e aprender, mas sempre produzindo um trabalho original, com as próprias palavras e reflexões. Assim, o aprendizado é verdadeiro e duradouro (ChatGPT, mai. 2024, grifo nosso).

Iniciamos esta seção sobre os desafios do nosso tempo presente, que exigem atenção imediata da docência, com uma curta “entrevista” que fizemos com um *chatbot* de inteligência artificial generativa. As duas perguntas e respectivas respostas contêm elementos proeminentes sobre o cotidiano das escolas de nosso tempo presente: a polêmica sobre a proibição do uso de celulares na escola pelos estudantes, e o uso do próprio *chatbot* na produção de trabalhos escolares. Além disso, destacamos o fato de a inteligência artificial abordar os assuntos do *seu ponto de vista* e de *emitir sua opinião*. Vamos por partes.

Dessas questões prementes, não há como desconsiderar a quase onipresença dos celulares tipo *smartphone* na vida humana, cuja inserção e influência adentrou os muros escolares há mais de uma década. Pesquisas como a de Nagumo e Teles (2016) já evidenciavam que, apesar das frequentes proibições institucionais, os estudantes continuavam utilizando seus aparelhos móveis na escola. Os autores revelaram a tensão existente entre controle institucional e apropriação tecnológica, pois, enquanto a escola tenta limitar o uso dos celulares, toda sua comunidade, incluindo docentes e estudantes, os integram como parte de sua vida cotidiana.

Ainda sobre o estudo de Nagumo e Teles (2016), os autores indicaram quatro categorias importantes a respeito da correlação entre os celulares – incluindo, obviamente, a internet e suas redes sociais – e a educação escolar. Dentre elas, as *regras* de uso e proibição. Na época de seu artigo, a proibição de celulares na escola já era realidade, sendo objeto de leis municipais, estaduais e regimentos escolares. Não obstante, a pesquisa revelou que o uso dos celulares nas salas de aula dependia da postura do professorado, evidenciando a importância do diálogo e de acordos situados.

Alguns anos depois, um relatório da UNESCO (2023) identificou que menos de um quarto dos países tinha leis de proibição do uso de celulares tipo *smartphones* e outros aparelhos de

acesso à internet nas escolas. No ano seguinte, reportagem da Euronews² revelou que diversos países europeus, como França, Itália, Países Baixos, Bélgica, Grécia, Espanha, Finlândia, Hungria, Irlanda, Suécia e Reino Unido, já implementaram ou estão discutindo políticas para proibir ou restringir o uso de celulares nas escolas, refletindo uma preocupação comum com os impactos do uso excessivo desses dispositivos no ambiente educacional. Essa tendência internacional encontrou eco no Brasil: em janeiro de 2025, o presidente do Brasil promulgou, em janeiro de 2025, a lei 15.100 que, dentre outros, proíbe que estudantes façam o uso “de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais durante a aula, o recreio ou intervalos entre as aulas, para todas as etapas da educação básica”.

Não concordamos com a proibição do uso de celulares nas escolas tal como foi feita. Afinal, trata-se de um dispositivo presente na vida cotidiana e reconhecido, há anos, como potencial ferramenta pedagógica. Em vez de proibir, seria mais adequado adotar práticas educativas que orientem seu uso crítico e consciente, com apoio institucional.

A imposição da proibição contraria avanços recentes em políticas de inclusão digital na educação. Ainda assim, reconhecemos que o uso excessivo e desregulado do celular pode comprometer a aprendizagem, exigindo, portanto, respostas pedagógicas e não apenas normativas.

Mas, seria proibir o uso de celulares uma solução? E, afinal, solução para quê? Proibir o uso de aparelhos pelos estudantes nas escolas não seria apenas falsear o problema, sustentando uma educação analógica, estéril e desvinculada da vida real? Proibir os aparelhos nas escolas seria um enfrentamento real à *nomofobia* (King; Valença & Nardi, 2010), palavra cunhada para designar o medo de ficar sem acesso aos celulares (do inglês: *no-mobile-phone phobia*)? Proibir celulares nas escolas, melhora a educação? Aliás, o que seria melhorar a educação?

