

VIVÊNCIAS DOCENTES COMPARTILHADAS: CONTEXTOS, ESPAÇOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

Liliane Madruga Prestes
Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura
Paola Andressa Scortegagna
Thiago Rodrigo Fernandes da Silva Santos
(Orgs.).



INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Rio Grande do Sul

pragnatha



Liliane Madruga Prestes
Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura
Paola Andressa Scortegagna
Thiago Rodrigo Fernandes da Silva Santos
(Orgs.).

**Vivências docentes compartilhadas:
contextos, espaços e perspectivas
na formação inicial e continuada de
professores**

São Paulo
Pragmatha
2023

Pragmatha Editora
www.pragmatha.com.br

Edição: Sandra Veroneze
Identidade Visual: Pragmatha
Diagramação: Luccas Pozzada
Copyright: Do Autor

Todos os direitos reservados.

Proibida a reprodução total ou parcial
sem a expressa autorização.

Dados Internacionais de Catalogação

V857 Vivências docentes compartilhadas: contextos, espaços e perspectivas na formação inicial e continuada de professores / Liliane Madruga Prestes [et al.] (orgs.) -- São Paulo: Pragmatha, 2023.

432 p. : il. ; 14 x 21 cm.

Inclui referências bibliográficas.

ISBN 978-65-5950-039-0

1.Professores – Formação. 2.Prática de ensino. 3.Professores e alunos. 4.Didática. 5.Pesquisa educacional. 6.Ensino – Metodologia. 7.Aprendizagem. I.Santos, Rita de Cássia Grecco dos. II.Fontoura, Julian Silveira Diogo de Ávila. III.Scortegagna, Paola Andressa. IV.Santos, Thiago Rodrigo Fernandes da Silva.

CDU 371.13

371.133

CDD 370.71

371.3

Catalogação na publicação:

Bibliotecária Carla Maria Goulart de Moraes – CRB 10/1252

Conselho Editorial e Científico

Membros natos

Samantha Dias de Lima

Aline Terra Silveira

Cimara Valim de Mello

Deloize Lorenzet

Greice da Silva Lorenzetti Andreis

Luciano Manfroi

Maísa Helena Brum

Maria Cristina Caminha de Castilhos França

Marília Bonzanini Bossle

Sílvia Schiedeck

Membros eleitos

Marcus André Kurtz Almança

Daniela Sanfelice

Maurício Polidoro

Paulo Roberto Janissek

Carine Bueira Loureiro

Marina Wöhlke Cyrillo

Daiane Romanzini

Viviane Diehl

João Vitor Gobis Verges

Suplentes

Marcio Luis Vieira

Juliana Marcia Rogalski

Cintia Mussi Alvim Stocchero

Roberta Schmatz

Marcelo Vianna

Rafael Alfonso Brinkhues

Gustavo Simões Teixeira

Denise Mallmann Vallerius

Edison Silva Lima

Sumário

11 | Apresentação

Formação docente e desenvolvimento profissional

23 | A formação docente entre intelectualidade e precariedade: Relatos desde a realidade cearense

Thayná Fuly Garcia

Alef de Oliveira Lima

39 | Competências relacionadas ao pensamento computacional e suas implicações na formação docente da educação infantil

Lucia Giraffa

Greyce Rodrigues

52 | A disciplina de políticas e organização da educação básica na formação inicial de professores: Uma reflexão sobre a realidade docente

Guilherme Ciotta

Maria Paula Cabral

Vinícius de Oliveira Alves

64 | O que brota depois da chuva: Reflexão sobre a práxis na formação docente em educação do campo

Marilisa Bialvo Hoffmann

Saul Benhur Schirmer

Antonio Marcos Teixeira Dalmolin

Tatiana Souza de Camargo

78 | A aprendizagem da docência na escola: A mediação do pedagogo na formação e desenvolvimento profissional dos professores dos anos iniciais

Maiza Taques Margraf Althaus

Viviane Aparecida Bagio

Paola Andressa Scortegagna

91 | Os desafios da coordenação pedagógica: Um olhar para a rede municipal de Porto Alegre

Jaqueline Gomes Nunes

Simone Valdete dos Santos

104 | “Vamos tomar um café?”: coletividade e formação em meio à pandemia de covid-19

Simone Costa Moreira

Rodrigo Santiago da Silva Garcia

Daniela Gomes Medeiros

Indiara Tainan Passos dos Santos

119 | Uma reflexão sobre o perfil tecnológico docente a partir das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores: Possíveis caminhos a serem trilhados

Josiane Carolina Soares Ramos Procasko

Denirio Itamar Lopes Marques

Ana Joceli da Silva de Matos

Formação docente na perspectiva dos direitos humanos

130 | Incluir para libertar: uma pincelada nas políticas brasileiras de formação docente voltadas para a educação de alunos com deficiência

Regina Rodeghero

Tarso Jahn Ribeiro

146 | Ensino de Biologia na perspectiva inclusiva: Um estado da arte

Camila Lopes de Amorim

Thiago Rodrigo Fernandes da Silva Santos

Magna Sales Barreto

Josefa de Abreu Aguiar Galvão

157 | Formação inicial de professores voltada à inclusão dos alunos surdos: Dilemas e perspectivas emergentes

Rafaela Socorro da Silva

Elizangela Dias Santiago Fernandes

171 | Licenciatura em pedagogia bilíngue (libras-português): Contextos políticos e curriculares

Ana Paula Jung

Eliana Cristina Bar

Danielli Vieira

187 | Educação sexual numa perspectiva dialógica, emancipatória e multicultural

Paulo Sérgio Rodrigues de Paula

Rômulo Vicente Pelegri

199 | “Atira no coração dela”: Instituições de educação infantil como espaços de (re)produção dos scripts de gênero

Jane Felipe

Michele Leguiça

222 | Das complexas negociações entre pertencimentos de gênero e religião na docência

Fernando Seffner

Antonio Jeferson Barreto Xavier

247 | (Des)encontros nos núcleos de gênero e diversidade sexual de um Instituto Federal

Willian Guimarães

Henrique Caetano Nardi

Formação docente e a organização do trabalho pedagógico

261 | Formação de professores a partir das experiências no estágio em gestão educacional em escola pública

Karina Regalio Campagnoli

Ana Keli Moletta

273 | Formação inicial de docentes no curso de licenciatura em ciências da natureza - Biologia e Química: Reflexões a partir da escuta de licenciandos

Cristiane Barbosa da Silveira

Liliane Madruga Prestes

293 | A matemática nas ações diárias da educação infantil: Brincando com material reciclado e o pensamento computacional

Marisa Dadda

Aline Silva De Bona

309 | A gamificação como estratégia didática para aprendizagem

Viviane da Silva Vasconcelos

Franciely Gomes de Aguiar Silva

Odaléa Feitosa Vidal

324 | A valorização dos arquivos sensíveis e afetuosos na trajetória do educador

Bruno Gabriel Gomes Cardoso

335 | Desatando os nós da colonialidade: O gênero portfólio na formação continuada de professoras/es de língua espanhola

Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti

Gustavo Correia dos Santos

Formação docente em contextos emergentes

350 | Por uma educação pública de/com qualidade social: O que dizem os futuros professores?

Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura

365 | Políticas curriculares em disputa: Impactos do Enem/novo ensino médio na formação de professores

Gabriel Cardoso

João de Brito

Líliá Demétrio

Maria Eduarda Leal

388 | O novo ensino médio: O que foi esquecido nesta reforma?

Bernardo Everling Ribas

Mariângela Bairros

402 | A relação de Corumbá/MS com a imprensa local no âmbito educacional

Alexsia Renata Banegas dos Santos da Silva

Patrícia Teixeira Tavano

416 | Interculturalidade na América Latina e a educação afro-indígena brasileira

Suiane Costa Alves

Apresentação

É com grande satisfação que apresentamos o livro intitulado “Vivências Docentes Compartilhadas: Contextos, Espaços e Perspectivas na Formação Inicial e Continuada de Professores”. Esta obra foi construída a partir da articulação entre pesquisadores/as de diferentes instituições e áreas de conhecimento e tem como objetivo principal compartilhar vivências e reflexões sobre a formação docente em diferentes contextos.

Ao longo de 27 capítulos, são abordados temas relevantes para a formação inicial e continuada de professores, tais como a articulação entre teoria e prática, o desenvolvimento de competências e habilidades para a docência, a importância da formação na perspectiva dos direitos humanos, a gestão educacional, a inserção dos futuros docentes no contexto escolar através da residência pedagógica e do PIBID, entre outros.

Os temas presentes nesta obra foram pensados de forma a relacionar dimensões estruturais da formação inicial e continuada de professores: **a formação docente e desenvolvimento profissional, a formação docente e direitos humanos, a formação e organização do trabalho pedagógico e a formação docente em contextos emergentes.**

A formação de professores está diretamente relacionada à missão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), cujo objetivo é promover a formação integral de profissionais comprometidos com o desenvolvimento sustentável da sociedade, por meio da educação, ciência e tecnologia, tensionando diferentes espaços formati-

vos a assumirem cada vez mais o compromisso ético, político e social em prol de uma educação transformadora.

Acreditamos que o conjunto desta obra se torna um potente instrumento que visa contribuir com a garantia dos valores éticos e humanísticos e com o convívio/respeito às diversidades étnica, cultural, social, sexual, de gênero, de crença, de necessidades específicas ou outras características individuais, coletivas e sociais no contexto da formação de inicial e continuada de professores. Destacamos também, na construção desta obra, a importância da articulação com pesquisadores/as e profissionais que atuam no contexto das escolas de Educação Básica, a fim de promover uma formação docente mais alinhada às necessidades e desafios da realidade educacional.

Os temas aqui apresentados são fundamentais para a consecução de uma educação emancipadora, que possibilite a formação integral dos sujeitos e forneça instrumentos para o enfrentamento e a superação de desigualdades e vulnerabilidades sociais, econômicas, culturais e ambientais, como preconiza o IFRS em sua missão institucional, alinhando ainda a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e em consonância com potencialidades e vocações territoriais, elementos presente no conjunto dos capítulos desta obra.

Diante dos temas presentes nesta obra, ao se pensar sobre o eixo **a formação docente e desenvolvimento profissional**, há 8 (oito) capítulos que visam ampliar a discussão sobre a formação de docentes, desde a inicial até a continuada, com problematizações que perpassam a atuação na Educação Básica, em seus limites, desafios e possibilidades. Também há o destaque ao papel da coordenação pedagógica na medição da formação continuada. Sobre estes aspectos, a seguir é possível conhecer mais sobre cada capítulo.

No capítulo *“A formação docente entre intelectualidade e precariedade: Relatos desde a realidade cearense”*, os autores retratam a precarização do trabalho docente, estabelecendo

a discussão entre a dualidade da intelectualidade e a precariedade, dando ênfase à realidade vivida no Estado do Ceará, mas a qual não se limita a este recorte geográfico. A precarização do trabalho é um dos grandes desafios de professores, sejam em formação, iniciantes ou com longa trajetória profissional.

Já no capítulo *“Competências relacionadas ao pensamento computacional e suas implicações na formação docente da Educação Infantil”*, as autoras destacam a importância do pensamento computacional, especialmente para os professores que atuam com crianças pequenas. As reflexões são um convite para possibilidades de atuação e que estão também relacionadas ao processo formativo.

No capítulo *“A disciplina de Políticas e Organização da Educação Básica na formação inicial de professores: Uma reflexão sobre a realidade docente”*, os autores estabelecem um diálogo sobre a formação inicial, estabelecendo a problematização sobre uma disciplina específica, mas que permite ampliar a discussão para o currículo na graduação que forma professores.

Em *“O que brota depois da chuva: Reflexão sobre a práxis na formação docente em educação do campo”*, os autores estabelecem uma importante discussão sobre a formação inicial, apresentando o conceito da práxis neste processo de profissionalização do professor, especialmente aquele que irá atuar nos espaços da educação do campo.

No capítulo *“A aprendizagem da docência na escola: A mediação do pedagogo na formação e desenvolvimento profissional dos professores dos anos iniciais”*, as autoras apresentam uma discussão sobre o processo de formação de professores (inicial e continuada) e a importância da aprendizagem da docência, que se estabelece também com a aquisição e reelaboração de saberes docentes. Estes processos são mediados pelo pedagogo escolar no contexto do desenvolvimento profissional.

Em “*Os desafios da coordenação pedagógica: Um olhar para a rede municipal de Porto Alegre*”, as autoras destacam a importância do processo de formação continuada de professores, como um dos grandes desafios das atribuições e da atuação de coordenadores pedagógicos na escola, com ênfase às experiências vivenciadas no contexto da rede municipal de Porto Alegre.

No capítulo “*Vamos tomar um café?: Coletividade e formação em meio à pandemia de covid-19*”, os autores trazem no contexto pandêmico, os limites e as possibilidades do processo de formação continuada, explicitando o papel da coletividade neste contexto. Apesar de tantos desafios enfrentados pela pandemia, é possível estabelecer as reflexões sobre a necessidade formativa e as suas potencialidades.

Já em “*Uma reflexão sobre o perfil tecnológico docente a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores: Possíveis caminhos a serem trilhados*”, os autores trabalham com a perspectiva da formação inicial do professorado, apresentando as possibilidades em relação ao uso das tecnologias digitais. O texto convida a olhar pelo viés das perspectivas dos caminhos que podem ser seguidos.

Na construção desta obra, a **formação docente na perspectiva dos direitos humanos**, se apresenta no conjunto de 8 (oito) capítulos, buscando explorar a formação inicial e continuada de professores, considerando movimentos políticos, sociais e institucionais de reconhecimento da diferença e da diversidade como elemento primordial na multiplicidade da atuação docentes nos mais variados contextos e espaços de formação.

“*Incluir para libertar: Uma pincelada nas políticas brasileiras de formação docente voltadas para a educação de alunos com deficiência*” apresenta um interessante relato de cunho argumentativo-reflexivo sobre as políticas de educação inclusiva, explorando suas potencialidades e limites do Brasil em con-

junto com o modelo social da deficiência, pelo olhar de futuros professores em trânsito formativo.

No capítulo *“Ensino de Biologia na perspectiva Inclusiva: Um Estado da Arte”*, a formação docente imbrica-se à necessidade de compreensão dos movimentos da pesquisa acadêmica presentes em produções bibliográficas que focalizam seus esforços no entendimento da relação presente entre o ensino de biologia atrelado a perspectiva da inclusão no contexto das práticas desenvolvidas no interior dos espaços educativos.

Refletir sobre a formação de professores integrada a organização do trabalho pedagógico no cenário da diversidade é um grande desafio para as instituições de ensino superior e posteriormente na materialidade da dinâmica escolar. Dessa forma, o capítulo *“Formação inicial de professores voltada à inclusão dos alunos surdos: Dilemas e perspectivas emergentes”* explora a dimensão de um trânsito formativo insuficiente na garantia do conhecimento da cultura surda, da educação dos surdos e a instrumentalização para uma prática pedagógica de qualidade, dentro da perspectiva da formação e o respeito à dignidade humana.

Experiências formativas nesta perspectiva inclusiva também emergem no capítulo *“Licenciatura em Pedagogia Bilíngue (LIBRAS-Português): contextos políticos e curriculares”*, onde a experiência de formação pedagogos bilíngues se consubstancia junto à modalidade da educação especial no atendimento da comunidade de surdos sinalizantes (usuários de línguas de sinais), reconhecendo suas especificidades e partindo da perspectiva da surdez não como uma diferença sociolinguística.

No debate sobre a formação docente atravessada pelos direitos humanos, as questões da/sobre a diversidade e seus atravessamentos ganham destaque na pauta educacional. Assim, *“Educação sexual numa perspectiva dialógica, emancipatória e multicultural”* problematiza a temática da educação sexual na escola para além do seu caráter biologizante, como

incremento do olhar freireano na possibilidade de rompimento de práticas que reproduzem posturas cristalizadas, desconsiderando a dimensão da autonomia humana.

O capítulo *“Atira no coração dela’: Escolas de educação infantil como espaços de (re)produção dos scripts de gênero”* discute o cotidiano da escolar como um espaço é marcado pelo controle e regulação dos corpos de meninos e meninas, onde *scripts* de gênero são acionados, promovendo assim determinados comportamentos que são esperados, construídos, delineados ou mesmo tolhidos em função das expectativas em torno dos corpos infantis de meninos e meninas.

Ainda no cenário das discussões de gênero e sexualidade, o capítulo *“Das complexas negociações entre pertencimentos de gênero e religião na docência”* explora a importância do reconhecimento do pertencimento religioso no cenário escolar, da mesma forma que a importância da formação docente como elemento fundante de uma educação republicana, ou seja, uma educação democrática, humanizadora e transformadora.

Finalizando este eixo da obra, o capítulo *“(Des)encontros nos núcleos de gênero e diversidade sexual de um Instituto Federal”* apresenta a trajetória de construção de um Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual em uma Instituição de Ensino Superior pública, desvelando a potência desse espaço para a formação cidadã de respeito à diversidade e à diferença.

Pensar e discutir em torno da **formação docente e a organização do trabalho pedagógico** exige a compreensão das mais variadas realidades, onde estão inseridos os contextos das salas de aula desse país de dimensões continentais chamado Brasil. Não obstante a isso, o tema perpassa a formação inicial e continuada das professoras e professores que atuam na Educação Básica. E é isso que os 6 (seis) capítulos desta seção almejam apresentar a todos a quem ele chegar: discussões baseadas na realidade do tempo presente.

Abrindo essa parte da obra, o capítulo *“Formação de professores a partir das experiências no estágio em gestão educacional em escola pública”* tem como eixo central refletir sobre as experiências relacionadas à formação de professores, a partir das atividades realizadas durante a disciplina de Estágio em Gestão Educacional, do Curso de Licenciatura em Pedagogia, em uma escola pública do Estado do Paraná. O escrito trata-se de um relato de experiência, cujo viés metodológico pauta-se em uma abordagem qualitativa e de cunho interpretativo.

Em *“Formação inicial de docentes no curso de licenciatura em Ciências da Natureza: Biologia e Química: reflexões a partir da escuta de licenciandos”*, é apresentado o relato de uma pesquisa realizada junto aos estudantes do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza de uma instituição pública federal, com o intuito de mapear as concepções de ensino e a sua relação na construção do ideário da profissão docente por parte desses estudantes.

Seguindo o debate, a redação do capítulo *“A matemática nas ações diárias da educação infantil: brincando com material reciclado e o pensamento computacional”* é resultado da articulação entre duas docentes com experiência significativa, no que tange ao ensino de Matemática, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É apresentado ao longo do capítulo um conjunto de propostas para o uso de jogos no ensino da Matemática, para promover a formação continuada dos professores e, não obstante, refletir como se tem dado a formação inicial.

E por falar de jogos, em *“A gamificação como estratégia didática para aprendizagem”*, são apresentados os resultados de pesquisa realizada junto aos professores da Rede Pública Estadual de Bom Jardim-Pernambuco que tratou de identificar se eles utilizam (ou já utilizaram) a gamificação com seus estudantes e quais as dificuldades encontradas para a reali-

zação dessa prática. A metodologia utilizada para o estudo pernambucano foi a pesquisa qualitativa, do tipo exploratória e explicativa. Os resultados auferidos são, no mínimo, inquietantes para o campo da formação de professores e o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

Na tentativa de propor um diálogo sensível ao campo da formação inicial e da formação continuada de professores, a escrita poética expressa em “*A valorização dos arquivos sensíveis e afetuosos na trajetória do educador*” é um verdadeiro convite à não banalização da memória estabelecida na relação entre professor e aluno. Aqui, o conceito de “professor acumulador” é levado para outros possíveis campos semânticos. Isso, na tentativa de convidar os(as) leitores(as) a nunca mais olhar para as cartas escritas pelas crianças como algo banal ou sem conexão com a construção do trabalho docente.

Não menos importante, o debate ensejado no capítulo “*Desatando os nós da colonialidade: o gênero portfólio na formação continuada de professoras/es de língua espanhola*” problematiza o ideário formativo dos Mestrados de modalidade Profissional, com foco no que tange ao aspecto dos produtos que deles são gerados para conclusão e obtenção do título de Mestre por parte do corpo discente. Especificamente, os autores apresentam como se dão as práticas das/dos docentes de Língua Espanhola, para entender se são orientadas por uma perspectiva colonial, por uma decolonial ou, ainda, por uma perspectiva mista – além de aprofundarem quais são os fundamentos desse processo. O mergulho nesse tema se mostra necessário, principalmente por ele estar situado na historicidade da realidade latino-americana.

Finalizando esta obra, acreditamos que pensar a formação docente na sua relação com questões pujantes da tessitura social é um aspecto que devemos levar em consideração, tanto na formação inicial quanto na continuada de professores. Assim, a **formação docente em contextos emergentes** acaba

desvelando tensões presentes entre a formação de professores e as demandas sociais; esta discussão se apresenta nesta obra em 5 (cinco) capítulos.

Desde a pandemia do SARS-CoV-2, coronavírus, o debate educacional se voltou à dimensão da qualidade da educação ofertada nos diferentes arranjos institucionais, uma preocupação urgente e necessária em cenários educacionais. O capítulo “*Por uma educação pública de/com qualidade social: o que dizem os futuros professores?*” apresenta a dimensão da qualidade social da educação a partir da perspectiva de estudantes de cursos de licenciatura, pelo olhar das suas experiências com o chamado ensino-remoto emergencial.

As questões relativas ao impacto da Lei nº 13.415/2017, o Novo Ensino Médio, na formação de professores e na prática cotidiana vivida/experenciada das escolas de educação básica estão presentes nesta obra de forma a explorar possibilidades de entendimento da principal pauta educacional de 2023. Em “*Políticas curriculares em disputa: Impactos do ENEM/Novo Ensino Médio na formação de professores*”, contamos com reflexões de um grupo de licenciandos sobre seus processos formativos em meio aos novos desafios impostos pela mudança do ensino médio na sua relação com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Seguindo essa perspectiva, o capítulo “*O Novo Ensino Médio: O que foi esquecido nesta reforma?*” traz luz à dialógica da educação da formação que foi perdendo espaço perante as políticas neoliberais, assim o Novo Ensino Médio é apresentado na configuração de uma política educacional curricular que não pode ser dissociada a necessidade de compreensão da formação de professores desconexa da realidade com a qual os docentes se deparam nas escolas e nas comunidades nas quais as escolas estão inseridas.

Os contextos emergentes se apresentam a partir das demandas sociais, culturais e econômicas que tensionam a pró-

pria tessitura social. Dessa forma, a “comunicação educacional” a partir dos veículos de imprensa é objeto do capítulo “*A relevância dos jornais e a relação de Corumbá-MS com a imprensa local no âmbito educacional*”, que problematiza a chamada ‘monopolização das informações no âmbito educacional’ na concentração de reportagens em algumas temáticas específicas do campo educativo.

O debate sobre a Internacionalização da Educação desenvolve-se no capítulo “*Interculturalidade na América Latina e a educação afro-indígena brasileira*” na perspectiva da formação docente pela Internacionalização do Currículo, como resultado das aprendizagens interculturais a partir de um processo de cooperação e intercâmbio na relação entre a Interculturalidade na América Latina e sua incidência na educação afro-indígena perpassa pela compreensão do processo de descolonização mediante um currículo.

Esperamos que a leitura desta obra contribua para o debate e aprimoramento da formação docente e que as vivências aqui compartilhadas pelos autores e autoras possam inspirar novas reflexões e práticas no campo da educação. Por fim, almejamos ampliar o engajamento coletivo nos espaços de formação docente para juntos/as aprimorarmos nossas práticas educativas visando à promoção de uma emancipatória que contribua na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim, esta obra reflete o compromisso histórico e ético-político do IFRS com a oferta da educação pública, gratuita e de excelência aos jovens e trabalhadores do campo e da cidade. As vivências docentes aqui partilhadas ajuízam-se a concepção que orienta o IFRS no que se refere ao compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos capazes de modificar a vida social e de atribuindo maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana.

Por fim, reiteramos que esta obra é um convite e uma oportunidade de compartilhar vivências da/na formação de professores em diferentes contextos, espaços e perspectivas. Esse movimento integra um coro na luta em prol da busca de educação com qualidade social responsável, ou seja, um projeto formativo que busca formar profissionais capazes de atuar de forma crítica e reflexiva, comprometidos com o desenvolvimento sustentável, a inclusão social e a produção de conhecimento, em benefício da sociedade como um todo.

Os Organizadores
Liliane Madruga Prestes
Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura
Paola Andressa Scortegagna
Thiago Rodrigo Fernandes da Silva Santos

Formação docente e desenvolvimento pessoal

A formação docente entre intelectualidade e precariedade: relatos desde a realidade cearense

*Thayná Fuly Garcia
Alef de Oliveira Lima¹*

Introdução

Objetivo desse capítulo é reconhecer a docência para além de um mero atributo instrumental do professor e, sim, situá-la como condição intelectual nos termos de um posicionamento social e histórico da figura docente a partir da realidade brasileira. É comum, ao discutirmos a docência (teoria e prática), encontrarmos um intenso processo de precarização que coaduna com as investidas neoliberais na agenda educacional brasileira. A precarização, como pensa Butler (2004), não é unicamente localizada na dimensão histórico-material de um sujeito.

Ela se espalha em nexos subjetivos, constituindo sujeitos precarizados de dentro para fora. Professores com problemas gástricos devido ao estresse de lidar com turmas superlotadas, indignação por salários parcelados, lutas por valorização desmobilizadas por chantagens políticas, estrutura deficitária de escolas, desrespeito, indisciplina e violência se comprimem no chão da escola, tendo discentes e docentes como figuras de proa de um ritmo acelerado e excruciante de adoecimento

¹ Doutor em Antropologia Social, Secretaria de Educação (SEDUC). Pentecoste, CE, Brasil. aleflimaufrgs@gmail.com

psíquico. A formação docente, em um sentido amplo, acaba refletindo necessidades de engajamento e intelectualização da prática pedagógica. Professores só são professores, tão somente, porque também são intelectuais.

O texto que segue é fruto de uma pesquisa de cunho qualitativo e biográfico, produzida na escuta flutuante do grupo de professores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa. A referida instituição faz parte da rede básica do Estado do Ceará e se destaca por oferecer ensino profissionalizante em regime integral em uma região que congrega ao menos quatro municípios vizinhos. A escola foi fundada por um movimento de Educação Popular conhecido como PRECE, que ao longo do tempo, mais de três décadas, recebeu diferentes significados: Programa de Estímulo à Cooperação na Escola, Programa de Educação em Células Cooperativas etc.

A iniciativa partiu de um processo de implantação de uma proposta de Aprendizagem Cooperativa e Solidária, tendo por base o incentivo ao desenvolvimento social de uma comunidade rural chamada Cipó. Esse é o contexto de inserção de nossa escrita, uma escola profissionalizante, construída perante uma abordagem pedagógica que a singulariza.

Essa escola conta com um time de mais ou menos trinta profissionais docentes, entre efetivos (concursados) e temporários (Contrato de horas/aula). Grande parte deles (inclusive a equipe gestora) é já ou foi um estudante que participou do PRECE ou se vincula a ele de algum modo. Temos ex-alunos que retornaram, professores voluntários do movimento de Aprendizagem Cooperativa que hoje integram o quadro institucional do colégio. Tal configuração instaura um forte sentimento de identidade/identificação e se estende a uma rede de sociabilidade que por vezes camufla insatisfações, frustrações e mesmo falta efetiva de comunicação.

Ocasionalmente, isso se manifesta em uma postura pouco afeita ao diálogo entre gestão e corpo docente. Mas a força de identificação com a proposta pedagógica da escola é levantada como uma bandeira de companheirismo, adesão à metodologia da escola e seus princípios, dirimindo ou silenciando a insatisfação. Nesse sentido, o presente trabalho engloba um processo de problematização das nossas próprias práticas e vivências do trabalho pedagógico.

Em termos de organização, o texto foi subdividido em três tópicos. No primeiro, buscamos refletir sobre os sentidos da docência enquanto uma condição intelectual; para isso incorporamos uma revisão bibliográfica e teórica que expande a ideia de precarização, tornando-a uma abordagem conceitual em que a experiência objetiva é corporalizada e subjetivada nos sujeitos. Logo, a noção de docência trabalhada é remetida às condições históricas, sociais e políticas materializadas na precarização do trabalho escolar que vivenciamos como agentes históricos. Posteriormente, abordamos como o trabalho docente também irá se caracterizar enquanto uma condição intelectual, cujas potencialidades se estendem às atividades de pesquisa e ensino na forma de processos epistemológicos que permitem pensar a qualificação e o trabalho docente. Por fim, todavia, não menos importante, abordamos como as essas questões são incorporadas dentro das demandas profissionais.

A precariedade como característica da experiência docente

Seria de bom-tom, em um artigo sobre o tema da docência, não pensar como alerta Paula Freire (1991) sobre discência, pois, professores e estudantes se constituem como dois polos de um mesmo processo. Mas seria ainda pior não considerar que, ao falarmos do trabalho docente na realidade da escola pública brasileira, falamos da ausência de uma sincera preocupação sistemática acerca de uma precarização dos co-

tidianos escolares em termos: estruturais, sociais, políticos e subjetivos. A docência, em algumas localidades, pode até ser considerada uma “profissão de risco”. No entanto, a problemática abordada tem um rastro histórico, a precariedade tem um passado:

[...] problemas ligados à precarização do trabalho escolar não são recentes no país, mas constantes e crescentes, e cercam as condições de formação e de trabalho dos professores, as condições materiais de sustentação do atendimento escolar e da organização do ensino, a definição de rumos e de abrangência do ensino secundário e outras dimensões da escolarização, processo esse sempre precário, na dependência das prioridades em torno das políticas públicas. Notadamente a partir dos anos 70 do século XX, acentua-se no país o agravamento das condições econômicas e a deterioração do sistema público de ensino. (SAM-PAIO; MARIN, 2004, p. 1204)

Talvez seja incoerente de nossa parte supor que a melhor datação seja as décadas de 1970-80, pois a história da educação brasileira se confunde ao fenômeno da colonização e da busca pelo aviltamento coletivo das populações nativas do Brasil, dos povos escravizados e da exclusão proposital das diferenças. O que temos para fazer tal historização é o argumento de que as décadas 70 e 80 trouxeram como demanda pública a necessidade da escolarização no arco dos principais governos subsequentes à Ditadura Militar.

A experiência escolar brasileira, diferentemente da realidade europeia e estadunidense, não ocorreu em concomitância a uma expansão econômica ou de liberdade política, vide os resultados da Guerra da Civil Americana ou da própria Revolução industrial na Inglaterra (HOBBSAWN, 2002). A nossa experiência escolar foi fragmentada e suas determinações culturais por pouco não se misturaram a um ensino confessional da Igreja Católica se não fosse a reforma do período Pombalino (1759).

O que queremos afirmar é o fato da escolarização não se constituir facilmente enquanto uma política pública educacional, tendo em vista as experiências da Argentina, do Chile e mesmo de outros vizinhos que já gozavam de ensino catedrático no século XVII. O Brasil, em termos educacionais, políticos e econômicos pareceu está em transe, como imaginaria anos depois Glauber Rocha.

Quando a docência ligada ao trabalho cívico-pedagógico de um Estado Nacional passou a ser requisitada ou pelo menos revista na forma de um ofício profissional, exigindo um saber e uma prática qualificadamente informada? A resposta sairia agora como um protesto: nunca! Mas precisamos ser diplomáticos e considerar que houve no processo de democratização da sociedade nacional um esforço consciente de profissionalização da docência. Tal esforço incorporou importantes lições do movimento pela Educação Libertadora do pernambucano Paulo Freire.

O cenário institucional dos cursos de licenciaturas, posteriormente, as escolas normais, trouxe a questão da profissão docente no atributo de lutas públicas de reconhecimento e valorização. E apesar de seus resultados de incremento à formação de uma carreira coerente e estável, de incentivos, políticas de dinamização das licenciaturas tais como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica, nossa educação nunca deu um salto qualitativo tão esperado.

Quais seriam, portanto, os entraves presentes nas políticas públicas educacionais? Um deles, na nossa percepção, seria exatamente a docência, ou melhor, o enquadramento social, salarial, político do trabalho docente, incluindo os aspectos da qualificação e valorização dos profissionais da educação no Brasil. Evidentemente, nossa ótica parte de um recorte da realidade. Somos professores da Rede Básica cearense, reconhecida por sua burocracia educacional e vitrine política de

diferentes agremiações de poder, desde os Ferreira Gomes e sua Sobral imaginada até o atual grupo político petista enraizado na atual gestão do MEC. Nesse sentido, falamos em um contexto exteriormente concebido como idealizado em outros recortes regionais ou mesmo municipais. Teríamos, conforme nosso sindicato, “A melhor carreira Docente do Brasil” aqui nas terras alencarinas.

Mas o quanto disso é um regime discursivo proposto como placebo dos desafios institucionais dos professores na rede pública estadual do Ceará, e o quanto poderíamos afirmar ter aspectos tangíveis na experiência real dos/as docentes? A questão esbarra nos índices avaliativos considerados exemplares, até aceitáveis, de uma educação pública posta como a “melhor”. Na realidade, a pergunta é enganosa, ela seria muito mais efetiva se questionasse: qual o quantum de precariedade é preciso para produzir a excelência? Qual a forma social da excelência? O que os professores e professoras sacrificam para produzir resultados positivos em meio a cenários objetivos de desmonte da educação pública?

Para alguns pesquisadores, como a professora da Universidade Federal de Minas Gerais Dalila Andrade Oliveira, aos falarmos da precarização do trabalho docente estaríamos nos referindo a um processo macrossocial:

As reformas educacionais iniciadas na última década no Brasil e nos demais países da América Latina têm trazido mudanças significativas para os trabalhadores docentes. São reformas que atuam não só no nível da escola, mas em todo o sistema, repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar. A literatura sobre o tema não tem oferecido aportes seguros para a análise dos processos mais recentes de mudança, o que justifica a necessidade imperiosa de investigações que procurem contemplar a difícil equação entre a macrorrealidade dos sistemas educacionais e o cotidiano escolar. São necessários esforços que vão além da interpretação do texto das reformas, abarcando o contexto em que se desenvolvem. Na atualidade novas

questões são trazidas ao debate, e as discussões sobre os processos de flexibilização e precarização das relações de emprego e trabalho chegam também ao campo da gestão escolar. (OLIVEIRA, 2004, p. 1128)

O aparato de reformas educacionais, as demandas para tornar a sala de aula mais atrativa, as dificuldades em melhorar de forma substancial do salário, a contratação em massa de professores temporários, ausência de concursos e reformas estruturais nas escolas de modo a garantir a integridade física e cognitiva dos discentes e docentes, tudo isso se conforma em uma situação de precariedade cujas características se desdobram nas diferentes escalas, como demonstra Oliveira (2004). Entretanto, o tornar-se precário desloca-se muito além do chão da escola. Poderíamos incluir que durante o governo de Michel Temer (2016-2018), no cenário político imediatamente posterior à queda de Dilma Rousseff, potencializou-se a precarização ao instituir a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241 em 2017, que limitava em duas décadas a ampliação de investimentos em áreas sociais como Educação e Saúde.

Ou, ainda, que a atual reforma do Ensino Médio, anunciada via Medida Provisória, tornou óbvia a indisposição da classe política profissional em refletir acerca das condições do trabalho docente no Brasil. A ausência de um debate franco com os setores sociais, a transparência dos pontos centrais da reforma, bem como seus fins e características são subsumidas pelo teor impositivo da MP do executivo, eliminando inclusive uma série histórica de discussões do próprio Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre a necessidade de realinhar a modalidade de pedagógica do Ensino Médio.

A precarização do trabalho docente tem um rastro político explícito. Michael Apple (1995), por exemplo, argumenta que no contexto do neoliberalismo global a educação é reconfigurada em termos de uma formação de mão de obra barata, ou profissionalização independente, tendo como único e exclusivo objetivo ampliar a exploração econômica. Ainda nos

anos oitenta, Miguel Arroyo (1980) demonstrava que nas realidades educacionais no Brasil os professores eram proletarizados, e, portanto, eram tomados muito mais como operários braçais dos sistemas de ensino do que intelectuais.

De vários modos a classe dos profissionais da educação na sociedade nacional foi taxada enquanto ameaça, ineficiente, preguiçosa e a atual opinião pública pós-governo bolsonarista (2018-2022) não ajudou a melhorar a imagem dos/as docentes. Inúmeros professores relatam Brasil afora uma sensação de acossamento, tristeza e angústia, um pânico moral se alastra em que temas são interditados, questões, músicas e alguns debates são censurados pelas gestões, professores que travam essas lutas são exonerados ou silenciados. Logo, a questão da precariedade deixa de ser um atributo objetivo de condições históricas e passa a ser subjetivada na forma de uma vivência de sofrimento.

A filósofa política estadunidense Judith Butler, na obra *Vidas Precárias* (2004 tradução), ao analisar a experiência social de diferentes minorias sexuais, de raça, de gênero concebe que os diferentes poderes políticos vêm estabelecendo regimes radicais de diferenciação, criando guetos educacionais e sociais, ampliando formas de desigualdade e por isso produzindo indivíduos matáveis. Os termos do conceito de precariedade de Butler, nesse sentido, são maleáveis, pois, para ela, a precarização é antes de tudo um efeito de vulnerabilização. Somos vulneráveis enquanto seres humanos, mas devido a sistemas econômicos de exploração e opressão, essa vulnerabilidade amplia-se e coaduna em diferentes grupos ou setores sociais. Alguns estão mais vulneráveis que outros.

No caso da docência, a precariedade traduziria um estado de alerta para modos de adoecimento psíquico, sofrimento somático e mental, pelo qual os profissionais da educação acabam passando não se confunde com algo ocasional - e sim apontam um efeito estrutural de suas condições de trabalho.

Dados de uma pesquisa de cunho estatístico realizada em 2011 no Estado do Paraná demonstraram que cerca de 29,73% de uma amostra de mais 1000 docentes, entre homens e mulheres, relatam possuir algum distúrbio como depressão, ansiedade ou estresse. Mais de 23% relatam também ter tendinite, lombalgias e outras doenças osteomusculares por conta do trabalho repetitivo, fora doenças gástricas (TOSTES et al, 2018).

Essa amostragem sinaliza algo importante em termos de precariedade; ela vai se constituindo em cotidianos escolares cada vez mais fragmentados e atomizados. Os sistemas de ensino se configuram historicamente como grandes fábricas de certificação (BOURDIEU; PASSERON, 1987). Na prática, isso significa que a experiência escolar massificada objetiva muito mais um processo de objetivação das trajetórias escolares em atestados, certificados e diplomas do que uma qualificação dos processos de aprendizagem, principalmente, para as camadas populares.

Logo, a precarização assumida aqui enquanto perspectiva vivencial vai protagonizar as características mais gerais do trabalho pedagógico na realidade brasileira. Se testemunha facilmente, as ingerências políticas e econômicas no campo da Educação Pública, em razão de um olhar neoliberal ou até mesmo individualista. Tais aspectos vão se rotinizar na prática docente, mediada por regimes de trabalho áulico cada vez mais sufocantes, diminuindo uma sensação produtiva no que se refere ao bem-estar docente. De modo ainda mais amplo, a precarização se enraíza nos problemas escolares, seja a violência, a indisciplina, a ausência de gestões democráticas, os salários baixos ou a ausência de incentivos de qualificação e reconhecimento social da profissão.

Docência como condição intelectual

A atividade docente, como qualquer outra, requer um conhecimento hábil acerca de suas próprias potencialidades e desafios. No Brasil contemporâneo, a profissão é vilipendiada, seja por atores políticos e institucionais, gestões de governo, movimentos sociais reacionários, a própria comunidade escolar e tantos outros. A opinião pública sobre a docência é vivenciada com resignação e revolta por parte dos professores, remetidos a situações de vulnerabilidade e desrespeito. Diante disso: pensar a docência na forma de uma condição intelectual?

Um primeiro ponto é perspectivar a necessidade de construção de um perfil de professor/a considerando as demandas atuais, a pesquisa e a noção de intelectualidade para examinar as características da docência que permitem fazer essa correlação. Uma gama de pesquisadores já postulava a necessidade de reconhecer o trabalho pedagógico como uma modalidade práxis (FREIRE, 1996). Práxis, no seu sentido etimológico, é a incorporação, ou a recusa, em desvincular teoria e prática no campo de um pensamento teoricamente praticado. A práxis é uma capacidade analítica e cognitiva que se desdobra na qualificação do trabalho docente, constituindo uma vigilância epistemológica e a apropriação consciente de uma prática profissional.

Uma notícia recente, publicada em diferentes portais jornalísticos, no dia 22 de setembro de 2022 alertava sobre um possível apagão de professores em 2040. A pesquisa leva em conta um conjunto de dados publicados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) e foi realizada pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior em São Paulo (SEMESP). As informações coletadas apontam o desinteresse pela licenciatura, o envelhecimento do corpo docente atual brasileiro, a ausência de políticas de melhoria da profissão docente, abandono preco-

ce da carreira por conta dos baixos salários, enquanto fatores que podem ocasionar uma lacuna de mais 200 mil profissionais nas próximas décadas. Esse apagão não sinaliza somente a falta possível de professores, mas também indica lacunas de pesquisadores em todo o país. Professores passam quatro anos de suas vidas nos bancos da universidade não apenas para repetir *ad infinitum* teorias, temas e conceitos - eles e elas se constituem como pesquisadores ao experienciar o cotidiano escolar e estarem munidos/as com habilidades e disposições relativas à produção do conhecimento científico.

Uma gama de pesquisadores vinculados à área da educação afirma a necessidade de perfilar um *professor-pesquisador*, que seria nada mais, nada menos que um docente capacitado a perspectivar cientificamente suas práticas, o cotidiano escolar, as demandas da aula, dentre outros aspectos. Segundo a professora Tatiana Bezerra Fagundes, o conceito de professor-pesquisador no contexto brasileiro tem características bem particulares do que seu formato original no cenário da educação britânica em 1960:

Na realidade, o que parece ter ocorrido no Brasil foi a apropriação desse conceito para servir de base a reformas educacionais cujo foco recaiu sobre a formação e prática dos professores. Dele tentou-se extrair qualquer indicativo de que um professor formado como profissional reflexivo teria condições de lidar com diferentes situações-problema no contexto de desenvolvimento do seu trabalho. Não se levou em conta que, para isso, seriam necessárias alterações substantivas nessas condições, além de considerar também os diferentes aspectos que envolvem a relação ensino e aprendizagem [...] (FAGUNDES, 2016, p.292)

De fato, aqui se reconhece que os aspectos do conceito de professor-pesquisador, que retrata a demanda da intelectualização do trabalho docente, esbarram na precarização da carreira e, sobretudo, camufla os desafios sociais de qualificar a educação pública para além de lógicas de ranqueamento. Pesquisadores da Universidade de Campinas, em São Paulo,

trabalharam com a ideia de professor-pesquisador e investiram as dificuldades de colocar em efetividade esse perfil profissional. O que mais chamou atenção é o esvaziamento do sentido epistemológico da pesquisa por parte dos professores; tal traço se deve à experiência de vulnerabilidade de suas condições de trabalho em meio ao aumento de suas demandas, como metodologias inovadoras, falta de qualificação profissional ou mesmo incentivos financeiros (GERALDI, et al, 1998). No entanto, de maneira geral, os professores e professoras continuam produzindo seus saberes docentes (TARDIF, 2006). Saberes que se constituem vivencialmente e empiricamente, portanto, são formas de gerenciar, otimizar, potencializar o trabalho pedagógico e só podem ser aprendidos como prática e não qualquer prática, pois ela é a um só tempo social e política, epistemológica e técnica, teórica e sensível.