Essas perguntas ganham relevo quando observamos que o uso dos celulares, especialmente entre jovens, está imbricado em modos de ser, de interagir e de aprender. As políticas que buscam simplesmente eliminar o celular do ambiente escolar parecem ignorar que, fora da escola, esses dispositivos tornaram-se extensões do corpo e da mente. Dispositivos que mediam desde vínculos sociais e afetivos até estratégias de trabalho, consumo e organização pessoal.

Parece, nesse sentido, que as leis e regramentos que retiram os aparelhos celulares com acesso à internet e redes sociais dos estudantes, nas escolas, levantam muitos questionamentos. Isso porque, nos últimos anos, a tecnologia digital da internet e dos aparelhos celulares foram sendo aprimoradas com muita velocidade. Na vida cotidiana, tornou-se elemento praticamente indispensável não apenas de comunicação, mas entretenimento, organização pessoal, serviços e utilidades, trabalho e negócios. No meio do caminho, nos anos 2020 e 2021, vivemos o período mais agudo da pandemia da Covid-19, cujo isolamento social promoveu ainda mais a virtualização e a digitalização da vida, incluindo a escolar (Fortunato, 2021; Fortunato, Rodríguez & Araújo, 2021).

² Euronews. (2024, December 29). *Which countries in Europe have banned or want to restrict smartphones in schools?* <https://www.euronews.com/next/2024/12/29/which-countries-in-europe-have-banned-or-want-to-restrict-smartphones-in-schools>

Claro que tudo isso traz implicações. A já mencionada nomofobia, como forma de sofrimento psicológico associada à ausência do aparelho, é apenas uma das manifestações possíveis do uso problemático de celulares entre adolescentes. De acordo com Rolim (2024), o uso excessivo de celulares está associado a uma série de riscos à saúde física e mental, incluindo distúrbios do sono, prejuízos à alimentação, problemas visuais e auditivos, lesões musculoesqueléticas, sedentarismo, sintomas de depressão e ansiedade, dependência digital, *cyberbullying*, déficit de atenção e comprometimento das relações sociais (dentro, mas, principalmente fora das telas).

Mas, nada disso é recente, sendo que há quase 20 anos já havia preocupações com o excesso de tempo de vida desprendido no mundo virtual. Harris et al. (2020) localizaram quase 80 escalas psicométricas validadas, criadas a partir de 2007, para mensurar e caracterizar o uso excessivo de celulares e o nível de dependência. Isso revela que embora os celulares estejam profundamente integrados à vida atual, seu uso tem gerado preocupação científica, principalmente pelos impactos negativos na saúde mental, comportamento e relações sociais. O avanço em ferramentas de avaliação do uso problemático mostra a urgência de entender não só a frequência, mas também os contextos, motivações e consequências desse uso excessivo.

Assim, voltamos à mais uma categoria da pesquisa de Nagumo e Teles (2016) sobre o uso de celulares por estudantes: as *consequências*. Essa categoria aborda os impactos do uso frequente, destacando que, embora a distração seja motivo central para as regras que proíbem os celulares nas escolas, muitos estudantes também utilizam os dispositivos para aprender, o que sugere que proibir sem compreender o contexto pode não apenas tornar as regras ineficazes, como também reduz apenas aos celulares a falta de concentração e de interesse pela escola.

Nessa direção, a categoria da *motivação para o uso* de Nagumo e Teles (2016) pode ajudar a compreender melhor o uso de celulares e outros dispositivos de acesso móvel à internet e suas redes sociais. Para os autores, as principais motivações seriam o tédio nas aulas e o desejo de interação nas redes sociais. Dez anos atrás, quando os celulares e a conexão rápida de internet de quarta geração (4G) se popularizavam aqui no país (Brasil), já acenávamos para uma *concorrência desleal* entre o modelo bancário da educação escolar e o aceno ao entretenimento dos dispositivos móveis (Fortunato & Penteado, 2015). Tal concorrência se dá porque, enquanto o modelo escolar tradicional frequentemente oferece experiências de aprendizagem descontextualizadas e pouco engajadoras, os dispositivos digitais, por outro lado, oferecem estímulo constante, interatividade e conexão com o mundo vivido dos estudantes. Isso apenas demonstra que, quanto mais a tecnologia digital se desenvolve, mais premente se torna o desafio da docência.