Quando pensamos a docência enquanto uma atividade intelectual, podemos colocá-la além de uma ótica empírica, assim, se pode afirmar que professores constituem suas carreiras organizando, selecionando, classificando e produzindo conhecimentos disciplinares e didáticos. Kenneth Zeichner (1993), professor da Universidade de Washington e pesquisador da formação docente, argumenta que é preciso pensar a formação como algo sistêmico, isto é, no caso dos professores e professoras o formar-se abarca questões mais amplas do que é válido ensinar, o como ensinar, as metodologias de ensino, a contextualização dos conhecimentos. Em suma, Zeichner aponta que a classe docente desenvolve regimes de conhecimento e permite, logicamente, *co-formar* saberes, práticas, teorias e desenvolver análise e solução de problemas com base na sua realidade imediata. Tais formas de conhecimento irão possibilitar reconhecer na docência potencialidades investigativas e reflexivas que não apenas caracterizam o trabalho docente, mas o singularizam enquanto ofício que requer cientificidade e sensibilidade.

Considerações finais

Objetivamos relatar ao longo do texto sobre como a docência, ou mais precisamente, a experiência docente se constitui na realidade brasileira, tomando por base nosso recorte regional enquanto professores da rede pública cearense. No decorrer do artigo, tentamos deixar em relevo o quanto o trabalho professoral passa por um contexto histórico e social de precarização, que em diversos momentos é incorporado de dentro para fora e de fora para dentro, em um movimento pendular entre precariedade subjetiva ocasionado pela vulnerabilização de uma carreira. De todo modo, nossa proposta foi refletir acerca dos desafios que territorializam a prática pedagógica em vários âmbitos sociais e políticos. Nesse sentido, a docência é pensada para além de uma forma de trabalho, ela se constrói em princípio de intelectualidade - uma condição de reflexividade e pesquisa, ciência e sensibilização e não consegue se realizar de maneira efetiva em cenários de subalternidade de professores e professoras.

Além do que, é preciso problematizar as gestões políticas recentes e o contexto de conservadorismo à brasileira que vão corroendo um debate qualificado sobre o ato docente e suas circunstâncias. A precarização do trabalho, portanto, se alastra entre o passado, o futuro e o presente da Educação Brasileira e acaba se configurando nos cotidianos institucionais, encarnando o chão da escola e dificultando o trabalho escolar dia após dia. Ao refletirmos sobre a docência como condição intelectual que tem demandas específicas, estamos visibilizando dimensões pouco visíveis do saber-fazer das docências. E de certo modo, estamos reconhecendo que ser professor não se confunde com apenas “dar aulas” é um regime de conhecimento situado por fatores econômicos, políticos e epistemológicos e logo, tem sua própria complexidade.

Referências

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARROYO, Miguel G. **Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira**. Educação & Sociedade, Campinas, n. 5, p. 5-23, 1980.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394 de 20 dez.1996.

BRASIL. Lei n. 9.424 de 24 dez. 1996. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério**. Na forma prevista no art. 60, §7o, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.

BUTLER, Judith. **Precários Life**. Nova York: Verso, 2004.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 281-298, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia *et al.* **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

GLOBO, G1. **Brasil pode enfrentar “apagão de professores em 2040”, diz pesquisa**. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/09/29/brasil-pode-enfrentar-apagao-de-professores-em-2040-diz-pesquisa.ghtml>. Acesso em 12/03/2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho do-

cente: flexibilização e precarização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p.1203-1225, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

TOSTES, Maria Vaz, et al. Sofrimento mental de professores do Ensino Público. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, n. 42, n. 116, 2018, p. 87-99.

ZCHEINER, Kenneth M. **A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas**. Liboa: EDUCA, 1993.

Competências relacionadas ao pensamento computacional e suas implicações na formação docente da educação infantil

Lucia Giraffa¹
Greyce Rodrigues²

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³ é o documento de referência que posiciona os conhecimentos, habilidades e competências desejadas para que estudantes desenvolvam ao longo da sua formação no período relacionado à Educação Básica. Independentemente das críticas que lhes são atribuídas, esse documento nos permitiu refletir acerca das mudanças necessárias para reposicionar o processo de organização educacional, a fim de que nossos estudantes se preparem tanto para viver quanto para trabalhar.

Vivenciamos um contexto dinâmico, incerto, frágil, cada dia mais excludente e marcado pela velocidade das transformações e obsolescência dos recursos utilizados para apoiar as múltiplas atividades como nunca experienciado. O fato de vivermos num mundo digital, no qual se estabeleceu uma cultura digital impulsionada pelo advento da Internet e, conseqüentemente, a criação do ciberespaço, postulado por

¹ Doutora em Computação, PUCRS-PPGEdu. Porto Alegre, Estado (RS), Brasil. giraffal@pucrs.br

² Mestre em Educação, PUCRS-PPGEdu /EMEF Augusto Longoni. Gravataí Estado (RS), Brasil. greycepie@gmail.com

³ <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Levy (1999), expandiu e transformou o espaço tradicional de formação, convivência e laboral com o qual estávamos acostumados. Quer dizer, a presencialidade não é mais, para muitos estudantes, seu espaço primário de busca e atuação. Basta olhar com atenção nos espaços públicos, nas escolas, nos transportes, no laser, no trabalho e perceber as pessoas ligadas aos seus *gadgets* (artefatos digitais que os conectam à rede Internet).

Esta mudança de hábitos se estabelece de maneira irreversível na sociedade contemporânea e sua escalabilidade tende aumentar a ocorrência de situações em que problemas não resolvidos, tais como exclusão social, desigualdade de oportunidades, racismo, preconceitos, intolerâncias etc. Assim dizendo, a desinformação se acentua pela falta de uma inteligência digital que nos permita refletir, criticar e fazer escolhas neste cenário que se impõe.

Conforme o *DQ Institute*⁴, organização voltada à formação de uma nova geração com mais preparo para habitar, trabalhar e inovar, buscando soluções para os problemas existentes e futuros, a inteligência digital é a soma das habilidades técnicas, mentais e sociais que permitem a um indivíduo encarar os desafios e se adaptar às demandas da vida digital. Nesse sentido, o sistema educacional atual trabalha pouco ou quase nada da Inteligência Digital. Isso pode ser observado, analisando os seguintes aspectos:

- Despreparo dos alunos e professores para lidar com *cyberbulling*;
- Disseminação e consumo de notícias que chamamos de *fake news*, as quais não são notícias, pois são falsas – mais bem caracterizadas pelo termo “desinformação”;
- Dificuldade em se adaptar às mudanças aceleradas da nossa realidade;

⁴ <https://www.dqinstitute.org/>

- Falta de uma compreensão mais profunda sobre o contexto do surgimento das novas tecnologias e como melhor utilizá-las, haja vista a questão das fraudes e “golpes digitais” diversos, envolvendo a população, especialmente aqueles sem fluência ou ambiência digital.

Dessa maneira, considerando a complexidade advinda deste cenário contemporâneo, marcado pela necessidade de compreensão das potencialidades e limitações desses espaços digitais, necessitamos repensar e adaptar nossa práxis docente. Nesse contexto, no documento da BNCC, competência é definida como:

“[...] a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2018, p. 8).

O conceito de competência se difundiu de maneira muito acelerada no campo do ensino e, segundo Zabala e Arnou (2010), encontrou terreno fértil para seu desenvolvimento. Assim, esse conceito pode ser visto como polissêmico, visto que possui inserções em diversos paradigmas pedagógicos. Nesse seguimento, Zabala e Arnou (2010) questionam: até que ponto o ensino baseado em competências representa uma melhoria nos modelos existentes?

Para responder essa questão, eles constroem seu argumento baseado na ideia de que a introdução da abordagem por competências de forma generalizada pode ser uma estratégia eficaz para difundir princípios pedagógicos ainda não utilizados. E, desse modo, contribuir na compreensão das alternativas que possuímos para fazer educação. O ponto chave defendido pelos autores é a perspectiva de uma formação íntegra, justa e para toda a vida. O conceito de competência traz, segundo Zabala e Arnou (2010), de maneira subjacente, ideias que podem incidir transcendentalmente no ensino.

E, para justificar essa afirmação, salientam que o termo “competência” é uma consequência da necessidade de superar um ensino que, na maioria dos casos, possui uma percepção reducionista do processo educacional em função de visões alicerçadas em paradigmas tradicionais, apoiados por recursos que não contemplam a digitalidade como integrante do processo educacional contemporâneo. Nessa lógica, os autores destacam, que:

A competência e os conhecimentos não são antagônicos, pois qualquer atuação competente sempre representa a utilização de conhecimentos relacionados a habilidades e às atitudes” (ZABALA; ARNOU, 2010, p. 11)

Ao complementarem sua arguição, destacam que um currículo com base em competências representa a formação em aprendizagens que têm como característica fundamental a capacidade de serem aplicadas em contextos reais. Sintetizando a defesa dos autores Zabala e Arnou (2010), no tocante ao valor desta transposição de um currículo organizado por conteúdos para uma abordagem baseada em competências, destacamos:

- As competências devem englobar o âmbito social, o interpessoal, o pessoal e o profissional;
- A aprendizagem de uma competência não é uma ação mecânica. Ela é intencional, planejada e matizada pela relevância e funcionalidade possível. Ela tem de fazer sentido e ser replicável na resolução de problemas da vida;
- Ensinar competências implica utilizar formas de ensino consistentes para responder situações relacionadas à vida real. Assim sendo, vão requerer uma seleção de critérios para ofertar problemas contextualizados ao cotidiano dos estudantes;
- Um ensino de competências para vida vai requerer um caráter “metadisciplinar”, o qual, segundo ênfase dadas pelos autores, deve permitir a reflexão e o estudo teórico e sistematizado de toda as áreas que compõem o currículo;

Por último, Zabala e Arnou (2010) concluem que não existe uma metodologia própria para o ensino de competências. E, sim, condições gerais de como devem ser as estratégias metodológicas a serem selecionadas e coordenadas visando observar um enfoque globalizado. Para eles, a aquisição de uma competência é uma tarefa complexa e desafiadora, tanto para os estudantes quanto para os docentes. Portanto, a reorganização dos currículos de conteúdo para competências não é um mero jogo de mudanças de termos e palavras. Trata-se de uma mudança conceitual e paradigmática relacionada ao “como ensinar”, a partir das necessidades que emergem neste conto contemporâneo, marcado pelas cicatrizes oriundas do período pandêmico, vivenciado pelo surto da covid-19.

Mas... O que aprendemos com a experiência pandêmica? Muitas coisas... Dentre elas, a capacidade dos docentes em ajustarem suas práticas, de perderem o medo de errar, de serem autores. Em outras palavras, e parafraseando nosso mestre maior – Paulo Freire, de lidarem com o “medo” e a “ousadia”. Outrossim, corroborando essas afirmações, Giraffa (2022) destaca:

“Aprendemos como fazer isso na pandemia, afinal, viramos de certa maneira YouTubers, editores de vídeos, podcasters e produtores de materiais. Onde ficou tudo isso? Está guardado nos repositórios, na nuvem, nos periféricos dos dispositivos que usamos no ensino remoto, assim como na mente e no coração dos docentes.” (GIRAFFA, 2022, p. 65)

Afinal, para efetivas mudanças é necessário acreditar, querer, recuperar e transformar. Ou seja, como muito bem destaca Alves (2021):

“para isto existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas” (ALVES, 2021, p. 96).

Pensamento computacional: conceitos basilares

A fim de posicionar nossa reflexão acerca da inserção da necessidade do PC, postulada na BNCC, vamos nos apoiar em duas premissas: O conceito intrínseco no Pensamento Computacional (PC) não é novo. Isto é, não é algo que foi criado nesta década do século 21. Um dos precursores do conceito de PC foi Seymour Papert (1980), criador da teoria Construcionista, tendo como premissas os princípios do Construtivismo de Piaget. Para Papert, o PC pode ser uma prática pedagógica incluída numa estratégia docente. Já Wing (2006) popularizou o conceito de PC, posicionando-o como uma estratégia para organizar a resolução de problemas, projeção de sistemas e compreensão do comportamento humano, por meio da extração de conceitos fundamentais da ciência da Computação. Na sequência, Wing (2011) destaca que o PC é um conjunto de processos de elaboração e resolução de problemas, representado de forma que possa ser resolvido por meio de um agente de processamento de informação (inspirando-se na programação tradicional, usada na área da Computação).

O desenvolvimento do Pensamento Computacional pode ocorrer com uso de dois enfoques distintos: com uso de artefatos digitais (computadores, tablets, smartphones e outros) – PC plugado; e/ou sem o uso de dispositivos digitais, trabalhando com materiais concretos – PC desplugado.

Quer dizer, mesmo naqueles cenários onde as condições tecnológicas das escolas não sejam favoráveis, é possível trabalhar conceitual e de forma prática as competências relacionadas ao “pensar computacionalmente”. Nesse contexto, de acordo com Raabe, Zorzo e Blikstein (2020), as iniciativas de inclusão do ensino de Computação na Educação Básica são organizadas em quatro abordagens:

- Construcionismo e letramento computacional, vertente essa que se organiza a partir das ideias do Construcionismo cunhado por Papert, tendo como premissas os princípios do Construtivismo de Piaget.

- Educação de Computação: enfatiza os elementos da Ciência da Computação, desde a Educação Básica, entendendo o estudo do campo da Computação como uma ciência básica para a formação contemporânea.
- Demanda do mercado & Code.org: centrada na formação de profissionais para o mercado, com incentivo e busca de talentos desde a formação básica, sistematizada pela indústria de software e organizadora do site Code.org.
- Equidade & Inclusão: busca fomentar a integração das pessoas que estariam à margem desse processo, uma vez que, vivenciando um mundo permeado pela Computação, gradativamente podem ser excluídas das possibilidades de participação.” (RAABE, ZORZO e BLIKSTEIN, 2020, p. 10).

Já a organização do processo de solução de um problema, conforme Brackmann (2017), é estruturada em quatro pilares, sendo eles:

- Abstração: compreender o problema a ser resolvido, separando as informações que são relevantes para a construção da solução daquilo que posiciona o problema dentro do seu contexto.
- Decomposição: possibilita que problemas mais complexos sejam resolvidos de forma mais simples, dividindo em partes menores e buscando resolvê-las individualmente.
- Reconhecimento de Padrões: permite à pessoa utilizar soluções de outros problemas similares, ou conhecimentos prévios que já foram solucionados anteriormente para os segmentos do problema que está a resolver.
- Elaboração de Algoritmos: o processo de organização da solução é integrado pela algoritmização, ou seja, a criação do algoritmo que é a sequência de passos a ser observada para a solução do problema. Os algoritmos devem conter instruções precisas, sem ambiguidades e numa sequência tão bem especificada que a sua execução converge para a solução do problema.

Por fim, por questões de espaço de texto, não vamos detalhar em maior profundidade esses pilares e suas aplicações metodológicas. Contudo, para ampliar esta reflexão, por par-

te do leitor, recomendamos a leitura de Brackmann (2017), Kampff et al. (2016) e Martins, Giraffa e Raabe (2021), bem como a visita ao site <https://www.computacional.com.br/>

Formação dos professores de educação infantil: implicações na mudança de paradigma para competências

Pesquisa realizada por Souza (2018), a qual buscou compreender a formação dos docentes egressos dos cursos de licenciatura em Pedagogia, usando como recorte os currículos de formação das instituições privadas e públicas do estado do Rio Grande do Sul, na época da investigação (2017-2018), mostrou que os cursos não contemplavam os conteúdos a serem ensinados pelos futuros docentes, especialmente no tocante à Matemática, por uma falsa crença de que esses conteúdos são do conhecimento desse futuro professor. As disciplinas tratavam dos aspectos didáticos e não revisavam os conteúdos.

Em outras palavras, o futuro docente ensinará Matemática, Português, Ciências e demais componentes curriculares baseado na sua formação de Educação Básica. A pesquisa mostrou que não há garantias de que a “bagagem” que o futuro licenciando possui seja adequada e suficiente para ensinar os conteúdos de determinada área. Em relação ao ensino de Matemática, mostrou que o conhecimento relacionado aos conceitos matemáticos que esses professores possuíam não era suficiente para apoiar o ensino dos conteúdos a seus estudantes. Causando, com isso, uma série de problemas conceituais, além de contribuir para o desenvolvimento do sentimento de “Matofobia”⁵.

Nessa perspectiva, os cursos de Licenciatura em Pedagogia não assumem a responsabilidade por preparar este professor e atribui esse encargo à formação básica desse sujeito.

⁵ Maiores detalhes sobre o tema em <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3295>

Desse modo, a aprendizagem que esse indivíduo teve na sua formação básica será o seu subsídio ao lecionar.

Portanto, a demanda de trabalhar com os conceitos do PC é mais um desafio a ser considerado na formação do licenciado em Pedagogia, para além da oferta de disciplinas, geralmente uma ou duas, relacionadas ao que normalmente é chamado de “Informática na Educação”. Nesse sentido, adotar uma perspectiva apenas instrumentalizadora não dará conta da questão da transversalidade necessária para tratar das questões do PC.

Sem uma formação mais reflexiva e crítica, corremos o risco de instrumentalizar sem fazer a devida ressignificação do que denota ensinar para desenvolvimento de competências. No tocante às questões do desenvolvimento das competências associadas ao PC, isso vai requerer maior compreensão do que significa a aplicação de “pensar computacionalmente” para organizar a solução do problema. Assim sendo, enfatiza-se a necessidade de reflexão e posicionamento das questões associadas à revisão da formação docente.

Se o docente não estiver devidamente preparado nos aspectos conceituais, fluência digital e apropriação conceitual do que significa a questão das competências relacionadas ao PC, corre-se o risco de reduzir as atividades a ações lúdicas, sem a devida transversalização desejada. Entendendo-se, nesse caso, a transversalização como a aplicação, por associação reflexiva, do processo de pensar computacionalmente para a resolução de problemas em outras áreas de conhecimento, para além da Computação.

Da mesma forma, o conjunto de razões para que esse tema seja incluindo na formação docente do professor de Educação Infantil reside na crença de que é nesta fase da formação da criança que se organizam os processos que ela utilizará por toda a sua vida. Dentre as muitas razões para revisar a formação docente, destacam-se:

- Preparar nossos professores para auxiliar seus alunos a desenvolverem competências para que sejam capazes de viver numa sociedade cada vez mais tecnológica.
- Desenvolver habilidades de resolução de problemas em qualquer área, tanto no aspecto de formação quanto na sua vida em geral.
- Trabalhar a questão do erro como componente do processo de aprendizagem, desmitificando a questão da solução perfeita e mágica, mostrando o trabalho incremental, iterativo (sim, repetitivo – feito várias vezes para depurar erros), e dedutivo, inerente a todo planejamento de resolução de um problema.
- Possibilitar a criação de soluções para problemas existentes e, a partir dessa experiência, serem capazes de fazer associações para problemas futuros, os quais nem saberão quais serão.
- Auxiliar a promover a inclusão e a equidade, independentemente de seu contexto socioeconômico ou cultural, uma vez a que a abordagem desplugada pode fornecer os elementos básicos que depois servirão para abordagens plugadas, quando os recursos estiverem disponíveis.

Considerações finais

Depois de tantas argumentações a favor da inserção do PC, o leitor poderá depreender que as autoras adotam uma posição um tanto “tecno idólatra” da questão. Na defesa do bom uso das questões relacionadas às tecnologias digitais usaremos as ideias de Michel Desmurget, amplamente descritas no seu livro, o qual acreditamos ser leitura mandatória para pais e educadores infantis, denominado “A fábrica de cretinos digitais”. Com esse chocante título, o autor deseja chamar a atenção para o arsenal de artefatos digitais disponíveis hoje em dia (tablets, computadores, videogames, smartphones e outros), os quais devem ser utilizados de maneira ponderada e tutelada. As crianças e os adolescentes, segundo o autor,

devem concentrar suas práticas naquilo que o digital oferece de mais produtivo. Nessa lógica, ele preconiza que as utilizações precoces do digital devem ser bem posicionadas, sendo de grande importância por duas razões:

Os hábitos na infância vão alicerçar as futuras decisões de consumo. Quanto mais assíduo e habituado ao uso massivo de *gadgets*, maiores as chances de o indivíduo se tornar um usuário prolixo e assíduo/compulsivo, desconsiderando outras formas de interação e recursos para aprender;

Os primeiros anos de existência são fundamentais em matéria de aprendizagem e de amadurecimento cerebral. Então, o que é “comprometido” pelo uso excessivo de telas pode privar as crianças de outras experiências essenciais relacionadas ao desenvolvimento da linguagem, da coordenação motora, dos pré-requisitos matemáticos, dos hábitos sociais, da gestão emocional etc. Segundo Desmurget, a criança aprende precisamente ao reposicionar seus circuitos neuronais disponíveis quando ela constrói novos. Logo, o cuidado que se deve ter nesta fase do desenvolvimento da criança é de não monopolizar com consumo precoce e intenso de telas digitais.

A BNCC e seu posicionamento relacionado à importante questão da transversalidade do PC, como elemento articulador para desenvolver habilidades e competências para resolução de problemas, especialmente no que se refere ao contexto do mundo digital, desdobra-se em múltiplas ações, tais como as sugestões contidas na matriz do CIEB⁶, na qual aparecem exemplos de ações pedagógicas a serem inseridas no cotidiano da Educação Infantil. Assim sendo, sugerimos algumas fontes para recursos e exemplos associados ao PC, além dos mencionados anteriormente neste artigo:

ScratchJr: é uma versão simplificada do Scratch⁷, desenvolvida para crianças de cinco a sete anos. O site contém uma seção de recursos para professores, a qual inclui guias curriculares, atividades, exemplos de projetos e sugestões para aulas.

⁶ <https://cieb.net.br/>

⁷ <https://scratch.mit.edu/>

SBC (Sociedade Brasileira de Computação)⁸: tem uma seção dedicada à Educação Infantil, que inclui recursos para professores, como artigos, guias curriculares e planos de aula.

Google for Education⁹: oferece uma seção de recursos para a Educação Infantil, incluindo atividades, planos de aula e ideias para ensinar pensamento computacional a crianças pequenas.

Plataforma EdSurge¹⁰: possui uma seção dedicada à tecnologia na Educação Infantil, na qual constam artigos e recursos sobre o ensino de pensamento computacional para crianças de três a cinco anos.

Mas, então, o que fica em aberto e quais desafios temos à frente? Adotamos como trabalho investigativo, ora em curso, tratar de discutir que posicionamento devemos adotar a fim de preparar os docentes que atuam na Educação Infantil para minimizar as brechas formativas relacionadas à compreensão da transversalidade do Pensamento Computacional como elemento articulador para resolução de problemas.

Para tanto, nossas escolhas estão centradas na primeira abordagem descrita por Raabe, Zorzo e Blikstein (2020): a abordagem construcionista apoiada na teoria de Seymour Papert. Os trabalhos progressos relacionados ao desenvolvimento de materiais para apoiar propostas pedagógicas para Educação Infantil e, para os Anos Iniciais do ensino Fundamental, podem ser acessados e baixados gratuitamente no site da editora parceira¹¹.

Nossas propostas pedagógicas e, de formação docente, para tratar as questões da transversalidade do PC, apoiam-se na construção de uma metodologia baseada no hibridismo, combinando as abordagens desplugada e plugada, exemplifi-

⁸ <https://www.sbc.org.br/educacao>

⁹ https://edu.google.com/intl/ALL_br/

¹⁰ <https://www.edsurge.com/>

¹¹ Ver em: <https://www.editora.vecher.com.br/index.php/vel/search/search?query=giraffa>

cada no trabalho de Santos e Giraffa (2022). Finalizamos nossa reflexão com as palavras de Rubem Fava:

“Se eu não encontrar um caminho ... eu crio um”
(FAVA, 2018, p.65)

Referências

ALVES, Rubem. **Ao professor com carinho: a arte do pensar e do afeto**. Sao Paulo: Planeta, 2021. 128 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB/02-2022 - Normas sobre Computação na Educação Básica** - Complemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90991-parecer-ceb-2022> acesso em: 10 abr. 2023.

BRACKMANN, Christian Puhlmann. **Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na Educação Básica**, Tese de Doutorado (Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal , Porto Alegre, 2017. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10183/172208>>. Acesso em: 10 abr. 2023.

DESMURGET, Michael. **A fábrica de cretinos digitais: os perigos das telas para nossas crianças**. São Paulo: Vestígio, 2021. 350 p.

FAVA, Rui. **Trabalho, educação e inteligência artificial: a era do indivíduo versátil**. Porto Alegre: Penso, 2018. 217 p.

GIRAFFA. L.M.M. “30 anos em 15 dias”: reflexões sobre docência na pandemia da Covid-19”. In: ISMÉRIO, Clárisse (Org.).

Educação Contemporânea: Reflexões e Experiências [recurso eletrônico]. São Paulo: Vecher, 2022. 1ed.p-57- 65.

KAMPPF, Adriana Justin Cerveira; LOPES, Tiago Ricciardi Correa; ALVES, Isa Mara da Rosa; SOUZA, Vinicius Costa de; MARSON, Fernando Pinho; RIGO, Sandro José. **Pensamento Computacional no Ensino Superior**: Relato de uma oficina com professores da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2016. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.5753/cbie.wc-bie.2016.1316>>. Acesso em: 10 abr. 2023.

MARTINS, Cristina.; GIRAFFA, Lucia.; RAABE, André Luiz Alice. **Práticas pedagógicas remixadas**: tendências da cultura digital. Joaçaba: UNIOESC, 2021, v.1. 188 p.

PAPERT, Seymour. Tradução: Sandra Costa. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Edição Revisada. Porto Alegre: Artmed, 2008. 220 p.

SOUZA, Caroline Tavares de . **O Ensino De Matemática Nos Anos Iniciais Em Tempos De Cibercultura: Refletindo Acerca Da Formação Do Pedagogo**. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7901> acesso em: 10 abr. 2023.

SANTOS, Margarete Fialho dos. F.; GIRAFFA, Lucia Maria Martins Computação Desplugada na Educação Infantil e Anos Iniciais: Tecendo Possibilidades Com O Robozinho Rope In: **Recursos digitais na escola**: volume 2. 1 ed. Joaçaba/SC: Editora Unoesc, 2022, v. 2, p. 49-63.

ZABALA, Antoni, ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

A disciplina de políticas e organização da educação básica na formação inicial de professores: uma reflexão sobre a realidade docente

*Guilherme Ciotta¹
Maria Paula Cabral²
Vinícius de Oliveira Alves³*

O presente texto tece uma reflexão sobre a importância da disciplina Políticas e Organização da Educação Básica (POEB), ofertada pelo Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na formação inicial de professores. Os autores, discentes de licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizamos essa reflexão com base em experiências com a cadeira e nos saberes agregados ao longo da licenciatura como um todo, destacando principalmente a capacidade que a disciplina tem de construir no aluno uma ideia do que é ser professor, dentro e fora da sala de aula.

Antes de mais nada, acreditamos ser necessário pontuar a formação inicial de professores como essencial na estruturação de um corpo docente qualificado para sua prática, dentro

¹ Graduando em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), Brasil. guiciotta@gmail.com

² Graduanda em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), Brasil. serjcomsufrgs@gmail.com

³ Graduando em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), Brasil. voa148@gmail.com

dos mais diversos espaços escolares. Em uma análise sobre as concepções da docência para o Estado, Leda Scheibe (2020) discute como as resoluções aprovadas e/ou revogadas discorrem sobre o impacto da formação inicial e continuada tanto na valorização dos professores, como no próprio projeto de educação que o Estado objetiva. Não só no campo da profissionalização se verifica a importância das políticas de formação docente, pois elas também operam em níveis mais profundos e subjetivos dos futuros professores. São nas aulas da Faculdade de Educação que o aluno em formação entrará em contato direto não só com os conceitos epistemológicos do campo educacional, como também se encontrará no espaço onde se unem professores atuantes e futuros docentes, assim como suas vivências e expectativas na área da educação. António Nóvoa, Doutor em Ciência da Educação, reitera o momento de formação docente como o reencontro de:

Espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. (NÓVOA, 1992, p. 13)

Seguindo o pensamento de Nóvoa, os espaços destinados à formação de professores serão um *locus* privilegiados de interdisciplinaridade das relações, pois serão diferentes cursos e distintas perspectivas e ideologias preenchendo a mesma sala de aula. Esse fenômeno vivenciado na faculdade de educação nos parece com o que vivemos na nossa educação básica, pois estamos inseridos em uma microssociedade (FREIRE, 2010 p. 59 apud VIEIRA, 2012) novamente, uma vez que não estamos mais junto da nossa família - que no nosso caso, serão os colegas da nossa área - da mesma maneira que o estudante do ensino fundamental entra em contato com colegas de diferentes lugares, ideais, crenças e objetivos, os estudantes do ensino superior também entrarão, com a única semelhança talvez, de que todos serão professores no futuro.

Entendendo isso, na Faculdade de Educação serão diversas as disciplinas que entrarão no ramo da formação inicial,

abordando temas que perpassam desde a psicologia da educação, até planejamentos de aula e didática. No meio destas, encontram-se as cadeiras que pretendem tratar da organização e políticas na educação básica, sendo elas as quais nos interessam aqui. Conforme a bibliografia (MOREIRA e LULIANELLI, 2017; MAINARDES, 2017; FLACH e MASSON, 2015) essas disciplinas ainda caminham para sua aplicabilidade efetiva, uma vez que seguem com alguns obstáculos, como a falta de um objeto de específico de estudo; alternância de períodos em que é oferecida; a falta de um padrão bibliográfico; continuidade do projeto escolanovista etc.

Entretanto, as disciplinas que se propõem a abordar a organização e política na educação básica, carregam especial importância na formação inicial, dando espaço ampliado para discussões teóricas e sociais, sendo esse seu diferencial das demais disciplinas. Dito isso, o objetivo do texto é apontar as possibilidades reflexivas que a disciplina ofereceu aos autores e destacar sua importância no currículo dos futuros docentes.

Entre os objetivos específicos da cadeira de POEB, o primeiro componente será “Compreender o Estado como gestor e indutor de políticas públicas, a fim de garantir o direito à educação” seguido de:

“2. Compreender o direito à educação básica como uma das dimensões da cidadania. 3. Conhecer os principais programas, planos e ações governamentais para a Educação Básica, identificando movimentos da redefinição do papel do Estado. 4. Analisar a organização da educação brasileira em uma perspectiva histórica, considerando o direito à educação, a estrutura do sistema educacional e a organização escolar. 5. Estudar a legislação educacional referente à Educação Básica de maneira crítico-compreensiva. 6. Políticas de Gestão Democrática por Políticas e Mecanismos de Gestão Democrática. 7. Conhecer as políticas curriculares, de diversidade, de financiamento e de avaliação da educação básica. 8. Reconhecer a importância das Políticas de Valorização dos Profissionais da Educação. 9. Desenvolver hábitos, atitudes e habilidades necessários ao exercício da docência.”⁴

⁴ Plano de ensino de Políticas e Organização da Educação Básica. Disponível

Fica evidente, na ementa proposta, o entendimento da educação como direito da população, sendo o Estado seu provedor essencial e principal. Durante os seis meses que compõem o semestre, foi destacado como a educação brasileira é um dever primordialmente estatal, entretanto, constantemente atravessado por outros entes, como corporações e entidades lucrativas, que se fazem sentir intensamente na história recente da educação brasileira.

As discussões que mais movimentaram a sala de aula, sem dúvida nenhuma, foram as que envolveram o futuro da educação no país. Discussões essas que não necessariamente entram no conteúdo programático de outras cadeiras que irão evidenciar teorias educacionais, foram destaque nas aulas de POEB. Eram recorrentes os olhares nervosos e apreensivos dos alunos frente a frente suas possibilidades de futuro. Entre os temas que suscitaram mais emoções, certamente citamos a maneira pela qual a educação brasileira está passando - novamente - a se tornar um produto, em que os alunos e seus pais são os clientes e as grandes redes de ensino são os vendedores. A implementação do Novo Ensino Médio operou dentro deste contexto, dando uma ideia para a turma do que os esperava.

No dia 15 de março de 2023, estudantes e professores de todo país saíram às ruas manifestando suas indignações com a implementação do Novo Ensino Médio nas escolas. A Lei que alterava o Ensino Médio foi aprovada em 2017, durante o governo de Michel Temer, trazendo consigo mudanças estruturais para diferentes atores que se encontram nas escolas. Dito isso, o novo ensino médio foi uma das pautas constantes na cadeira de POEB, em que os alunos e o professor colocavam em evidência seus medos, receios e expectativas para os próximos anos, ou melhor, suas preocupações para o presente. Muitos discentes, especialmente graduandos em licenciamen-

em: https://www1.ufrgs.br/Ensino/PlanoDeEnsino/PlanoDeEnsinoPDF/Paginas/Visao/PDFPlanoDeEnsino.php?AtividadeEnsino=32496_2023012. Acesso em: 20 abr. 2023.

turas na área das Ciências Humanas (História, Ciências Sociais, Filosofia etc) demonstraram um pavor crescente e muito mais aparente, sentem um temor da obsolescência de suas licenciaturas, além da possível falta de oportunidade de atuar em suas áreas de formação.

Com o final da disciplina, conseguimos destacar aqui a importância da disciplina dentro do contexto de implementação do Novo Ensino Médio. Uma vez que o conteúdo programático da cadeira objetiva abarcar a organização do sistema educacional de dentro para fora, foi possível para os alunos, enxergar os impactos da nova lei no âmbito social, político e econômico, assim como para os diferentes atores e níveis educacionais (SUSSEKIND, 2019)

Diante da insegurança sentida amplamente pela turma, foi possível, durante a cadeira, aprofundar a questão do Novo Ensino Médio, não só de modo educacional, mas o entendendo como uma política e, sendo assim, propondo a discussão de quem se beneficiará dessa política, qual o seu objetivo. Os alunos discutiram o impacto, considerando desde a preparação dos alunos de ensino fundamental, o próprio nível médio e até os alunos de cursos pré-vestibulares, uma vez que a mudança no ensino médio implica uma mudança estrutural no Exame Nacional do Ensino Médio.

Diferente das outras disciplinas que compõem o currículo das licenciaturas, a cadeira de POEB - e suas derivadas - será a única de caráter obrigatório que carrega consigo uma carga histórica e legislativa educacional, conseguindo traçar com eficácia as relações entre disputas políticas e direito educacional. Destacando os obstáculos, interesses e diferentes agentes sociais envolvidos nessa teia, por isso a discussão sobre o Novo Ensino Médio, aqui, sai do campo subjetivo, passamos a entender o projeto como uma lei concreta, a qual prossegue com o projeto de educação elitista e desigual projetado para o país.

A cadeira se destaca também por trazer os desafios íntimos aos docentes brasileiros para a discussão em sala de aula. O Brasil é tanto foco quanto a própria educação. Aos alunos são apresentadas não somente as políticas e diretrizes da educação básica, como também as formas com que elas são concretizadas (ou não) pelos estados e municípios. A cadeira de POEB dá o contexto à docência no Brasil, mostrando as dificuldades e nuances de pôr em prática o que é aprendido na licenciatura.

Uma questão entendida aqui como essencial para a formação dos futuros docentes é o fato de que a disciplina possui um recorte territorial delimitado. Enquanto em Psicologia da Educação, por exemplo, conheceremos as vertentes educacionais adotadas ao redor do mundo, em POEB estudaremos especificamente as políticas públicas brasileiras e sua aplicabilidade/efetividade. Entender a legislação educacional brasileira, as políticas públicas e os agentes sociais envolvidos no setor educacional nos ajuda a compreender o próprio funcionamento do sistema de educação local, e porque ele vem falhando com grande parte da população, já que o acesso, permanência e qualidade da educação não serão iguais para todos (RIBEIRO, 2011)

Por outro lado, nosso objetivo aqui é demonstrar como a disciplina ao mesmo tempo em que evidencia tantas lacunas no nosso sistema consegue mobilizar o sentimento docente dos alunos.

Foram apresentados, até então, motivos objetivos do porquê acreditamos na essencialidade da disciplina, evidenciando os aspectos que resgatam as matérias abordadas, assim como as lacunas sentidas em outras cadeiras. Porém, a principal diferença da cadeira acreditamos ser a eficácia em que coloca o aluno em sentimento real com a sua profissão e seu campo de atuação, ou seja, pessoas e a sociedade em si.

Lidamos muito por cima com a docência em si, aprendemos a teoria, a didática, os autores, os métodos, mas a cadeira de POEB - ao menos no curso de História - se localiza como uma das últimas cadeiras de educação, antes das práticas de estágio, o que possibilita ao aluno dialogar com os conteúdos adquiridos ao longo do curso, ao mesmo tempo em que o emancipa para problematizar as lacunas da prática desses conteúdos. Essa organização curricular nos proporcionou não só o sentimento de indignação, mas a cadeira serve para enxergar o cerne dos problemas, por onde começar a resolvê-los na prática. Essa energia potencial alcançada nas aulas promove o movimento docente em direção a sua luta. Ao destacar a esses futuros professores a realidade da docência, o professor não está desestimulando a profissão, e sim mostrando como se estruturou o que se entende pelo sistema educacional hoje, e como os problemas operam dentro dele, auxiliando que o aluno se localize e se situe como agente social ativo dentro dessa organização, mostrando que a atuação docente.

Outrossim, é fundamental mencionar o papel da disciplina de POEB na formação e no fortalecimento do pensamento crítico do graduando e futuro docente. Atualmente, após quatro anos do governo de extrema-direita de Jair Bolsonaro (PL), é palpável a necessidade de docentes que, através do ensino e relações interpessoais, possam auxiliar no desenvolvimento de educandos críticos com a realidade da educação no Brasil. Além disso, a disciplina em questão é importantíssima para a formação de futuros educadores para poderem opinar ativamente e com embasamento sobre as políticas educacionais que guiam o curso das próximas gerações de cidadãos brasileiros.

Paulo Freire, símbolo da educação brasileira e internacional, destaca em sua obra “Pedagogia do Oprimido” que a educação dita tradicional, ou “bancária”, não mais se sustenta diante da complexidade social na qual estamos imersos. Pa-

ralelamente a essa afirmação, levanta-se a pergunta, simplesmente despejar as informações complexas trazidas em uma matéria como a de POEB em um aluno, da forma que Freire classifica como “educação bancária” seria o suficiente para prepará-lo para se tornar um educador capaz de questionar as políticas que o controlam? Ou então, caso futuramente lecionasse para outros docentes em formação, seria essa pessoa capaz de transmitir todo o conhecimento que lhe foi simplesmente expelido em cima?

Mas, então, como a disciplina de POEB auxilia na formação de um futuro educador que seja capaz de posteriormente, em seus dias de aula, formar alunos críticos, mas, acima de tudo, seja capaz de formar verdadeiros cidadãos democráticos? Primeiramente, o conteúdo teórico das aulas em si já se mostraram capazes de causar um interesse de debate nos graduandos dos mais diversos cursos, temas como a BNCC e o Novo Ensino Médio, Políticas e Instrumentos de Avaliação na/da Escola, Políticas de Educação e Relações Étnico-Raciais, entre outras temáticas são excelentes formas de exercitar o pensamento crítico e uma visão mais “libertária” da educação como direito de todos e dever do Estado.

Esse grande acervo de assuntos, além de estimular o pensamento horizontal, estimula a discussão no ambiente da sala de aula, com o professor e com os colegas, algo que, por si só, já gera novos conhecimentos e aprendizados, pois é através do embate de ideias que o pensamento crítico e argumentativo nasce e floresce.

O ambiente durante as aulas também se demonstrou extremamente democrático e aberto ao debate. Todos os graduandos tinham o direito à fala e eram ativamente estimulados a tomar para si a palavra e expor seus pensamentos, dúvidas, angústias e argumentos. Destaca-se que múltiplas vezes o aprendizado foi mais rico nos grandes “embates” que aconteciam durante as divagações de algum colega ou do professor, mais do que poderia ser, caso a matéria fosse

simplesmente ministrada através do método que Paulo Freire chama de tradicional e bancário, que desestimula o estudante a pensar e criticar.

Levanta-se, assim, o questionamento de como, senão através de um espaço de aprendizagem democrático, libertário e aberto, poderia o futuro docente aprender sobre as complexas e mutáveis políticas educacionais que gerem uma nação de tamanho continental, que é o Brasil? De que maneira seriam os docentes capazes de, depois de sua formação, mesmo que especialistas em suas áreas, criticar o crescente ataque à educação pública e combater a elitização do direito ao ensino de qualidade? Como, também, poderiam saber formas de ministrar suas matérias em um viés mais pedagógico e libertador? Pensando em Paulo Freire, analisado por Carlos R. Brandão: “a educação não muda o mundo. A educação muda as pessoas. As pessoas mudam o mundo.” (BRANDÃO, 2008, p. 164.), de que modo, senão através desse ambiente aberto e focado em políticas educacionais, poderia um futuro professor ter conhecimento para instruir seus alunos de forma transformadora?

Vemos através dos questionamentos aqui levantados a real importância da cadeira de Política e Organização da Educação Básica, em seu papel de lecionar sobre o funcionamento político da educação brasileira, por meio de uma visão crítica e democrática, permitindo, dessa forma, a transformação de futuros docentes em cidadãos plenos de seus direitos e deveres na área de educadores.

Por fim, cabe a reflexão no sentido de que a disciplina POEB é um poderoso instrumento para a formação de um ensino capaz de quebrar os moldes históricos nos quais a educação brasileira sempre se viu presa. Na história da nação brasileira, as visões educacionais basearam-se sempre em princípios que servem às classes dominantes. Como descrito pelo Profº Cesar Nunes (UNICAMP), em sua palestra “O papel social da

escola e o nosso papel na escola: por uma formação humanizadora”⁵, a educação já foi jesuíta, servindo a interesses religiosos; militarista, servindo para disciplinar e controlar a ação das pessoas; industrialista, servindo aos interesses de uma elite industrial burguesa na formação de mão de obra. A educação no Brasil nunca esteve nas mãos dos alunos. Quando construímos um saber que contempla e impulsiona a agência dos que aprendem, abrimos espaço para um futuro em que a coletividade se entende como protagonista das transformações subjetivas e sociais.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Minha Casa o Mundo**. Aparecida-SP: Ideias & Letras. 2008, p. 164.

FLACH, Simone de Fátima; MASSON, Gisele. A disciplina de política educacional em cursos de formação de professores. **Revista Pedagógica**, [S.L.], v. 16, n. 33, p. 205, 20 jul. 2015. Revista Pedagógica.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2020. 256 p.

MAINARDES, J.; STREMEL, S.; ROSA, G. L. R. A pesquisa sobre a disciplina Política Educacional no Brasil: situação e perspectivas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 33, n. 2, p. 287–307, 2017. DOI: 10.21573/vol33n22017.71495. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/71495>. Acesso em: 20 abr. 2023.