Daí a quarta categoria indicada por Nagumo e Teles (2016) sobre os celulares na vida de estudantes: seus *usos didáticos*. No estudo, observaram que muitos estudantes, mesmo sem estímulo formal, utilizavam seus celulares para fins educacionais, como pesquisas e apoio a atividades escolares. Para os autores, havia um potencial pedagógico nos dispositivos móveis que ainda era subaproveitado pela escola.

Nesse sentido, predomina o discurso de que os celulares e aparelhos similares de acesso à internet “ganham uma importância estratégica: ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, compartilhamento, publicação, multiplicação de espaços, de tempos” (Moran, 2017, p. 71). Acredita-se, assim, que a onipresença da conexão digital da vida deva ser também apropriada pela escola, pois, segundo essa lógica, não haveria outra forma de existir senão conectado.

Contrariando esse discurso da moda, já se afirmou e demonstrou que a suposta renovação pedagógica trazida pelo acesso portátil à internet representa apenas uma atualização da escola moderna do início do século passado; ou mesmo de modelos ainda mais antigos (Herrán & Fortunato, 2017). Transformar a escola, no sentido progressista de Paulo Freire, exige mudar seu formato e não somente aparelhar sua comunidade com tecnologias que reforcem seu *status quo*.

Assim, essas quatro categorias identificadas por Nagumo e Teles (2016), ou seja, regras, consequências, motivações e possibilidades didáticas, ajudam a compreender como o uso do celular nas escolas reflete tensões mais amplas do ambiente educativo. Diante de tudo isso, fica evidente que os dilemas relacionados ao uso de celulares não podem ser analisados de forma isolada, pois são apenas uma das faces de um conjunto mais amplo de desafios que interpelam a docência. Tais desafios dizem respeito não apenas ao uso das tecnologias, mas à própria estrutura do sistema educacional, às condições de acesso, à forma como se organizam os vínculos pedagógicos e à maneira como se constrói o conhecimento. É nesse cenário, no qual o cotidiano escolar se vê atravessado por dispositivos digitais, que outras questões urgentes também emergem.

Por isso, os desafios prementes da docência não se reduzem aos dilemas apontados pelas quatro categorias sobre o uso de celulares. Não podemos ignorar a *desigualdade de acesso*, que agrava ainda mais as desigualdades socioeconômicas existentes (Gozzi, Comini & Perra, 2024), ou a *despersonalização da relação pedagógica*, na qual há uma tendência crescente de confiar o ensino escolar a plataformas gerenciadas por inteligências artificiais (Evangelista, 2024). Essa *plataformização* favorece apenas padronização e fragmentação do processo de ensino, consequentemente da aprendizagem (Barbosa & Alves, 2023). Isso sem falar no *controle e vigilância* de todo o sistema escolar, retirando autonomia docente, padronizando comportamentos, esvaziando subjetividades e reforçando desigualdades (Amiel et al., 2021; 2023).

Além disso, a digitalização e a virtualização da vida também favorecem a propagação de desinformação por meio de influenciadores e *fake news*, que tentacularmente se alastram com facilidade pelas redes sociais, comprometendo a formação crítica e fragilizando processos democráticos (Silva & Carvalho, 2020).

Também não podemos deixar de mencionar o fenômeno do mundo *instagramável*, sustentado por uma estética falseada de beleza, felicidade e meritocracia. Tal estética passou a se impor como uma ordem social, “uma forma de qualificar o ambiente, que ultrapassou e tornou-se independente em relação à própria plataforma que contribuiu para seu surgimento” (Souza e Silva & Alcântara, 2024, p. 216). Essa lógica de aparências invadiu até mesmo as instituições de ensino, públicas e privadas, que transformam seus *stories* e *feeds*³ em vitrines de realidades idealizadas. Em contraste com os desafios concretos do cotidiano escolar, essas exibições convertem o espaço educativo em uma arena de disputas por visibilidade, curtidas e validação simbólica.