MOREIRA, Laélia Portela; IULIANELLI, Jorge Atílio Silva. Formação docente e ensino de política educacional em instituições de educação superior do Rio de Janeiro. **Ensaio Avaliação Política Educacional**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 854-873, out. 2017.

⁵ NUNES, C. LIVE 174: O papel social da escola e o nosso papel na escola: por uma formação humanizadora. Youtube, 7 jun. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yKJoiJFvshA>. Acesso em: 21 dez. 2022

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PJbSQ8PqrXJ-vwWwpJWjVKxP/?lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2023.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: A. NÓVOA (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2000.

NUNES, Cesar. LIVE 174: O papel social da escola e o nosso papel na escola: por uma formação humanizadora. Youtube, 7 jun. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yKJoiJFvshA>. Acesso em: 21 dez. 2022

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Desigualdade de Oportunidades e Resultados Educacionais no Brasil. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 1, p. 41-87, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/r3ML8HXcMh3V5FT5HDxsnYp/?lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2023.

SANTANA, Tamires Gonçalves et al. O papel do professor na formação de educandos críticos e reflexivos: diagnósticos participativos como metodologia de investigação do entorno escolar. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS, 2014, Vitória. **Anais do VII CBG**. Vitória: Agb, 2014. p. 1-8. Disponível em: http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404083216_ARQUIVO_ArtigoCBG-TamiresBelaeEdileuza.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

SÜSSEKIND, M. L. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 91–107, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.980. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/980>. Acesso em: 20 abr. 2023.

TENREIRO-VIEIRA, Celina. Formação em pensamento crítico de professores de ciências: impacte nas práticas de sala de aula e no nível de pensamento crítico dos alunos. **Revista Electrónica de Enseñanza de Las Ciencias**, Aveiro, v. 3, n. 3, p. 228-256, 2004. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1024860>. Acesso em: 20 abr. 2023.

VIEIRA, A. M. Pedagogia social nas escolas: um olhar sobre a mediação e educação social. **Cadernos de Pedagogia Social**, n. 4, p. 9-26, 1 jan. 2012.

O que brota depois da chuva: Reflexão sobre a práxis na formação docente em educação do campo

Marilisa Bialvo Hoffmann¹

Saul Benhur Schirmer²

Antonio Marcos Teixeira Dalmolin³

Tatiana Souza de Camargo⁴

Introdução

O presente capítulo desenvolve uma reflexão sobre práxis vivenciadas no contexto da formação docente no curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (EduCampo/UFRGS), sediada na Faculdade de Educação (FACED) em parceria com a Faculdade de Agronomia (FAGRO), na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Movidos(as) pela grande representatividade que a Educação do Campo consolida a partir do estabelecimento de dezenas de licenciaturas por todo o país, apresentamos aqui o caso da EduCampo/UFRGS como ponto de partida para a discussão de implicações de questões atuais relacionadas à formação de professores e as decorrên-

¹ Doutora em Educação Científica e Tecnológica, FACED/UFRGS. Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), Brasil. marilisa.ufrgs@gmail.com

² Doutor em Educação em Ciências, FACED/UFRGS. Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), Brasil. sschirmer@gmail.com

³ Doutor em Educação em Ciências, FACED/UFRGS. Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), Brasil. antoniodalmolin@gmail.com

⁴ Doutora em Educação, FACED/UFRGS. Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), Brasil. tatiana@decamargo.com

cias das políticas públicas que possibilitaram as existências desses cursos.

Nesse texto, fizemos dois movimentos metafóricos, o primeiro sobre o clima, no qual procuramos caracterizar o contexto histórico de um ‘*tempo armado*’ por movimentos sociais que passaram décadas lutando pelo direito à educação nos seus territórios, com seus territórios e para seus territórios. A Educação do Campo faz parte de um contexto de reivindicações e silenciamentos que remete a um longo período de lutas pelo direito à terra e por reforma agrária no país. A luta pela terra nesse país de dimensões continentais ocorre desde 1500 e a privação de direitos fundamentais à maioria dos seus habitantes se repete desde então. É apenas em 1988 que a Constituição Federal inclui o direito a uma educação contextualizada para as pessoas que vivem e trabalham no campo. Fruto de décadas de mobilizações, essa garantia, então constitucional, só vem a se efetivar com a primeira política educacional voltada para o desenvolvimento dos territórios de agricultura camponesa no Brasil em 1998 quando é lançado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA (FERNANDES e TARLAU, 2017).

A partir de inúmeros debates, conferências e intensa atuação de movimentos sociais, se consolidou a percepção da necessidade de formação docente como uma frente importante para a construção de uma Educação do Campo contextualizada e articulada com o espaço-tempo de vida e trabalho dos povos camponeses. Assim, em 2007, nasceram as primeiras Licenciaturas em Educação do Campo (LEDoC), com quatro cursos em projeto-piloto, como política pública do Ministério da Educação, conforme historicizado por Molina (2017, p. 03). A partir de 2012 e do Edital de Seleção N° 02/2012 SESU/SETEC/SECADI/MEC, foram criadas mais de 600 novas vagas docentes do Magistério Superior e de mais de 120 servidores técnicos-administrativos em educação nas Universidades Federais brasileiras visando ao fortalecimento da pesquisa, da exten-

são e do ensino voltado à formação de professores/as para o contexto do campo, o que resultou no número de LEDoC que temos em funcionamento, atualmente: 59 cursos ativos em todo o país, segundo Melzer, Brick e Hoffmann (2021), sendo destes, 37 com habilitação na área de Ciências da Natureza, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023).

O segundo movimento metafórico desse capítulo traduz um *'solo fértil coberto de sementes'*, que passou pelo período de chuvas, com editais que compõem as primeiras políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento dos territórios de agricultura camponesa no Brasil. Em diferentes contextos de campo, a área de abrangência da EduCampo/UFRGS continua, em seu início, setenta municípios, compreendendo a Região Metropolitana de Porto Alegre, Serra Gaúcha, Vale do Caí, Vale do Rio dos Sinos, Vale do Taquari, Vale do Paranhana, Encosta da Serra, Centro Sul, Vale do Rio Pardo e Jacuí Centro (classificações conforme os conselhos Regionais de Desenvolvimento - COREDEs, 2021).

Atualmente, o curso encontra-se com sua quarta turma em andamento, tendo já formado três turmas de licenciados/as em Educação do Campo: Ciências da Natureza. Dalmolin, Hoffmann e Schirmer (2021), ao realizarem uma avaliação de como estão atuando os egressos/as do curso, destacam a formação diferenciada destes, a partir da EduCampo/UFRGS, passaram a refletir sobre as relações de poder estabelecidas em seus territórios, seja em função das relações de trabalho e do uso da terra, seja ligada às diferenças culturais na produção de alimentos. Além disso, se revelam profissionais comprometidos com a construção de um projeto emancipatório de educação, que permite a educandos(as) o protagonismo de se tornarem construtores de seu projeto de formação, a partir da apropriação crítica de suas realidades.

Por fim, discutimos sobre como essa dinâmica possibilita a formação de *'novas sementes e brotos'* - docentes sensíveis

às causas populares, coletivas e comunitárias, à auto-organização, ao respeito à diversidade Biocultural e ao (re)conhecimento da importância dos diferentes tipos de saberes. Após o período de chuvas, em que políticas públicas inundam os campos, o solo fértil, representando a riqueza sociocultural e a potencialidade dos territórios, vivenciamos o movimentar das sementes, representadas pelos seres humanos, para nutrir-se da terra e produzir novas experiências no campo. Partilhamos, narramos, nossa experiência singular após a chuva, em que observamos, na prática, como as sementes lançadas possibilitaram que brotasse uma diversidade sociocultural, a ser cuidada e cultivada numa agroecologia dos afetos e saberes sobre as Ciências da Natureza.

O tempo se armou de fato: educação do campo e seus movimentos

O Brasil, com suas grandes extensões de terras agricultáveis e os processos históricos de constituição de seu território, se consolidou como um país essencialmente agrícola. Por outro lado, conforme Dalmolin, Hoffmann e Schirmer (2021) também um país de grandes desigualdades geradas por intensa concentração de terras pela elite econômica, aliada à exploração de trabalhadores escravizados ou não. Nesse cenário, durante centenas de anos o campo e seus povos foram completamente excluídos, marginalizados e esquecidos, havendo um silenciamento, tanto por governos (FACCIO, 2012), quanto pelas próprias pesquisas sociais e educacionais (ARROYO, CALDART E MOLINA, 2011) em relação à educação desses povos.

Durante séculos a formação destinada às classes populares do campo, vinculou-se a um modelo “importado” de educação urbana. Os valores presentes no meio rural, quando comparados ao espaço urbano, eram tratados com desdém, subordinação e inferioridade. Num campo estigmatizado pela sociedade brasileira, multiplicava-se, cotidianamente, preconceitos e estereótipos. (SANTOS, 2017, p.2011)

A partir do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado em Brasília, em julho de 1997, fruto de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), representado pelo seu Setor de Educação, além do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (UNESCO) e Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), nasce o Movimento de Educação do Campo. Este foi impulsionado também, logo depois, pela Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em Luziânia, Goiás, em julho de 1998 (MEDEIROS, MORENO e BATISTA, 2020).

A partir deste movimento, ampliou-se a concepção de Reforma Agrária num sentido mais amplo, que abarca, além da luta pela terra enquanto espaço de trabalho e vida, mas também do direito a uma educação pensada não “para” o sujeito do campo, mas “com” e “do” sujeito do campo. Uma educação própria que não apenas se adequa o currículo hegemonicamente dado, mas que seja pensado integrado às demandas e especificidades locais, para além do ruralismo pedagógico de décadas atrás, o qual tinha suas bases “estavam alicerçadas em conceitos conservadores e de manutenção das ordens sociais, políticas e econômicas reiteradas e ratificadas pelos pressupostos da ideologia ruralista” (RAMAL, 2016, p. 57).

Neste escopo, uma das principais conquistas dos movimentos sociais do campo foi a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em abril de 1998. Sob gerência do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o objetivo principal do PRONERA foi o de fortalecer a educação nos assentamentos de modo a estimular, propor, criar, desenvolver e coordenar projetos educacionais, utilizando metodologias específicas para o campo (SILVA, 2006, p. 86). Conforme Medeiros *et al.* (2020), a partir da disseminação e fortalecimento dos cursos

provindos do PRONERA, os movimentos sociais do campo passaram a protagonizar junto às universidades a elaboração e execução de projetos educacionais em diferentes níveis e modalidades, desencadeando a territorialização nacional da Educação do Campo e do movimento que a constitui.

No período de 1998 a 2011, o PRONERA promoveu no país 320 cursos, sendo 167 de EJA (Educação de Jovens e Adultos) fundamental, 99 de nível médio e 54 de nível superior. Atendeu 164.894 educandos, sendo 154.192 atendidos pela EJA, 7.379 alunos no ensino médio e 3.323 formados em nível superior. Envolveu 13.276 educadores, 82 instituições de ensino, 38 organizações demandantes e 244 parceiros. (MEDEIROS, MORENO e BATISTA, 2020, p. 4).

Com a ampliação do atendimento às reivindicações dos movimentos sociais do campo por meio de ações governamentais, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo – LEDoC passaram a ser implementados no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), tendo como experiências-piloto os cursos da Universidade de Brasília (UnB), da UFMG, da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Em 2012, foi instituído o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que por meio de edital possibilitou a disponibilização de 600 vagas permanentes para docentes e 126 técnicos para as instituições executoras da LEDoC, tendo como meta de formar 15 mil professores para atuar na Educação Básica, nas escolas do campo, nos primeiros três anos dos cursos. Com o PRONACAMPO, consolidou-se a expansão territorial das LEDoC, alcançando todas as cinco regiões do país.

Chuva que irriga a vida: currículos e práticas na EduCampo/UFRGS

Com um país de extensão continental, com grandes áreas denominadas rurais, aliada à solidificação do preceito de edu-

cação como direito social e dever do Estado Brasileiro, a ser provida por seus entes federativos, segundo a Constituição Federal de 1988, os movimentos sociais do campo incluíram, em sua pauta política, a oferta de uma educação contextualizada para as pessoas que vivem e trabalham no campo. Segundo Caldart (2008, p. 70) a “materialidade de origem (ou de raiz) da Educação do Campo exige que ela seja pensada/trabalhada sempre na tríade: Campo – Política Pública – Educação”. Assim, o movimento de luta por Educação do Campo, coloca em pauta uma educação como política pública do Estado Brasileiro, que dialoga com os contextos vividos no campo. Para Caldart,

[...] a identidade desse movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (2011, p. 149-150).

Outro diferencial destes cursos é o pressuposto teórico-metodológico da pedagogia da alternância, que propicia que os estudantes trabalhadores consigam conciliar os tempos de trabalho com os tempos de estudo e, com isso, manter suas presenças nas comunidades durante todo o decorrer da licenciatura, atuando como agentes educadores nos mais variados espaços, escolares e não-escolares. Tais pressupostos, essenciais às LEDoC a partir dos próprios editais, não podem ser contemplados senão por práticas interdisciplinares baseadas nos diálogos de saberes que emergem nesses tempos diferenciados, integrados e contínuos entre comunidade e universidade.

Baseados nos princípios acima colocados, a EduCampo/UFRGS *campus* Porto Alegre⁵ é um curso presencial, organi-

⁵ Importante observar que a Universidade Federal do Rio Grande do Sul conta com dois cursos de Licenciatura em Educação do Campo- Ciências da Nature-

zado temporal e metodologicamente a partir da alternância entre Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade. Entre os seus pressupostos básicos estão: 1) práticas docentes interdisciplinares como estratégias de integração metodológicas e epistemológicas, seja para fins tecnológicos ou pedagógicos, podendo gerar novos campos de conhecimento e procedimentos inovadores para responder a novas necessidades sociais; 2) organização dos componentes curriculares em áreas do conhecimento de forma interdisciplinar, a partir das questões contemporâneas em Ciências da Natureza, de modo que os estudantes possam vivenciar na prática de sua formação a lógica do trabalho pedagógico para o qual estão sendo preparados; 3) organização metodológica do currículo com um Regime de Alternância entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade, de modo a permitir o necessário diálogo entre os saberes técnico-tecnológicos e os saberes das tradições culturais oriundos das experiências de vida no campo, configurando certa Pedagogia de Alternância (PPC, 2023, p. 17).

Procurando romper com o caráter fragmentado comumente vivenciados em cursos de formação de professores, a docência compartilhada é um aspecto muito presente na Edu-Campo/UFRGS, demandando esforços do grupo docente que se organiza para dar conta de um percurso formativo pensado em quatro Eixos Temáticos (um por ano letivo) e subdividido em oito Temas Orientadores, conforme a figura 1:

De acordo com o PPC (2023, p. 31), os Eixos Temáticos orientam a interdisciplinaridade, promovendo a construção de conhecimentos nas relações entre os saberes sócio-culturalmente referenciados e os saberes academicamente sistematizados. Os Eixos Temáticos são anuais e compostos, cada um, por duas etapas caracterizadas como Temas Orientadores, possibilitando uma estrutura curricular flexível e dinâmica na medida em que favorecem ações dialógicas interculturais

za. Um está localizado no *campus* Litoral Norte e o outro, objeto deste artigo, localizado no *campus* Porto Alegre. Nos deteremos somente neste último, por ser o local de atuação dos autores.

Figura 1: Mandala representativa do percurso formativo da EduCampo UFRGS *campus* Porto Alegre.



entre as comunidades envolvidas, suas instituições e a Universidade. Já os Temas Orientadores, por sua vez, problematizam questões, dúvidas e discussões desafiadoras oriundas do diálogo entre a prática social e os saberes produzidos. Tais temas interligam-se e constituem uma rede de subtemas que acenam interdisciplinarmente para uma totalidade.

O acúmulo de experiências e conhecimentos proporcionados pela implementação e funcionamento desta Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza, como Programa Especial de Graduação (PEG) na UFRGS, nas quatro turmas (três já concluídas e uma em andamento), permitiu perceber a crescente valorização das comunidades do campo e rururbanas como territórios fundamentais para a realização de ações que melhorem as condições de vida e trabalho das respectivas populações, bem como explicitar muitas das necessárias adequações para que este curso de graduação permita garantir o acesso e a permanência dos respectivos estudantes.

Nesses quatro grupos de estudantes, observam-se trajetórias de vida profissional e pessoal diversas (professoras, trabalhadores/as do/no campo, jovens e adultos do meio urbano), tendo em comum a valorização das comunidades do campo como territórios privilegiados para o estabelecimento de relações sociais pautadas na inclusão, respeito à diversidade e sustentabilidade. Estas perspectivas enriquecem o curso, consolidando sua importância e o potencial de contribuição para estas finalidades.

Sementes e brotos: uma agroecologia de afetos em tempos de esperança

Neste ano em que se completam 25 anos do PRONERA, 25 anos das primeiras LEDoC no Brasil e 10 anos de EduCampo na UFRGS, nossa compreensão é de que temos um solo fértil de sementes e muitos brotos germinando. Tais brotos precisam ser cuidados, tratados com delicadeza e, ao mesmo tempo, com a precisão que necessitam.

Vivemos tempos difíceis nos últimos anos, em função de um governo que desmontou as políticas públicas de acesso e permanência dos povos do campo na Universidade. Neste período, constatamos também a intensificação do fechamento aleatório das escolas do campo no Brasil - estima-se que entre 1997 e 2018, foram fechadas quase 80 mil escolas no campo brasileiro, conforme dados do INEP. Além disso, potencializou-se os processos de nucleação de escolas, que se apoiam no fomento da política de transporte escolar a partir da intervenção das várias esferas de governo (HAGE et al., 2022). Dentre vários desmontes, podemos também citar a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em 2019; o retrocesso quanto à formação de professores a partir da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica-BNC-Formação; o enfraquecimento do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), entre outros.

A retomada da frente progressista a partir das eleições de 2022 nos faz termos esperança de tempos melhores. A reestruturação da SECADI e da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) através do Decreto nº 11.342/2023, por exemplo, nos ajuda a recompor o fôlego. Ambas são responsáveis pelos programas, ações e políticas de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos, sendo fundamentais para o fortalecimento da Educação do Campo no país.

Há de se considerar, também, que o período de pandemia da covid-19 afetou em muito os povos do campo e povos tradicionais, que tiveram suas situações de vulnerabilidade social ainda mais expostas e intensificadas.

Diante do quadro exposto, a EduCampo/UFRGS *campus* Porto Alegre, prepara novas ações através de um projeto de implantação de “Núcleos Comunitários” em municípios parceiros. Nesta nova dinâmica, a UFRGS vai até as comunidades, a fim de que a alternância permita que os trabalhadores e trabalhadoras consigam conciliar seus tempos de trabalho com os tempos de estudo. Esta medida pretende, também, potencializar o acesso do público-alvo do curso, ou seja, dos sujeitos do campo, à universidade pública, uma vez que historicamente estes foram “convencidos” de que a universidade não era seu lugar.

Desta maneira, empreender esforços para que o acesso e a permanência à EduCampo e a uma formação superior pública, gratuita e de qualidade trata-se de sementes germinando e que, em breve, trarão lindos brotos de esperança em um contexto que sempre foi, e continuará sendo, de muita luta.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (Org.). **Educação do Campo: campo - políticas públicas - educação**. Brasília: NEAD, 2008. p. 67-86. (Coleção Por Uma Educação do Campo, 7).

DALMOLIN, Antonio Marcos Teixeira; HOFFMANN, Marilisa Bialvo; SCHIRMER, Saul Benhur. O voo dos pássaros egressos da Licenciatura em Educação do Campo da UFRGS: desafios e possibilidades na formação de professores de Ciências da Natureza. **RBEC** Tocantinópolis/Brasil v. 6, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/232332/001133880.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 11 de abr. 2023.

FACCIO, Sara de Freitas. A educação do campo e os movimentos sociais: uma trajetória de lutas. In: GHEDIN, E (Org.). **Educação do campo: epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012

FERNANDES, Bernardo Mançano; TARLAU, Rebecca. Razões para Mudar o Mundo: A Educação do Campo e a Contribuição do Proneira. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 140, p.545-567, jul.-set., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XfFpN-xPyMQ9z7QwbvL69KLp/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 de abr. 2023.

HAGE, Salomão Antonio M.; SILVA, Hellen do Socorro de

Araújo; LIMA, Iranete Maria da Silva; SOUZA, Dileno Dustan Lucas de. Políticas de educação do campo em um cenário de desmonte das conquistas dos movimentos sociais. **Em Aberto**, Brasília, v. 35, n. 113, p. 188-205, jan./abr. 2022. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/5107/4135>. Acesso em: 11 de abr. 2023.

In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Nead, 2006. p. 66-93.

MEDEIROS, Evandro Costa de; MORENO, Glaucia de Sousa; BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Territorialização nacional da Educação do Campo: marcos históricos no Sudeste paraense. **Educ. Pesqui.**, São Paulo.

MELZER, Ehrick Eduardo Martins; BRICK, Elizandro Maurício; HOFFMANN, Marilisa Bialvo. Desafios e Potencialidades da Área de Ciências da Natureza nas Licenciaturas em Educação do Campo (LEDoC) do Sul do Brasil. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 30, n. 61, p. 178-192, jan. 2021. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432021000100178&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 12 abr. 2023.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as Políticas de Formação de Educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 140, p.587-609, jul.-set., 2017 Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/57t-84SXdXkYfrCqhP6ZPNfh/?format=pdf&lang=pt> Acesso em março de 2023.

RAMAL, Camila Timpani. **Ruralismo pedagógico versus concepção de educação do MST**: abordagens divergentes de projetos de educação do campo no Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) [Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/>

[handle/11449/146681](https://hdl.handle/11449/146681) Acesso em: 11 de abr. 2023.

SANTOS, Ramoflay Bicalho. História da Educação do Campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 210-224, 2017. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24758> Acesso em: 11 de abr. 2023.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. v. 46, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/ij/ep/a/k6FsZXGcHfTHLLr-4dcJGyNf/abstract/?lang=pt> Acesso em: 11 de abr. 2023.

UFRGS. **Projeto Pedagógico do Curso da Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza (PPC)**. 2023.

A aprendizagem da docência na escola: A mediação do pedagogo na formação e desenvolvimento profissional dos professores dos anos iniciais

*Maiza Taques Margraf Althaus¹
Viviane Aparecida Bagio²
Paola Andressa Scortegagna³*

Introdução

O tema trazido neste capítulo é exigente sob vários pontos, pois ao tratar dos processos de formação docente, embora tenhamos consciência da sua complexidade, isto requer a compreensão de que há dimensões que extrapolam os níveis de atuação profissional (DALBEN, 2020) no contexto escolar, o que reforça a necessidade da pesquisa como elemento fundante do desenvolvimento profissional dos professores.

Como professoras atuantes nas Licenciaturas da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), temos como premissa da nossa prática docente que um dos pontos mais frágeis enfrentados na formação inicial dos futuros professores respeita à articulação entre teoria e prática. Neste particular, Nóvoa

¹ Doutora em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, Brasil. maiza@uepg.br

² Doutora em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, Brasil. vabagio@uepg.br

³ Doutora em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, Brasil. paola_scortegagna@hotmail.com

(2022, s.p) destaca que “estamos passando de uma lógica que separava os diferentes tempos de formação, privilegiando claramente a inicial, para outra que percebe esse desenvolvimento como um processo.”

Para o autor, é preciso resgatar as experiências pessoais e coletivas dos professores na escola, considerando-se que os saberes precisam ser não somente compreendidos pelos seus atores, mas precisam ser vivenciados nas escolas, nas salas de aula, em que se garante a qualidade do ensino (LIBÂNEO, 2020). Eles necessitam ser

reconstruídos, ampliados e aprofundados num ir e vir contínuo entre a experiência e a teoria, o individual e o coletivo, o que leva a concluir que os professores, em qualquer fase da carreira, precisam continuar a aprender e revela a adequação da expressão desenvolvimento profissional dos professores. (NÓVOA, 2022, s.p).

Mobilizar os professores para que os diferentes saberes docentes possam ser valorizados e compartilhados com o apoio e acompanhamento da equipe de gestão escolar é uma ação complexa, uma vez que requer um projeto pedagógico atento às necessidades formativas da cultura escolar. Intenamos, desta forma, refletir quanto à mediação do pedagogo no espaço escolar tendo como foco as ações de formação e desenvolvimento profissional dos professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental.

Da tipologia dos saberes docentes à prática colaborativa de sua construção no interior da escola

Toda profissão para constituir-se como tal necessita de um conjunto próprio de saberes que sustentam e subsidiam sua função social. No caso da docência, o ato de ensinar possui influência não apenas de saberes relacionados ao conhecimento como também sobre como ele será ensinado, os aspectos relacionados à prática pedagógica e as experiências do indivíduo.

Das diferentes tipologias de saberes necessários ao exercício docente, Pimenta (2012) e outros teóricos como Gauthier et al. (1998) e Tardif (2010) concordam em três: do conhecimento, pedagógicos e da experiência. Gauthier et al. (1998) e Tardif (2010) incluem outros, entretanto, consideramos que os três citados são os basilares no reservatório de saberes para que, posteriormente, cada profissional construa seu repertório próprio de conhecimentos sobre o ensino, dentre os quais aqueles provenientes de distintos momentos formativos.

Para Pimenta (2012), os saberes do conhecimento englobam os conhecimentos específicos sobre a área. Por sua vez, os pedagógicos contemplam os aportes teórico-práticos da Educação, Didática e Pedagogia englobando a crítica e o contexto oriundos do processo reflexivo legitimando-se na prática.

Os saberes da experiência são os menos valorizados e também os com maior potencial de repetição, especialmente nas práticas exitosas. São construídos desde as vivências enquanto estudante, porém, necessitam de reflexão e análise para não serem apenas um conjunto do que se fez bem ou mal, pois estão relacionados ao contexto (pessoal, institucional, cultural, entre outros) e aos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, “os professores [os] produzem no cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem” (PIMENTA, 2012, p. 22). Quem seria o outrem? O aluno, o colega professor, o coordenador pedagógico, um artigo lido, entre outros...

É na aula que os saberes docentes são postos em ação, seja no seu planejamento, execução ou avaliação. Para Pimenta e Lima (2012, p. 159), “a aula é uma célula que representa o todo da escola: o projeto político-pedagógico, o projeto da área e o planejamento da disciplina”. Por ser um espaço em que se constroem saberes, mas que se encontram pessoas com suas

realidades e (pre)disposições a partir dela torna-se importante que o processo formativo continuado seja pautado na realidade da escola.

As escolas enquanto “organizações perseguem diferentes objetivos e têm diferentes expectativas quanto aos resultados da escolarização, *que pode ser considerada como o produto do trabalho dos professores*”. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 198, grifo do autor). A escolarização, englobando os processos de socialização e aquisição do conhecimento, está articulada com as relações entre os sujeitos.

Concordamos com Imbernón (2009a, p. 22, grifo do autor) quando afirma que “*a instituição educativa, como conjunto de elementos que intervêm na prática educativa contextualizada, deve ser o motor da inovação e da profissionalização docente*”. Nesse sentido, é com base na própria instituição que devem ser pensados os processos formativos pois terão maior significado para a prática docente, sobretudo na constituição dos saberes da experiência.

A valorização dos saberes da experiência: a didática dos professores nos anos iniciais do ensino fundamental

O desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente é entendido por Imbernón (2009a, p. 44-45) como

[...] qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. Esse conceito inclui o diagnóstico técnico ou não de carências das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional, e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para a satisfação dessas necessidades formativas.

Assim compreendido, para que os professores possam refletir e construir práticas colaborativas no cotidiano escolar,

torna-se necessário que a gestão pedagógica escolar priorize, no projeto político pedagógico e nas ações de formação continuada, a valorização dos saberes da experiência, uma vez que é por meio do trabalho coletivo e colaborativo que são propostas mudanças para a prática pedagógica, ou seja, a realidade da escola e de seus atores. (IMBERNÓN, 2009b).

Nessa perspectiva, Tardif (2010, p. 39) afirma que os saberes experienciais são saberes que “[...] brotam da experiência e são validados por ela”, pois estão relacionados às experiências e vivências docentes, sendo considerados pessoais e intransferíveis, não podendo ser mensurados nem avaliados, por agregarem conhecimento inestimável ao saber docente.

São os saberes da experiência que aproximam o aporte teórico da formação inicial trabalhada na universidade e a prática experienciada no exercício da profissão docente. Trata-se, portanto, de um exercício complexo, e que conta com o apoio da Didática, enquanto disciplina obrigatória nas Licenciaturas, que tem no ensino, enquanto prática social, seu objeto de estudo. No caso específico da Licenciatura em Pedagogia na UEPG, são dois anos de estudos em Didática, que segundo Candau (2022, p.35) volta-se para

[...] a reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem em sua complexidade, pluralidade e multidimensionalidade e a busca de intervir em suas dinâmicas, visando construir respostas significativas aos interesses e questões dos atores neles envolvidos e da sociedade em que se situam.

Isaia e Bolzan (2018) acreditam que na formação docente existe uma relação essencial entre a trajetória pessoal e todo caminho percorrido para a formação. Por meio da mediação do Pedagogo no desenvolvimento profissional dos professores dos anos iniciais na escola, este percurso é valorizado, compartilhado entre os professores, pois as práticas colaborativas nos percursos de cada professor influenciam significativamente na formação continuada que a escola precisa.

Professores arquitetando seus saberes por meio da mediação do pedagogo na escola

O papel mediador dos professores na prática pedagógica escolar é discutido por muitos pesquisadores. A mediação didática para Roldão (2017, p. 1144) envolve “a concretização devidamente contextualizada da acção de ensinar enquanto acção intencionalizada de fazer aprender alguma coisa”. É o professor enquanto mediador que se coloca entre o aluno e o conhecimento para, com base em seus saberes docentes, construir uma ponte entre eles para que o aluno adquira aprendizagens decorrentes de conhecimentos conceituais, atitudinais e procedimentais, o que para a autora “constitui elemento indispensável (ainda que não único) à via da emancipação democrática dos cidadãos” (ROLDÃO, 2017, p. 1144).

Sobre a mediação, além da que se estabelece entre professor e aluno, há aquela que se ocorre entre o pedagogo escolar e o professor, no contexto da formação continuada. Nesta, entende-se que vai se estabelecer a partir de uma relação dialógica, em que se considera a cultura escolar, os saberes docentes e pedagógicos, os aspectos macro (políticas e suas determinações) e as divergências e contradições que atravessam o contexto escolar e seus sujeitos.

Placco e Souza (2009, p. 49-50 apud PLACCO, 2014, p. 531) afirmam que a mediação, enquanto noção vygotskyana, se refere ao

[...] processo que caracteriza a relação do homem com o mundo e com outros. [...] É central no processo de desenvolvimento do sujeito, visto ser por meio dela que as funções psicológicas elementares (que dizem respeito ao que é biológico) se transformam em funções psicológicas superiores, que se relacionam com ações intencionais, como: planejamento, memória voluntária, imaginação, consciência, pensamento, etc., ou seja, funções tipicamente humanas, que só se devolvem pela mediação da cultura.

Ao se pensar no pedagogo escolar, enquanto um formador de docentes, Franco (2008) coloca a importância de formar professores que construam na prática saberes docentes, mas, além disso, que consigam mobilizar conhecimentos pedagógicos que possibilitem a transformação de sua prática e dos seus saberes, pois os mesmos vão se tornando inadequados para determinadas ações na prática.

Neste sentido, Pinto (2011), ao discorrer sobre as áreas de atuação do pedagogo escolar, situa-as em quatro grandes áreas, a saber: coordenação do trabalho pedagógico; programas de desenvolvimento profissional dos educadores; articulação da com escola com a comunidade local; direção escolar. Destas grandes áreas, nesta discussão, haverá destaque para as duas primeiras.

Sobre a coordenação do trabalho pedagógico junto aos professores, Pinto (2011, p. 153) pontua que:

O pedagogo, ao prestar assistência pedagógico-didática aos professores, está mediando as práticas docentes da sala de aula. Mais do que isso, ele dá visibilidade ao trabalho que o professor desenvolve em sala de aula.

Placco, Almeida e Souza (2011, p. 231-231) afirmam que o coordenador pedagógico é o profissional que atua como “formador, articulador e transformador [...] [responsável pela] a mediação dos processos educativos”, ou seja, medeia as relações que se estabelecem na escola.

Pinto (2011), ao citar Libâneo (2004), apresenta as atribuições do pedagogo escolar, e, dentre aquelas que dizem respeito ao processo formativo do professor, pode-se destacar aquela que aponta a proposição e a coordenação de atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores, as quais terão como objetivo o processo de aprimoramento das práticas profissionais, bem como o compartilhamento de experiências e cooperação entre professores.

Sobre o desenvolvimento profissional, Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 375), explicam que:

O desenvolvimento profissional, como eixo da formação docente, precisa articular-se, ao mesmo tempo, com o desenvolvimento pessoal e com o desenvolvimento organizacional. O desenvolvimento pessoal diz respeito aos investimentos pessoais dos professores em seu próprio processo de formação, por meio do trabalho crítico-reflexivo sobre sua práxis e da reconstrução de sua identidade pessoal, resultando nos saberes da experiência. O desenvolvimento organizacional refere-se às formas de organização e de gestão da escola como um todo, especialmente aqueles referentes ao trabalho coletivo.

Em relação ao desenvolvimento profissional, Pinto (2011) apresenta a atuação do pedagogo escolar na formação de professores em serviço, que precisa perpassar desde os saberes provenientes da formação inicial, reconhecimento e valorização dos saberes oriundos da prática, processos de investigação da prática docente e de reflexão, que possibilita a problematização sobre a prática docente, não somente como exercício individual, mas como ação coletiva no interior da escola. Aqui, cabe observar a necessidade do pedagogo escolar entender e atuar como mediador de um processo formativo de professores, que reconhece os seus saberes, mas que os incentiva ao aprofundamento, ao ato investigativo e ao movimento de reelaboração e elaboração de novas práticas.

Corroborando com esta discussão, Domingues (2014) explica que o pedagogo escolar é um gestor da formação do docente e precisa considerar três desafios: os limites da formação circunscrita à escola; formação como processo indetermiado; articulação entre as demandas formativas, a cultura escolar e das determinações das políticas.

A autora, ao desenvolver sua problematização, explicita que ao pedagogo recaem demandas do cotidiano, que são acrescidas às mais diversas atribuições na escola. Existe, por ideal, a consideração de que a formação continuada é uma

prioridade no trabalho de coordenar o pedagógico. Mas, no cotidiano escolar real, há circunstâncias que exigem atenção e que, somadas às diversas atribuições do pedagogo não somente junto ao professor, limitam o tempo e a concretização de ações.

Domingues (2014, p. 129-130), afirma que

No que se refere à formação, o coordenador tem responsabilidade no processo de elaboração desse projeto, desvelando as contradições e os limites de alicerçá-lo no senso comum. Estando elaborado e homologado, caberá a ele acompanhá-lo, garantindo suas etapas e promovendo o debate, a reflexão sobre a prática, a pesquisa e a troca de experiência qualificada.

A citação acima dialoga com Pinto (2011) no que tange às atribuições, mas Domingues acrescenta que a este desafio soma-se a predisposição, e, na escola, o pedagogo terá de articular a formação, com sujeitos de interesses diversos, mas que tem um objetivo em comum.

Logo, a gestão da formação continuada vai ser desencadeada de modo colaborativo, em que a participação quando efetiva, é elemento concreto do projeto da escola e estabelece relação (coerente) entre teoria e prática (DOMINGUES, 2014).

Além disso, na gestão da formação continuada, há de se considerar a cultura escolar, que influencia e também pode orientar a forma de atuação do pedagogo escolar, como também há a relação com o macro, determinada pelas políticas públicas, que determinam ou promovem rupturas em aspectos específicos de formação (descontinuidade de ações, por exemplo) (DOMINGUES, 2014).

Por fim, a autora explica que o pedagogo estabelece um elo entre os professores e as determinações políticas, mas é importante considerar as decisões coletivas, pois a partir disso pode haver a aproximação ou o afastamento. E, neste

contexto, é fundamental considerar os saberes docentes, pois a não escuta dos mesmos pode dificultar ainda mais o engajamento dos professores nos processos formativos (DOMINGUES, 2014).

Ao nos debruçarmos sobre essa temática, podemos inferir que a mediação docente possui maior êxito quando subsidiada por saberes que são construídos ao longo da carreira e que, no contexto da escola, estão articulados a processos formativos desenvolvidos a partir da mediação do pedagogo que conhece as necessidades institucionais tendo como referência a cultura e a comunidade escolar envolvida.

Considerações finais

Para os professores, muitas vezes a experiência do seu trabalho parece ser a maior fonte do seu saber-ensinar. Como aqui se discutiu, há uma pluralidade nos saberes profissionais dos professores, pois são oriundos de múltiplas fontes e articulam no exercício da atividade docente.

Na compreensão de Tardif (2010, p. 39), os saberes experienciais são saberes que “[...] brotam da experiência e são validados por ela”. Eles estão relacionados às experiências e vivências docentes, sendo considerados pessoais e intransferíveis, não podendo ser mensurados nem avaliados, mas agregam conhecimento inestimável aos saberes docentes. Estes, por sua vez, não podem ser considerados apenas como conteúdos aprendidos na formação inicial. É preciso compreendê-los muito além, principalmente no caso dos saberes experienciais que são individuais e particulares, pois envolvem todo o conhecimento adquirido por meio das vivências dos professores, ou seja, agregam as situações ocorridas dentro e fora do ambiente escolar, contribuindo significativamente para a construção da prática pedagógica.

Sob esta lógica, compreende-se a heterogeneidade destes saberes que aqui apresentamos, pois são basilares na aprendizagem da docência, que se desenvolve com a mediação do pedagogo, especialmente nos processos de desenvolvimento docente, no cotidiano das escolas.

Referências

CANDAU, Vera Maria. Didática novamente em questão: fazeres-saberes pedagógicos em diálogos, insurgências e políticas. In: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Claudia (orgs). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas**. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 33-47.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Didática, formação e trabalho docente: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. In: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Claudia (orgs). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas**. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 136- 157.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009a.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009b.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Formação docente: em busca de indicadores de qualidade. In: AUDY, Jorge Luis Nicolad; MOROSINI, Marília Costa (org.). **Inovação e qualidade na Universidade**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 510-525.

LIBÂNEO, José Carlos. Implicações epistemológicas no campo teórico, investigativo e profissional da Didática e desafios políticos e pedagógico-didáticos em face do desmonte da educação pública. In: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Claudia (orgs). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas**. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 48-64.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, António. **O professor se forma na escola**: por Antonio Nóvoa. 2022. Disponível em <https://inovareducaacaodeexcelencia.com/blog/o-professor-se-forma-na-escola-por-antonio-novoa>. Acesso em 06 de abr. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional**. São Paulo: Cortez, 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A função formativa da coordenação pedagógica na escola básica. In: **XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2014, Fortaleza. Anais do XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Fortaleza, 2014. p. 530-551. Disponível em <https://ediscipli->

nas.usp.br/pluginfile.php/5729599/mod_resource/content/1/Texto%202020Placco%2C%20Vera%20Maria%20Nigro.pdf

Acesso em 10 de abr. 2023.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, v. 2, p. 227-288, 2011.

ROLDÃO, Maria do Céu. Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1134-1149, out./dez. 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

Os desafios da coordenação pedagógica: Um olhar para a Rede Municipal de Porto Alegre

Jaqueline Gomes Nunes¹

Simone Valdete dos Santos²

Introdução

Minha presença de professor que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença, não posso ser uma **omissão**, mas um sujeito de **opções**. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. (FREIRE, 1996, p. 38)

O ambiente escolar, enquanto espaço relacional que constitui as perspectivas de educação, por meio dos processos de ensino e aprendizagem, está constantemente envolvido pelas dinâmicas das relações políticas, sociais e culturais que se estruturam na sociedade como um todo. Ao pensarmos a realidade da escola, em uma perspectiva transformadora (FREIRE, 1996), precisamos compreender esse espaço como um espaço dinâmico, que “movimenta-se” no “embalo” de como movimentam-se os sujeitos que o constituem.

¹ Mestra e doutoranda em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), Brasil. nunes-jaqueline@hotmail.com

² Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), Brasil. simone.valdete@ufrgs.br

Dessa forma, o ambiente escolar nada mais é do que um conjunto organizacional demarcado por diversas concepções que se expressam de acordo com a linha de pensamento dos sujeitos que formam esse espaço. Nessa perspectiva, o tipo de gestão que irá compor esse ambiente escolar está intimamente ligado às concepções de seus componentes sobre os objetivos dessa instituição.

Assim, ao se pensar os processos de gestão de conhecimento e articulação de espaços de diálogo e participação – inerentes à concepção de gestão democrática, faz-se necessário contrapor os cenários políticos que ocasionam mudanças com bases em concepções ideológicas distintas sobre a finalidade dos aspectos formativos, que regem o cenário educacional e que influenciam diretamente as práticas pedagógicas dentro das escolas.

Nesse sentido, a gestão democrática vem ao encontro de uma ideia de participação ativa dos diferentes segmentos, na qual todos os atores são responsáveis por criar mecanismos para que a escola cumpra seu papel transformador, de romper com referenciais, adotar novas bases conceituais e de construir ações que formem cidadãos críticos e atuantes. Desse modo, a coordenação pedagógica, enquanto parte integrante da equipe diretiva de uma instituição de ensino, possui inúmeras atribuições, constituindo-se como agente de mediação, responsável por atuar e avaliar constantemente os processos que ocorrem dentro do espaço educativo, bem como suas relações externas e internas.

Partindo dessa perspectiva, esse estudo busca traçar uma análise sobre os desafios enfrentados pela gestão do trabalho pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA), a partir de condicionantes externos trazidos pelo ideário educacional – adotado pela gestão municipal, no ano de 2022. Nesse âmbito, optamos por voltar o olhar ao papel do coordenador pedagógico e seu protagonismo em um se-

tor de suma importância para inspirar e articular práticas formativas e organizacionais que promovam ações qualificadas para gerir o conhecimento dentro desse ambiente.

As parcerias público-privadas na rede municipal de ensino de Porto Alegre

Ao tratarmos sobre a construção de ações formativas democráticas dentro das escolas, existe uma série de fatores de complexidade, que vão desde os aspectos da macropolítica até as micro relações entre os membros da comunidade escolar, em uma dinâmica que só poderá ser entendida, segundo Lima (2014, p. 1070), a partir da “análise dos contextos históricos, dos projetos políticos e da correlação de forças em que ocorre”. Assim, a gestão escolar não está desassociada de todas as transformações sociais, econômicas, políticas e culturais que impactam, regulam e se manifestam no cotidiano pedagógico das instituições de ensino (LAVAL, 2019).

Tais espaços precisam ser constantemente repensados de forma articulada, a fim de gerenciar debates e a tomada de decisões que permeiam as relações de trabalho. Nesse caso, “os sistemas de ensino, as escolas, os gestores, os professores, os alunos e a comunidade escolar em geral” são atores “fundamentais nesse processo e, portanto, precisam ser envolvidos no estabelecimento de programas, projetos e ações” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 250-251), os quais possibilitem perspectivas de um “bem viver³” junto as comunidades nas quais estão presentes.