Nesse cenário, emerge a *algoritmocracia* (Amado & Aragão, 2024), que implica uma regulação da vida social por meio da exibição da vida particular e do consumo de modos de vida virtuais nas redes sociais digitais. Quanto mais conteúdo virtual se consome, mais os algoritmos das redes sociais trabalham para personalizar os acessos, mantendo seus usuários constantemente

³ *Stories* e *feeds* são formatos de postagem da plataforma. Os *stories* são conteúdos efêmeros, geralmente com duração de 24 horas. Já os *feeds* são publicações fixas no perfil dos usuários.

conectados. Quanto mais se vive conectado, menos se vive a experiência orgânica de ser e estar no mundo.

Para concluir, inconclusivamente, esta seção, voltamos ao seu começo, retomando o “diálogo” traçado com um *chatbot* de inteligência artificial generativa. Ali, nos deparamos não apenas com as informações geradas a partir de um acúmulo de consultas anteriores armazenadas explícita ou implicitamente no histórico de pesquisas feitas nos navegadores da internet, nas mensagens das redes sociais e e-mails e nos diálogos anteriores com o próprio o *chatbot*. Nesse diálogo sobre celulares e inteligência artificial generativa nas escolas, o *chatbot* expressou seu ponto de vista e emitiu sua opinião. Isso nos leva a dúvidas e especulações: a inteligência artificial generativa evoluirá a ponto de sentir e pensar? Viveremos, no futuro, realidades como a retratada em 2001 por Spielberg no filme I.A., com robôs humanoides em nosso lugar? Será que em 2029 a empresa Skynet irá enviar o ciborgue Cyberdyne 101 de volta ao passado, para eliminar prematuramente o ser humano que irá liderar a resistência contra os robôs?

Pode ser que tais perguntas soem exageradas e fantasiosas, mas, são provocações do nosso tempo que devem nos mobilizar como docentes. Devemos sucumbir a um mundo tecnológico sem volta ou recuperar uma humanidade que cremos poder existir.

5 A EDUCAÇÃO COMO DESAFIOS EM DEVIR

A utopia é a aspiração de uma educação que promove a crítica aos desafios persistentes, latentes e prementes a docência na história do tempo presente. No lugar de um mundo virtual e artificial que muitas vezes nos desumaniza, essa educação instaura a utopia como uma possibilidade real de transformação do contexto histórico no tempo presente. Nesse movimento, alimenta outras utopias e se alimenta dela(s).

Assim sonhou e defendeu sempre Paulo Freire (1996, p. 68): “É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de endereçar-se até sonhos, ideais, utopias e objetivo, que se acha o que venho chamando politicidade da educação”. Freire anunciava, assim, a educação como um ato político que mobiliza sonhos, ideais, utopias e objetivos de transformações que permitam criar um mundo novo. Infelizmente, o otimismo do educador ainda é um desafio em devir. No entanto, as possibilidades reais da politicidade da educação não desapareceram por completo. Talvez, apenas tenham se ampliado os desafios: aos persistentes e latentes, somaram-se agora os prementes.

Na história do tempo presente, a humanidade frequentemente privilegia o sucesso e a fama (ainda que superficiais), a beleza idealizada, os bens supérfluos e os privilégios em abundância. Não obstante, muitas pessoas se veem cheias de ruídos por dentro, precisamente por não conseguirem expressar sua essência no mundo virtual e artificial. Há, assim, utopias que vêm pretendendo se impor como fins absolutos na educação na história do tempo presente, ao tentar colonizar o tecido da vida: os desafios *latentes*, a exemplo do *protagonismo* e do *empreendedorismo*. A utopia do protagonismo e do empreendedorismo almeja colocar o indivíduo como o motor do desenvolvimento econômico e tecnológico, de modo que gera a ilusão no indivíduo de satisfação, ao produzir cada vez mais coisas e consumir vertiginosamente. Sobre a ruína da utopia do protagonismo e do empreendedorismo diante dos desejos humanos que são infinitos, as tecnologias mais modernas digitais de comunicação e informação, por meio do mundo

virtual e muitas vezes artificial, tripudiam como instrumentos capazes de aumentar ainda mais a sensação de realização plena da utopia consumista dos indivíduos. Em uma perspectiva ainda mais radical, já nem consideramos o mundo virtual, e muitas vezes artificial, como uma utopia, mas uma forma real do neoliberalismo em liquidar com as utopias, os sonhos, ideais e objetivos. Em outras palavras, estamos vivendo o fim da politicidade da educação defendida por Freire.