A estrutura da escola pública e as perspectivas democráticas para novas formas de gestão para se pensar educação tem acompanhado o que Paro (2011, p. 15) chama de “tendência de democratização”, ou seja, a partir dos anos de 1980,

³ Na consideração de um *bem viver* complexo, na ruptura dos cânones da escola moderna e assunção de nossa ancestralidade indígena. (BANIWA; VIANNA e IUBEL (Orgs.). 2019).

a escola passa a acompanhar em determinados aspectos, os movimentos de abertura política que vão desde a universalização da escola básica até a adoção de medidas para “promover a partilha do poder entre dirigentes, professores, pais, funcionários, e de facilitar a participação de todos os envolvidos nas tomadas de decisões relativas ao exercício das funções da escola”. Segundo o autor, um dos fatores relevantes para se entender esse processo de democratização está diretamente ligado com a ocupação de direções dos sistemas municipais de ensino por “governos mais identificados com interesses populares”, que ocasionaram medidas políticas focadas na melhoria das condições de trabalho dos educadores e direcionadas, principalmente pela adoção de espaços de planejamento e discussão sobre suas condições de trabalho e prática pedagógica (PARO, 2011, p. 16).

Dentre os exemplos trazidos por Paro (2011, p. 16) sobre diferentes sistemas municipais de ensino, encontra-se o município de Porto Alegre, que “durante a década de 1990 e inícios da primeira década desse século” estava “sob a gestão de governos com maior identificação popular”. Nesse ínterim, um marco legal construído nesse período é o Caderno 9, denominado “Ciclo de Formação: proposta político-pedagógica da escola cidadã” (PORTO ALEGRE, 1998), com o intuito de apontar diretrizes, espaços, tempos e organizações múltiplas para todos os envolvidos no processo educacional e acerca da atuação dos profissionais que atuam nas localidades.

Esse projeto político, com bases ideológicas que vão ao encontro da abertura democrática do país, serviu como fio condutor para as organizações e passou a espelhar as práticas educacionais dentro da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA), que de acordo com os apontamentos de Reis (2017) se voltam a uma revisão contínua, cooperativa, de responsabilização de todos os âmbitos. O autor, ainda menciona que dentro dessa proposta pedagógica, além de apontar caminhos para a organização curricular das comunidades,

encontram-se consolidadas conquistas históricas para a autonomia dos processos, formação e valorização dos profissionais da educação, fazendo menção à organização de reuniões semanais de planejamento, avaliação e trocas de experiência sobre os processos que envolvem suas relações de trabalho.

Tais aspectos, rememorados e que contextualizam os processos de gestão democrática dentro da RMEPOA, mostram-se importantes e relevantes para a compreensão dos novos rumos tomados diante da implementação de políticas de cunho neoliberal (OLIVEIRA, 2015). Desse modo, a gestão municipal, quando dirigida por governos representados por partidos de direita e extrema direita, passam a se focalizar na chamada produtividade, com condições, autoritárias e de transferência de responsabilidades e regulação, por meio de demandas pré-estabelecidas pelos sistemas de ensino, cujas justificativas vinculam-se à agilidade, eficiência e controle, afetando diretamente as relações de trabalho do professor.

Nesse viés ideológico, as parcerias público-privadas ganham, ainda mais, visibilidade e são vistas como soluções para garantir uma suposta melhoria da qualidade da educação, com foco nas avaliações em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com pouca aderência aos interesses das comunidades escolares.

Tais processos da gestão educacional se apresentam em conformidade às lógicas do mercado e passam a se utilizar da escola como espaço de disseminação de seus interesses. Assim, o privado passa a ser sinônimo de eficiência e produtividade, ao mesmo tempo em que o setor público é culpabilizado pelas situações de crise, como o caso da crise no ensino, que responsabiliza e culpabiliza os professores por baixos índices de produtividade dos alunos em mecanismos avaliativos e regulatórios (PERONI, 2020).

Tais índices educacionais, entendidos como padrão de qualidade, constituem-se como balizadores de estratégias de

superação dos momentos de crise e é nesse panorama que o Estado firma as parcerias com a iniciativa privada na contratação de serviços (PERONI; ADRIÃO, 2009). Nessa perspectiva, essas parcerias ferem os princípios democráticos, como a autonomia e desconsideram a identidade das comunidades escolares.

Dentre as manifestações do privado, influenciando a gestão do trabalho pedagógico, o que se percebe, segundo Teixeira e Henriques (2022, p. 16), é uma “perspectiva preponderantemente tecnicista, bancária, mercadológica, clientelista e autoritária de educação, que traz consequências para a prática pedagógica, os currículos e a formação de professores”. Nesse caso, institutos como Ayrton Senna, Unibanco, Fundação Lemann, Sistema Positivo, entre outros, que fazem parceria com as escolas públicas, servem como exemplo para compreendermos como os ideários neoliberais têm sido explorados no fortalecimento do individualismo, da competitividade e da meritocracia.

No que tange à Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA), destaca-se no ano de 2022 a apresentação⁴ do Instituto Gesto, criado e mantido pela Fundação Lemann, como estratégia para elevar a qualidade da educação, superando déficits dos processos de ensino e aprendizagem agravados no cenário pandêmico – denominado com Programa de Recomposição de Aprendizagem. Segundo nota documentada nos canais de relacionamento da Secretaria Municipal de Educação, há menção a essa parceria como base para implementar políticas educacionais eficazes na rede onde se ressalta “a importância de contar com a *expertise* da organização sem fins lucrativos e, principalmente, dividir conhecimento sobre os programas implementados em todos o Brasil” (PORTO ALEGRE, 2022, grifo nosso).

⁴ A apresentação mencionada refere-se aos cenários de formação de coordenadores pedagógicos da RMEPOA, elencados como multiplicadores das estratégias apresentadas pela parceria público-privada.

Com essa parceria e pela própria forma com a qual vem sendo implementada dentro da RMEPOA, é possível perceber novamente os aspectos que responsabilizam os agentes de educação pública e consideram que a contratação de profissionais da iniciativa privada para formação de professores, gestores e coordenadores escolares seja a solução para a superação da crise no sistema educacional.

Sendo assim, tais parcerias, segundo Peroni e Adrião (2009, p. 110), demonstram o quanto o sistema público “acaba assumindo a lógica de gestão proposta pelo setor privado ao instituir os princípios da chamada administração gerencial ou nova gestão pública”, evidenciando a atuação dessas instituições desde a definição de conteúdo, formulação e implementação de políticas, formação de profissionais da educação até a avaliação do que é produto por indicadores próprios e que fortalecem os interesses mercadológicos e meritocráticos.

A coordenação pedagógica como mecanismo de resistência para a formação continuada

Para entender a complexidade da função do coordenador pedagógico, da coordenadora pedagógica em seus desafios dentro do contexto educacional, precisamos iniciar a reflexão trazendo como apontamento o fator desencadeador de todos os processos de gestão de conhecimento, que é a construção de um vínculo de confiança. Esse vínculo é fundamental entre os diferentes sujeitos implicados, mas em especial como uma via de possibilidades entre a coordenação pedagógica e os professores, as professoras; que são os que mais vão interagir junto aos processos operacionais de trabalho e nas ações da formação continuada proposta.

Desse modo, a coordenadora pedagógica, o coordenador pedagógico precisa romper com a lógica hierárquica de alguém que apenas delega ações e se abrir ao diálogo com-

preensivo/interpretativo do contexto dos sujeitos com quem está trabalhando. Esse fortalecimento das relações de trabalho, que envolvem empatia e solidariedade, são essenciais para que todo o grupo sinta confiança em realizar as ações propostas, inclusive contribuindo ativamente para a dinâmica dessas ações.

Orsolon (2012) nos traz justamente esse aspecto para pensarmos os desafios da coordenação para práticas transformadoras, pois a base do trabalho transformador está também na gestão da escola, sendo essa constituída por sujeitos que se reconhecem como parte integrante do coletivo e compreendem suas responsabilidades. Assim, o trabalho coletivo é um trabalho de autoria e de coautoria.

Diante do contexto em que seu trabalho é condicionado à participação efetiva às formações oriundas dos projetos políticos das parcerias público-privadas, é fundamental que a coordenação pedagógica articule ações que não percam a essência da autonomia e da gestão democrática. Nesse caso, é pressuposto da formação pedagógica que ocorre dentro das escolas, a criticidade e o protagonismo docente, rompendo com a esperada reprodução de programas regulatórios.

Para isso, um mecanismo para a ação do coletivo compõe a promoção de espaços de escuta, os quais desacomodem e desencadeiem processos de mudança dentro da escola, como momentos de troca de experiências, que mobilizem os sujeitos a articular os conhecimentos de suas trajetórias formativas. Tais estratégias podem constituir um caminho para a construção de um currículo que minimize as fragmentações existentes pelas individualidades das formações específicas, que contribua para a perspectiva complexa, que envolve os aspectos políticos, sociais e culturais e, que considere as necessidades locais, o bem viver dessa comunidade.

Outro ponto estratégico está na mobilização para a construção do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP). Nesse

aspecto, o coordenador pedagógico, a coordenadora pedagógica se desafia na mobilização do coletivo para contemplar nesse documento o que caracteriza a identidade desse lugar. Para isso, o vínculo apontado inicialmente é o que vai tecer e alinhar as ideias e os valores a serem considerados por todo o grupo. Para além de um documento formal, o PPP vai propor e efetivar uma cultura organizacional na e da escola, instigando especialmente os professores, professoras, funcionários e trabalhadores terceirizados que já estão nesse coletivo, cultivando práticas para aqueles e aquelas que vierem compor esse espaço.

Ao encontro dessas ideias, Vasconcellos (2006) aponta que após a construção de um Projeto Político Pedagógico coletivamente poderá ocorrer a consolidação da autonomia da escola e o avanço do processo de gestão democrática. Assim, a equipe diretiva, representada pela coordenação pedagógica, pode constituir o elo integrador e articulador dos vários atores sociais (internos ou externos) da escola, cuidando da gestão das atividades e promovendo um projeto coletivo.

Dessa forma, é fundamental que a coordenadora pedagógica, o coordenador pedagógico construa suas ações cotidianas referenciado nesse documento coletivo, que representa a comunidade escolar e que dá diretrizes para se pensar e se repensar as ações pedagógicas. Além disso, rever as mudanças de contextos, reformular esse material também faz parte do processo dinâmico da escola e nessa lógica, ter um grupo docente que se alinha com as propostas e que se mobiliza junto à coordenação faz diferença para que espaços de resistência e legitimidade sejam construídos na busca por uma Educação que prioriza as demandas das comunidades.

Sendo assim, esses espaços poderão potencializar as experiências de ensino e de aprendizagem reconhecidas como exitosas pelo grupo docente, apreciadas pelo envolvimento junto aos estudantes e suas famílias. Além disso, no âmbito

da troca, também é possível viabilizar junto ao grupo de professores e professoras a proposição de práticas pedagógicas inovadoras – resultantes de uma escuta sensível da coordenação pedagógica.

Tais práticas cotidianas da ação da coordenação pedagógica podem colidir com as determinações de uma mantenedora, a qual tem priorizado contratos junto a fundações privadas. O olhar crítico de quem articula os condicionantes externos e internos da gestão do trabalho pedagógico poderá constituir uma ferramenta necessária para que o viés democrático e autônomo prevaleça dentro das escolas públicas.

Considerações finais

Por fim, considerando toda a trajetória e construção da RMEPOA e os cenários vivenciados nos últimos anos, demarcados pelas administrações com tendências ideológicas neoliberais, que ferem a gestão do trabalho pedagógico e os princípios democráticos, faz-se necessário ampliar o repertório teórico de análise de como essas parcerias têm se estabelecido dentro das escolas e na relação com as diferentes comunidades. Sendo assim, é preciso atentarmos para os diferentes papéis dentro da composição da gestão democrática de uma escola, como por exemplo, para a complexidade do trabalho da coordenação pedagógica – diretamente relacionada com a formação pedagógica e que influencia diretamente as relações do trabalho e a promoção de espaços coletivos para (re) pensar os processos de ensino e aprendizagem que constituem o currículo.

Desse modo, e por meio de um pensamento articulado e coletivo, a ação da coordenação pedagógica na perspectiva da construção identitária da escola é fundamental para a implementação das concepções de gestão democrática. A partir dessa mediação entre os condicionantes internos e externos

à escola, poderão ser garantidos os espaços de resistência e participação efetiva contra os ideários mercadológicos, que restringem as possibilidades de um *bem viver* na comunidade e retiram o protagonismo da ação pedagógica escolar em detrimento das métricas dos resultados das avaliações externas.

Nesse ínterim, é possível perceber que o papel do coordenador pedagógico na contemporaneidade é um papel que exige a escuta sensível, atenta e interpretativa, o olhar empático e o cuidado ao tratar o outro, mas também a liderança no seu sentido mais profundo, de inspirar pessoas a se transformarem e fortalecerem o coletivo. Assim, a gestão do conhecimento dentro do espaço escolar também é tecer inovação e fortalecer as estruturas que alicerçam o ideário da escola democrática. Pensar esses processos pode ser a chave para a construção de escola que queremos, na qual equipe diretiva, professores, pais, alunos, são autores e coautores na busca pela educação crítica, reflexiva e emancipatória dentro da nossa sociedade.

Referências

BANIWA, André Fernando; VIANNA, João Jackson Bezerra; IUBEL, Aline Fonseca (Orgs.). 2019. **Bem viver e viver bem:** segundo o povo Baniwa no noroeste amazônico brasileiro. Curitiba: Ed. UFPR.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 256p.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma Empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019. 288p.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. O sistema de organização e de gestão da escola: teoria e prática. In: **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. 6. ed. SP: Cortez, 2008. p. 315-351.

LIMA, Licínio. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n°. 129, p. 1067-1083, out.-dez., 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/smGgJRgD8P-jyNyMyZMRXf7H/>. Acesso em 28 de julho de 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos** (11 ed.). Petrópolis: Vozes. 2015. p. 64-104.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho, PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Editora Loyola, 2003. p. 17-26.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011. 248p.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e241697, 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/gPNy6mbMhQVmfzrqX8tRz4N/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 mar. de 2023.

PERONI, Vera; ADRIÃO, Theresa. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009. Disponível em <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/105/294>. Acesso em: 20 mar. de 2023.

PORTO ALEGRE. Gestão educacional é tema de encontros com Instituto Gesto. **Secretaria Municipal de Educação**, Porto Alegre. 09 de junho de 2022. Disponível em <https://prefeitura.poa.br/smed/noticias/gestao-educacional-e-tema-de-encontros-com-instituto-gesto>. Acesso em: 20 mar. de 2023

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Ciclos de formação**: proposta político-pedagógica da escola cidadã. (3 ed.) Porto Alegre: (Cadernos pedagógicos, 9). Organização e produção textual de Silvio Rocha.1998. 112p.

REIS, Jonas Tarcísio. A educação pública sofre ataques em Porto Alegre: a defesa do direito à educação em tempos de retrocessos. In: **XIX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, 2017, Rio Grande. Anais do XIX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire**. Rio Grande: FURG, 2017. p. 01-11. Disponível em <https://simpa.org.br/wp-content/uploads/2017/06/ARTIGO-JONAS-A-EDUCA%C3%87%C3%83O-P%C3%9ABLICA-SOFRE-ATAQUES-EM-PORTO-ALEGRE.pdf> Acesso em: 20 mar. de 2023

TEIXEIRA Pedro, HENRIQUES, Adrian. O novo conservadorismo brasileiro e a educação: Mapeando suas linhas de força. **Arquivos Analíticos de políticas públicas**, v 30, n 89, 2022. Disponível em <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/download/7137/2855/32945>.Acesso em: 20 mar. de 2023

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico – Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 14. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2013. 216p.

Vamos tomar um café?: Coletividade e formação em meio à pandemia de covid-19

*Simone Costa Moreira¹
Rodrigo Santiago da Silva Garcia²
Daniela Gomes Medeiros³
Indiara Tainan Passos dos Santos⁴*

Introdução

Este capítulo, relataremos e analisaremos dois projetos de extensão universitária, iniciados no contexto da pandemia de covid-19, realizados em parceria pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pela Universidade Federal de Santa Catarina, que visam à formação continuada de docentes. Com o objetivo de criar espaços de diálogo, escuta, formação e disseminação de conteúdos para professores/as acerca de seu

¹ Doutora em Educação, Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), Brasil. simone.moreira@ufrgs.br

² Mestre em Ensino de História, professor de História dos anos finais da Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo. São Leopoldo (RS), Brasil, rosantiago-garcia@gmail.com

³ Doutora em Educação, Professora da Rede Municipal de Ensino de Itajaí, Professora do Colégio de Aplicação da UNIVALI- CAU. Itajaí, Santa Catarina (SC), Brasil. daniela.medeiros@univali.br

⁴ Mestranda em Ensino de História pelo ProffHistória da UFRGS, Especialista em Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva, pela Faculdade Guilherme Guimbala, Assessora Técnica da Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo, Rio Grande do Sul (RS) Brasil. indiaratps@gmail.com

trabalho em meio à pandemia de covid-19, os projetos “Sala de professores e professoras: espaços de diálogo e formação em meio à pandemia de covid-19” e “Café com Profes” foram criados entre os anos de 2020 e 2021. Atualmente, segue vigente o projeto “Café com Profes”, pela sua constituição como um espaço virtual de formação continuada, potente no diálogo e na propagação de ideias que auxiliam docentes no cotidiano escolar.

Para compreender o que justificou a criação desses projetos de extensão, faz-se necessário recordar que, diante do cenário de transmissão da covid-19, a maioria das redes de ensino brasileiras, públicas e privadas, suspendeu as aulas presenciais em março do ano de 2020 como parte das medidas de isolamento social para tentar conter a disseminação do vírus, ocasionando preocupações e transformações na forma de pensar e operacionalizar o ensino. Entretanto, a suspensão das atividades escolares presenciais não significou, necessariamente, a suspensão das atividades de ensino. A maior parte das redes de ensino – com suporte legal (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020) – determinou a transposição do ensino, por meio de ferramentas digitais e/ou materiais impressos, para um modelo de educação remota enquanto durasse a crise sanitária. (SARAIVA *et al*, 2020). Porém, a decisão repentina de interrupção das aulas presenciais impossibilitou qualquer organização para que fossem oferecidas alternativas apropriadas de deslocamento da rotina escolar para o ambiente doméstico, seja em relação ao planejamento de aulas condizentes com tal realidade, seja no que diz respeito à instrumentalização e à formação docente para o uso de ferramentas ou, ainda, no oferecimento de suporte técnico, equipamentos e infraestrutura aos estudantes. (FERREIRA; BARBOSA, 2020).

Os impactos desse momento repercutem até hoje. Altas exigências, suspensão de direitos de estudantes e de profissionais da educação, responsabilização individual por problemas institucionais, falsas promessas de soluções, indução

de uma suposta ideia de normalidade e perda de sentido em relação aos estudos fizeram parte do cotidiano do trabalho escolar. Mais do que isso, exacerbaram as dificuldades já enfrentadas na educação antes mesmo da pandemia.

Os projetos aqui apresentados ressaltam a relação entre extensão e formação continuada de professores/as, ao ouvir as necessidades das escolas e propor espaços coletivos de discussão dessas e de outras questões. Vamos refletir sobre essas experiências no texto a seguir.

Aproximação das escolas: o papel da extensão

Nessa conjuntura de profundas e rápidas transformações no trabalho docente, elaborou-se a ação de extensão intitulada “Sala de professores e professoras: espaços de diálogo e formação em meio à pandemia de Covid-19”, no segundo semestre do ano de 2020. Considerando que professores/as estavam exercendo a docência isoladamente e, muitas vezes, sem formação para esta nova realidade, compreendeu-se como fundamental a construção de espaços virtuais de formação e de escuta como forma de contribuir para pensar o seu trabalho. Para tanto, foram selecionados/as dez docentes de Educação Básica, sendo cinco de Santa Catarina e cinco do Rio Grande do Sul. Dentre esses, havia professores/as de escolas públicas (municipais, estaduais e federais) e escolas privadas. A ação constituiu-se em um encontro virtual mensal (totalizando dez). Os temas foram definidos em conjunto com o grupo de participantes, garantindo um momento inicial de acolhida, escuta e trocas, tal como nos remete o ambiente da “sala de professores/as”, espaço consagrado da escola destinado ao encontro afetivo e formativo dos/as educadores/as. Após esse momento, cada encontro formativo tratou de uma temática debatida com apoio em leituras, vídeos e outros materiais. O grupo de participantes permaneceu no ano seguinte, agregando ao coletivo novos integrantes.

Nessa nova composição, criou-se mais uma ação de extensão, intitulada “Café com Profes”: um canal multiplataformas que foi concebido com o objetivo de produzir e divulgar conteúdos discutidos/vivenciados no dia a dia, contemplando, assim, um público ampliado. Os assuntos são propostos por uma equipe de dez professores/as da Educação Básica. Contando também com a participação de convidados/as, o “Café com Profes” produz materiais diversos a partir de temas pertinentes ao contexto educacional em tempos de pandemia e, para além dele, como é o caso, por exemplo, do quadro “Café Preto”, que apresenta referenciais teóricos e dicas práticas para abordar a educação para as relações étnico-raciais (ERER) na escola de Educação Básica.

As dimensões da crise de saúde somadas aos desafios impostos para a educação escolar aproximou-se do que Moita e Andrade (2009), amparados pelo artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988, chamam de tripé, o ensino, a pesquisa e a extensão como eixos fundamentais da Universidade brasileira.