Isso porque o caráter terrivelmente materialista dos desafios latentes e prementes corrompe radicalmente o ser humano nas suas aspirações de transcendência, afastando-nos dos desejos e necessidades coletivas. Ao mesmo tempo, a exacerbação do individualismo sufoca utopias coletivas e afastam qualquer possibilidade de politicidade da educação como a utopia possível.

As formas de convivência que os desafios persistentes, latentes e prementes impõem a docência na história do tempo presente, não são muitas vezes humanas, mas injustas, egocêntricas e opressoras. Por isso, os professores que, na história do tempo presente, assim que reconhecem a desumanidade, vivem, sofrem, e aspiram a outra educação, a outra docência. Nesse movimento, mantêm espírito de vanguarda de quem não perdeu a humanidade.

Se Paulo Freire não estava equivocado com o que chamou de politicidade da educação, o ser humano é um ser da transcendência, ou seja, é convocado a tornar-se, realizando-se como sujeito histórico. Essa realização se dá por meio da educação como um ato dialético que muda a vida e, por isso, é movimento emancipatório, relacional, crítico e transformador. Realização enquanto ação de transformar em realidade o que ainda não é realidade em favor do crescimento da humanidade (entendido como processo de humanização, autonomia, consciência crítica e compromisso ético com a transformação social).

A realização é *ontológica*, porque é marca constitutiva do ser humano, enquanto sujeito iniciado, mas sempre inacabado. Reprimir ou impedir a realização do ser humano é *prisão* ontológica. Por isso, é urgente desaprisionar a educação de viés material dos desafios latentes e prementes. A realização do ser humano torna possível sua emancipação, sua criatividade e a ressignificação da vida. Nela, nascem a subjetividade e a intersubjetividade, pois ninguém se realiza sozinho. Por isso, a politicidade da educação envolve a articulação entre vidas e o compromisso mútuo com a realização do outro.

Assim, ser professor na história do tempo presente exige a coragem de não se conformar com o caráter materialista, consumista, competitivo e meritocrático do capitalismo neoliberal. Aceitar passiva ou ingenuamente esses valores, diante dos desafios aqui discutidos, seria como um atestado de falência ontológica do professor enquanto ser humano. Isto é, uma rejeição do próprio Ser docente enquanto humano comprometido com a emancipação.

No contexto desta discussão, a politicidade da educação implica a emancipação do indivíduo diante do império das razões instrumentais, que se manifestam como desafios persistentes, latentes e prementes na docência na história do tempo presente. Desafios que transformam os fins da educação e da vida em sociedade em meros meios para atingir seus próprios objetivos (neoliberais). A inversão desse cenário exige colocar esses mesmos desafios, a exemplo do protagonismo, do empreendedorismo e das tecnologias mais modernas digitais de comunicação e informação a serviço da vida, e não contra a vida, como vem acontecendo. A pedra de toque dessa nova utopia é ainda o papel emancipatório e a relação da educação com os desafios

persistentes, latentes e prementes a docência na história do tempo presente, que se torna força contra banalização do ser humano.

No momento, o que mais deve nos preocupar é a perspectiva do futuro como uma versão mais rápida do presente, como está posto no início deste escrito. É urgente (re)alimentar a politicidade da educação para dirimir os desafios persistentes, latentes e prementes da docência. Ser Professor, na história do tempo presente, é centrar-se na realização do ser humano. Essa é a tarefa ética e histórica de quem escolheu educar como forma de esperar o mundo.

6 REFERÊNCIAS

- Amado, M. A. N., & Aragão, M. T. (2024). *Algoritmocracia: utopia, distopia e ucronia*. Editora Dialética.
- Amiel, T., Pezzo, T., da Cruz, L. R., & Oliveira, L. A. (2021). Os modos de adesão e a abrangência do capitalismo de vigilância na educação brasileira. *Perspectiva*, 39(3), 1–22. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e80582>
- Amiel, T., Saraiva, F., Cruz, L. R. da, & Gonsales, P. (2023). Mapeo del capitalismo de vigilancia en la educación superior sudamericana. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 22(1), 221–238. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.22.1.221>
- Araújo, O. H. A., Medeiros, E. A. de, & Fortunato, I. (2024). Carta aos estudantes dos cursos de licenciatura. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 19, e024141. <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.19615>
- Araújo, O. H. A., Fortunato, I., & Medeiros, E. A. de. (2023). Docência universitária: A aula como aconchego. *Revista Diálogo Educacional*, 23(79), 1467–1478. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.23.079.AO06>
- Barbosa, R. P., & Alves, N. (2023). A reforma do ensino médio e a plataforma da educação: Expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. *Revista e-Curriculum*, 21, 1-26. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e61619>
- Bicudo, M. A. V. (2003). A formação do professor: Um olhar fenomenológico. In M. A. V. Bicudo (Org.), *Formação de professores? Da incerteza à compreensão* (pp. 19-46). EDUSC.
- Comenius, I. A. (2001). *Didactica magna*. eBooksBrasil. <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf>
- Dardot, P., & Laval, J. (2016). *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Editora Boitempo.
- Delacroix, C. (2018). A história do tempo presente, uma história (realmente) como as outras? *Tempo e Argumento*, 10(23), 39-79. <https://doi.org/10.5965/2175180310232018005>

- Delgado, L. A. N., & Ferreira, M. M. (2013). História do tempo presente e ensino de história. *Revista História Hoje*, 2(4), 19–34. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v2i4.90>
- Evangelista, R. (org.). (2024). *Educação em um cenário de plataformização e de economia de dados*. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. <https://cgi.br/publicacao/educacao-em-um-cenario-de-plataformizacao-e-de-economia-de-dados/>
- Fortunato, I. (2024). Um desafio central da escola: Romper com a doutrina de ensinar a todos como se fossem um só. *Cultura Pedagógica e Scenari Educativi*, 2, 96–103. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2024-13>
- Fortunato, I. (2023). Sobre protagonistas empreendedores nas salas de aula, ou uma leitura crítica de termos neoliberais na educação. *Nuances*, 34, e023007. <https://doi.org/10.32930/nuances.v34i00.10105>
- Fortunato, I. (2021). 2020 e a pandemia do ensino remoto. *Revista on Line De Política E Gestão Educacional*, 25(2), 1053–1070. <https://doi.org/10.22633/rpge.v25i2.15194>
- Fortunato, I., Araújo, O. H. A., & Medeiros, E. A. de. (2023). Escarafunchando os sentidos da docência: Ofício e vocação. *Educação e Filosofia*, 37(80), 875–898. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v37n80a2023-66173>
- Fortunato, I., Rodriguez, M. E., & Araújo, O. H. A. (2021). Educar em tempos de pandemia: algo possível?. *Revista @mbienteeducação*, 14(2), 350–368. <https://doi.org/10.26843/v14.n2.2021.1127.p350-368>
- Fortunato, I., & Penteado, C. L. C. (2015). Educomunicação, ou contra a concorrência desleal entre educação e a mídia do espetáculo. *ETD Educação Temática Digital*, 17(2), 377–393. <https://doi.org/10.2592/EDT17N2A20150010>
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17ª ed.). Paz e Terra.
- Gozzi, N., Comini, N. & Perra, N. Bridging the digital divide: mapping Internet connectivity evolution, inequalities, and resilience in six Brazilian cities. *EPJ Data Sci.* 13, 69 (2024). <https://doi.org/10.1140/epjds/s13688-024-00508-8>
- Harris, B., Regan, T., Schueler, J., & Fields, S. A. (2020). Problematic mobile phone and smartphone use scales: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 11, 672. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00672>
- Herran, A. de la, & Fortunato, I. (2017). La clave de la educación no está en las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). *Acta Scientiarum. Education*, 39(3), 311–317. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v39i3.33008>
- King, A. L. S., Valença, A. M., & Nardi, A. E. (2010). Nomophobia: The mobile phone in panic disorder with agoraphobia - reducing phobias or worsening of dependence? *Cognitive and Behavioral Neurology*, 23(1), 52–54. <https://doi.org/10.1097/WNN.0b013e3181b7eabc>

- Morales, M. de L., & Alves, F. L. (2018). O desinteresse dos alunos pela aprendizagem: Uma intervenção pedagógica. In Paraná. Secretaria de Estado da Educação; Superintendência de Educação, *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor*. SEED/PR. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_unioeste_marciadelourdesmorales.pdf
- Moran, J. M. (2017). Como transformar nossas escolas: Novas formas de ensinar a alunos sempre conectados. In M. T. Carvalho (Org.), *Educação 3.0* (pp. 63–87). Unisinos.
- Nagumo, E., & Teles, L. F. (2016). O uso do celular por estudantes na escola: motivos e desdobramentos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 97(246), 356-371. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/371614642>
- Neill, A. S. (1976). *Liberdade sem excesso*. Ibrasa.
- Porto, M. R. S., & Fortunato, I. (2025). A complexidade da escola e a formação permanente de professores. *Ponto de Vista*, 14(1 esp), 1-13. https://doi.org/10.47328/rpv.v14i1_Ed.Especial.20972
- Rolim, R. R. S. (2024). *Uso de smartphones e riscos à saúde de adolescentes: Um estudo dos discursos de estudantes do IFPI - Campus Oeiras* [Dissertação de mestrado, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Campus Salgueiro]. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. <https://releia.ifsertao-pe.edu.br/jspui/handle/123456789/1404>
- Santos, E. R. dos. (2024). Desinteresse escolar: Revisão de literatura (2007–2021) em teses, dissertações e artigos de periódicos da América Latina. *Revista Brasileira de Educação*, 29, e290078. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290078>
- Silva, R. C. F. da, & Carvalho, J. de S. (2020). Fakenews, implicações sociais e urgência do diálogo na educação. *Revista da Faculdade de Educação*, 33(1), 155-175. <https://doi.org/10.30681/21787476.2020.33.155175>
- Souza e Silva, W., & Alcântara, A. R. V. (2024). Olhares dóceis perante o Instagramável: a imagem no império das plataformas. *Revista Eco-Pós*, 27(1), 210-225. <https://doi.org/10.29146/ecops.v27i1.28163>
- UNESCO. (2023). *Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023. A tecnologia na educação: uma ferramenta sob quais termos?* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por
- Vicentin, M., & da Silveira, C. R. (2021). Projeto de vida do Programa Ensino Integral: Protagonismo neoliberal. *Revista Interedu*, 5(11), 11–39. <https://doi.org/10.32735/S2735-65232021000596>

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

Fortunato, I., Araújo, O. H. A., & Medeiros, E. A. de. SER PROFESSOR NA HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE: DESAFIOS PERSISTENTES, LATENTES E PREMENTES DA DOCÊNCIA. *HOLOS*, 2(41). <https://doi.org/10.15628/holos.2025.18945>

SOBRE OS AUTORES

I. FORTUNATO

Doutor em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades (FFLCH/USP, 2022), Doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias (IB/UNESP, 2018) e Doutor em Geografia (IGCE/UNESP, 2014). Professor do Instituto Federal de São Paulo, campus Itapetininga. E-mail: ivanfrt@yahoo.com.br
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1870-7528>

O. H. A. ARAÚJO

Doutor em Educação (PPGE/UFPB). Professor Adjunto da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB). Coordena o Grupo Laconex@o. E-mail: osmarhelioufc@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3396-8205>

E. A. de MEDEIROS

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE), com estágio pós-doutoral pela Universidade de Brasília (UnB). Professor Adjunto da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Mossoró, Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: emerson.medeiros@ufersa.edu.br
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3988-3915>

Editor(a) Responsável: Francinaide de Lima Silva Nascimento

Pareceristas Ad Hoc: Francisco Ranulfo Freitas Martins Júnior e Sirneto Vicente da Silva



Submetido: 10 de agosto de 2025

Aceito: 08 de setembro de 2024

Publicado: 14 de novembro de 2024