A partir dessa compreensão, os/as participantes dos projetos de extensão “Sala de Profes” e “Café com Profes” identificaram que era preciso retomar discussões sobre as finalidades da educação, realizando um exercício de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como apontam os autores anteriormente citados. Envolvida nessa experiência, a extensão estreitou a aproximação com as escolas públicas e particulares por meio dos/as professores/as que se faziam presentes a cada encontro proporcionado de modo remoto. Entendemos que esses projetos são produto de um enfrentamento do mundo, produzindo para comunicar, mas também para sobreviver. (CAMARGO; ALVES, 2004).

O conhecimento gerado teórico-prático, prático-teórico, ao mesmo tempo que compreende a realidade começa a fazer sentido e qualifica as discussões e as práticas escolares.

Anastasiou (2004) afirma que o mundo realizado pelo ser humano somente “faz sentido à medida que o produzimos e o retemos como forma de entender a realidade, e o nos facilite e melhore o modo de viver”. (p.47). A habilidade de conversar no coletivo pressupõe a individualidade, segue a proposta curricular de aprendizagem de uma ação docente individual para a compartilhada. (OSÓRIO, 2003; ANASTASIOU, 2004).

Formação continuada e coletividade: suportes para o trabalho docente

Os projetos de extensão “Sala de Profes” e “Café com Profes” caracterizam-se como espaços de formação continuada, tendo em vista que os/as participantes atuam na Educação Básica e, a partir de suas experiências docentes, debatem e compartilham reflexões sobre temáticas que auxiliam a si mesmos e a outros/as educadores a enfrentar diferentes desafios do cotidiano escolar. Parte-se do entendimento de que o/a professor/a é um indivíduo que assume sua atuação a partir dos significados que ele lhe confere, ou seja, é um sujeito que “possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (TARDIF, 2000, p. 115).

Entretanto, práticas como essas, lamentavelmente, estão cada vez mais escassas. A fragilidade da reflexão e do trabalho coletivo nas escolas de Educação Básica brasileiras datam de antes da pandemia de covid-19 (APPLE, 2002, 2013; SACRISTÁN, 2000). Ao restringir recursos, tempo de reuniões pedagógicas, suportes diversos das secretarias de educação e políticas públicas, as mantenedoras tornam o trabalho docente solitário, intensificado e precarizado.

Entende-se por intensificação o fenômeno que deteriora as condições de trabalho. Pode ser uma das condições mais simples, como, por exemplo, não ter tempo de fazer seu inter-

valo durante o período de aula ou, até, das mais complexas, como não ter tempo para manter-se atualizado no processo de formação – uma exigência da profissão docente. A intensificação inclui a realização de outras tarefas nas escolas, antes de responsabilidade de outras pessoas, assim como interferir na autonomia e na sociabilidade dos professores. (APPLE, 1995). No que se refere à autonomia, o excesso de trabalho pode forçar o professor a buscar atalhos ou repassar incumbências a especialistas que estão fora da instituição, perdendo o controle sobre o próprio trabalho. No que tange à sociabilidade, Apple (1995) aponta que, quando não há tempo para interação e para realização de planejamento conjunto, o isolamento e o desgaste aumentam. Por isso, a intensificação do trabalho traz consequências para a qualidade da educação. (APPLE, 1995).

Já a precarização do trabalho docente decorre da redução de custos no trabalho expressa pelo arrocho salarial, por modificações nos direitos dos trabalhadores, nos movimentos sindicais e nas jornadas de trabalho. (POCHMANN, 1999).

Durante a pandemia de covid-19 foi possível observar a intensificação e a precarização simultâneas do trabalho docente. Os dados (CIPRIANI et al, 2021; FERREIRA; BARBOSA, 2020; GESTRADO, 2020; SARAIVA et al, 2020) apontam para: 1) Exigência de formação para apropriar-se das ferramentas tecnológicas e estratégias para o ensino remoto nos mais diversos e discrepantes contextos, além da necessidade de aprender protocolos sanitários em tempo exíguo; 2) Aumento de carga horária de trabalho com o atendimento remoto de estudantes e suas famílias; 3) Sobrecarga de trabalho nas abordagens de ensino híbrido (mesclando ensino presencial e remoto) ou bimodal (transmissão simultânea das aulas presenciais para estudantes em casa), pois as dinâmicas de aula são totalmente diferentes; 4) Aumento de carga horária de trabalho com o planejamento de atividades remotas; 5) Excessivo tempo de tela; 6) Retorno inseguro às atividades presenciais devido

às más condições sanitárias das escolas; 7) Trabalho solitário e isolado do coletivo por um período longo; 8) Uso de seus próprios equipamentos para trabalhar, além da compra de seus próprios EPI's (Equipamentos de Proteção Individual); 9) Falta de suporte multidisciplinar para atender às necessidades dos estudantes e de suas famílias; 10) Vigilância do trabalho docente através de aulas gravadas e assistidas pelas famílias; 11) Redução de salários.

A empiria “mostra repetidas vezes uma demanda por disponibilidade irrestrita dos professores nos tempos de pandemia” (SARAIVA et al., 2020, p. 13) e, ainda, demonstra que a “responsabilização dos professores tende a fortalecer a intensificação e a autointensificação do trabalho levando à exaustão docente” (SARAIVA et al., 2020, p. 18). Combinados esses elementos que constituem a intensificação e a precarização do trabalho docente com o trabalho doméstico e as demandas de cuidados dos/as filhos/as e/ou outros familiares, descreve-se um quadro de exaustão e de descaracterização do que se compreendia até então por docência na Educação Básica no Brasil.

O projeto “Sala de Profes” nasce na efervescência desses acontecimentos nos diversos contextos de diferentes esferas do ensino. O compartilhamento das experiências vividas trouxe pautas que alavancaram o projeto.

Inicialmente, os encontros virtuais privilegiaram a acolhida e a escuta, ações extremamente necessárias durante este período em que profissionais e estudantes foram arrancados de suas realidades em suas comunidades escolares, em prol da garantia de um direito maior que o da educação: o da saúde.

Logo de imediato, a legislação vigente no que tange ao direito à saúde e à educação, assim como as instâncias superiores nacionais (Ministério da Educação), se fizeram presentes neste contexto de risco real de morte trazido pela covid-19, exigindo de toda a população o isolamento sanitário. O pró-

ximo passo foi pensar na retomada das atividades escolares e de que maneira seria possível garantir o direito à educação dos/as estudantes.

Justamente pela ausência de orientação concisa do Ministério da Educação (que, inclusive, passou parte do período pandêmico sem ministro/a), as mantenedoras, de todas as esferas, precisaram se organizar de acordo com suas comunidades escolares, pensando a repactuação das aprendizagens dentro do contexto real de cada uma e com as condições impostas pelo isolamento, criando alternativas dentro dos Centros de Operações de Emergência em Saúde para a Educação, os COEs.

Nesse momento, as discussões no projeto de extensão “Sala de Profes” ganharam campo ao tratar sobre a saúde mental de professores/as, assim como dos estudantes. A “Sala de Profes” foi também espaço (virtual) onde as demandas que eclodiram nas ondas de racismo, discriminação e adoecimento psíquico foram temáticas e preocupação constantes, pois além de atingirem os seres humanos professores refletiram imediatamente nas relações humanas nesta “escola remotamente factível” e em todos os/as envolvidos/as na tentativa de garantir uma educação possível naquelas circunstâncias.

O projeto “Café com Profes” garantiu novo alcance das importantes discussões promovidas nessas práticas de extensão. Falaremos com maior detalhamento do quadro “Café Preto” para exemplificar a relevância das ações desenvolvidas.

Café preto: a roda gira e tudo se transforma

Vamos começar esta última seção do artigo fazendo um exercício de imaginação. Imagine um círculo de pessoas, nele todos e tudo giram: palavras, corpos e ideias. Há decisões a

serem tomadas, conhecimento fluindo com uma força difícil de precisar. Imaginou?

A circularidade faz parte do que Trindade (2005) chamou de valores civilizatórios afro-brasileiros, somado a: religiosidade, corporeidade, musicalidade, memória, ancestralidade, cooperativismo, oralidade, energia vital e ludicidade, que formam o conjunto de resistência e sobrevivência das diversas culturas africanas que se estabeleceram no Brasil desde o século XVI.

Uma dentre as diversas maneiras de troca cultural e aprendizagem vindas do continente africano foi a roda, caracterizando-se como “valor civilizatório afro-brasileiro, pois aponta para o movimento, a circularidade, a renovação, o processo, a coletividade: roda de samba, de capoeira, as histórias ao redor da fogueira...”. (TRINDADE, 2005). Nas rodas culturais existem aprendizagens, seja na dança, na conversa, na música, ou então na religião de matriz africana. A coletividade e a oralidade são os meios que antigas tradições trocavam conhecimentos, muitas vezes através dos grãos. Contudo, este artigo, apesar de escrito, não nos impede de imaginar uma vivência em roda para contar um pouco do “Café Preto”.

O quadro “Café Preto” surgiu junto ao projeto “Café com Profes”, tendo como principal objetivo apresentar experiências de trabalho pedagógico estimulando a prática e o conhecimento teórico, a práxis. Voltamos à nossa roda e agora ela tem como principal movimento a formação de professores e a prática da Educação das Relações Étnico Raciais (ERER). Nosso primeiro giro é entender a formação de professores nesta grande roda chamada “Café Preto”, onde compreendemos a práxis como uma prática libertadora (FREIRE, 2011, p. 107). O conceito de práxis, neste quadro, agrega prática e teoria, visando à construção de um trabalho antirracista. Neste contexto, o trabalho circula entre as experiências profissionais de docentes atuantes em redes públicas e privadas e o conteúdo teórico que pretende contribuir para a desconstrução do racismo no meio escolar.

Nesta roda, tudo é sincronizado! Rocha e Trindade (2006), quando refletem sobre o “ensino e o antirracismo”, falam sobre variadas formas de conhecimento para entendermos que “não existe uma única forma de se estar no mundo, mas múltiplas formas que vão se tecendo conforme os desafios propostos” (p.58).

O “Café Preto” constitui-se práxis ao apresentar-se enquanto formação continuada e, fundamentalmente, um conjunto de práticas sob olhar da Educação das Relações Étnico Raciais. A práxis têm profunda relevância em Freire, ao compreender que ação e reflexão são solidárias a ponto de que, se “sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressent, imediatamente, a outra”, ou seja, práxis subentende que “a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 1994, p. 44).

No conjunto de conteúdos desse quadro, a ação transformadora instiga os docentes a intermediar a formação do estudante como cidadão. Contudo, para que o mesmo aconteça, é necessário que o/a professor/a se veja como um agente da cidadania. Assim, a EREER compreende uma educação

[...] em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. (BRASIL, 2004b, p. 17).

Para isso, colocamos no centro ações que desestabilizam um dos piores males sociais que configuram a nossa sociedade: o racismo. Faz-se conveniente salientar sua construção ideológica e sistemática através da educação que, por anos, centrada no currículo eurocêntrico, invisibiliza a história dos povos africanos e afro-brasileiros.

O círculo não para e tudo se (des) constrói nele. Identificamos permanências e buscamos mudanças por meios práticos e inovadores através do trabalho docente. Entendemos que “as pedagogias de combate ao racismo têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra” (BRASIL, 2004, p.16).

Abrir espaço aos/às professores/as e interessados para que sejam autores/sujeitos dos seus modos de contar e visualizar a história, partindo de um recorte da cultura afro-brasileira, permite não somente levar a sério a legislação nº 10.639/03⁵, mas também favorece o protagonismo de construtores da história do Brasil, por intermédio do “Café com Profes”/“Café Preto”. Através desse projeto estamos dinamizando o conhecimento produzido por diversos professores, abrindo um importante “lugar de fala” (RIBEIRO, 2017) através de recursos de mídia que (re) constroem nossos saberes.

O racismo estruturado como uma construção ideológica que dimensiona as “vantagens materiais e simbólicas aos brancos em detrimento dos não brancos” (SILVA, 2017, p.28) está constituído nas escolas e nas práticas pedagógicas. Dessa maneira, nossa formação estende a mão de maneira humilde aos/às professores/as que desejam formar-se para abandonar o “legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias” (GONÇALVES, 2005, p.03). Por isso, nossos vídeos, áudios e textos privilegiavam uma elaboração que subverta a lógica colonial do saber⁶.

Criamos diversos materiais e dicas pedagógicas⁷, bem

⁵ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm
Acesso em 03 de abr. 2023.

⁶ A colonialidade do poder é um conceito que ajuda a refletir sobre a forma como foi construído nosso imaginário e educação através da memória do colonizador. Os autores Aníbal Quijano e Walter Dignolo desenvolveram a ideia e analisaram o conhecimento histórico dos grupos marginalizados pelos efeitos colonizadores.

⁷ Disponível em: <https://www.instagram.com/cafecomprofes/>

como podcasts, com profissionais da educação de diversas áreas que contribuíram com suas experiências teóricas e práticas acerca da ERER; vídeos demonstrando trabalhos realizados por estudantes; metodologias aplicadas à ERER; dicas de leituras, filmes e reflexões sobre eventos e datas relacionadas à cultura afro-brasileira.

Nossa roda é esperançosa e acredita tanto na educação, quanto na formação de professores/as. O quadro “Café Preto” compõe uma rede que procura contribuir para a sociedade e facilitar o acesso daqueles/as interessados/as em ingressar e ampliar esse coletivo circular que não para de girar e se transformar.

Considerações finais

A pandemia foi o contexto do nascimento dos nossos projetos, mas não paramos por aí! A UFRGS e a UFSC estenderam aos docentes não somente uma formação, mas uma forma de visibilizar trabalhos escolares pautados em temas complexos e desafiadores à sociedade. Entendemos que a jornada desses projetos de extensão vem ganhando força e solidariedade daqueles que aceitam fazer uma fala, um texto e colocar seus pontos de vista em nosso canal. Assim, nossa formação não demanda de uma suposta posição hierárquica, na qual a universidade ocupa um lugar de produção intelectual que sugestiona o que deve ser discutido na escola. Ao contrário, consideramos uma proposta de formação que, acompanhando os acontecimentos sociais, foi tensionada a problematizar, estudar e, por vezes, exemplificar, através de trabalhos sólidos nas escolas públicas, práticas de professores/as da Educação Básica. Esses trabalhos compartilhados articulam teoria e prática no dia a dia escolar, no que chamamos de “chão de escola”.

Cada mês que passa do nosso projeto, entendemos que não somos vozes representantes dos/as educadores/as, mas um elo que carrega uma força composta por parcerias pessoais e profissionais que reconhecem a importância de suas atividades e se tornam também formadores através de suas produções.

Atravessamos tempos difíceis na educação, agravados pela pandemia e pela lógica neoliberal adentrando na educação pública. Se há alguma prepotência em nossas atividades, que seja colocada no propósito de entendermos o papel do/a educador/a na sociedade, como formador/a de cidadãos/ãs, reconhecendo suas próprias potencialidades, seus desafios e a importância de sustentar sua integridade psicológica e profissional coletivamente.

Caminhamos na linha da resistência, com uma dose de utopia daqueles/as que acreditam que a educação abre diversos caminhos para serem trilhados e se apresenta como uma ferramenta potente para formação de uma nação mais justa e equilibrada.

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pesate (org.). Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: Univille, 2004.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

APPLE, Michael W.; BALL, Stephen; GANDIN, Luís Armando

(Orgs.). **Sociologia da Educação**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 10.639 de 09 de Janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para Incluir no Currículo Oficial da Rede de Ensino a Obrigatoriedade da Temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e Dá Outras. Providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

CIPRIANI, Flávia Marcele; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CARIUS, Ana Carolina. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e105199, 2021.

FERREIRA, Luciana Haddad; BARBOSA, Andreza. Lições de Quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa v. 15, p. 1-24, jul. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Base de dados. **Trabalho Docente em Tempos de Pandemia**. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

GOMES, Nilma Lino **Educação Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos**. Currículo sem fronteiras, v.12, n 1, pp 98-109, Jan/ Abr 2012.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41 maio/ago. 2009.

PEREIRA, Junia Sales; ROZA, Luciano Magela. “O Ensino de História entre o dever de memória e o direito à história”. **Re-**

vista História Hoje (ANPUH), nº 1, p. 89- 109, 2011.

PEREIRA, Junia Sales; ROZA, Luciano Magela. Diálogos sobre o Exercício da Docência - recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Revista Educação & Realidade**. Educ. Real. Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 147172, jan. /abr., 2011.

POCHMANN, M. **O trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Contexto, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020.

SILVA, Lucian Souza. Litígios pela liberdade: experiências e resistências de pessoas escravizadas e suas ações de liberdade, Paraíba (1870-1888). **REH**. Ano IV, vol. 4, n. 7, jan./jun. 2017.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: Dp & A editora, 2000.

TRINDADE, Azoilda Loretto da (org.). **Africanidades brasileiras e educação: salto para o futuro**. Rio de Janeiro: TV escola /MEC, 2013.

Uma reflexão sobre o perfil tecnológico docente a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores: Possíveis caminhos a serem trilhados

Josiane Carolina Soares Ramos Procasko¹

Denirio Itamar Lopes Marques²

Ana Joceli da Silva de Matos³

Introdução

Discorrer sobre a importância e necessidade da inserção das tecnologias na educação possui uma legitimidade social por grande parte da população, principalmente após o surgimento da pandemia de covid-19. No entanto, essa afirmativa traz em si algumas interpretações equivocadas, devido principalmente ao grande apelo comercial do mercado de tecnologia e do entendimento de como essa tecnologia deva ser uti-

¹ Pós-Doutora em Educação pela PUCRS, Doutora em Educação pela UFRGS, docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Porto Alegre, Brasil. josiane.procasko@poa.ifrs.edu.br

² Doutor em Ensino de Biologia pela UNISINOS, docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Porto Alegre, Brasil. denirio.marques@poa.ifrs.edu.br

³ Mestranda no Mestrado Profissional de Informática na Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Porto Alegre, Brasil. anajoceli@gmail.com

lizada nos processos educacionais. É incontestável a presença da tecnologia junto à escola, nesse sentido emergem alguns desafios para todo o ecossistema educacional (no âmbito do sistema) e escolar (no âmbito institucional) desde a utilização nos processos pedagógicos, de ensino e gestão, mas para tanto também precisamos refletir sobre os processos de formação dos sujeitos envolvidos com esses processos. Muitas pesquisas⁴ já apresentaram a relevância da presença das tecnologias na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares; neste trabalho, focaremos nossas considerações sobre a inserção da tecnologia na formação inicial de professores a partir da legislação educacional.

O presente trabalho objetiva oferecer uma análise a respeito da percepção de tecnologia e o atual discurso presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores, Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 voltado para o tema em questão, assim como a necessidade do desenvolvimento do letramento digital na atual conjuntura de cibercultura, principalmente para os futuros docentes. Esses sujeitos terão grandes desafios nos seus processos educacionais. Em seguida, apresentaremos a relação entre as atuais normativas para a formação de professores com o desenvolvimento do perfil tecnológico do futuro docente.

O discurso sobre tecnologias

Na medida que refletimos sobre o cenário atual que estamos inseridos, percebemos o quanto estamos envolvidos com as tecnologias de informação e comunicação, as redes digitais, o compartilhamento de informações e a interatividade.

⁴ SOARES, SR., and CUNHA, MI. Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade [online]. Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/cb/pdf/soares-9788523211981.pdf> ou MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. DE O.. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, v. 45, n. Educ. Pesqui., 2019 45, p. e180201, 2019.

É perceptível que o modelo educacional ainda remonta a era industrial, ultrapassado e inadequado para a formação de jovens (HEINSFELD & PISCHETOLA, 2019); esse é o quadro que se apresenta com grandes desafios para o desenvolvimento de um futuro cenário educacional brasileiro mais letrado digitalmente. Nesse sentido, há uma grande necessidade de explorar as tecnologias e as redes digitais no cotidiano escolar, tanto nas práticas pedagógicas em geral quanto nos processos de formação inicial e continuada docente.

Segundo Heinsfeld & Pischetola (2019):

Na contemporaneidade, o termo tecnologia contempla uma definição ampla, que se refere tanto à forma como seres humanos utilizam ferramentas quanto como aplicam seus conhecimentos para controlar e adaptar o meio em que vivem. Hoje, observa-se que as aplicações cotidianas do termo estão associadas aos aspectos sociais e culturais tanto da produção quanto do uso desses objetos (p.03).

Para estas pesquisadoras, o conceito de tecnologia precisa ser concebido de forma ampliada, referindo-se à utilização de ferramentas e a aplicação dos conhecimentos. Para além de uma concepção meramente técnica, precisamos compreender que a tecnologia está associada sobretudo aos aspectos sociais e culturais.

As autoras trazem duas visões contemporâneas sobre as tecnologias: *a tecnologia como uma ferramenta adaptável aos humanos e a tecnologia conformando a cultura e a sociedade*. Também identificam três ângulos para conceber a tecnologia: os objetos físicos, as ações humanas relacionadas aos objetos e o conhecimento que envolve essas ações. Com isso, entende-se que “[...] as interações humanas que perpassam os processos tecnológicos tornam-se elementos fundamentais, pois é a partir delas que emergem possíveis transformações” (*Ibidem*, p.03). Destaca-se aí um possível caminho de transformação das práticas tradicionais desenvolvidas no campo educacional.

Optou-se, neste trabalho, por detalhar as visões de tecnologia como artefato técnico e como artefato sociocultural com o intuito de buscar uma base inicial de entendimento para seus desdobramentos e nuances. Pontua-se, contudo, que não é possível afirmar a existência de apenas duas visões, uma vez que cada nova técnica carrega consigo esquemas imaginários e implicações sociais e culturais variadas, cujos entendimentos e linhas limítrofes podem variar de acordo com cada sujeito, experiência e crença (HEINS-FELD & PISCHETOLA, 2019, p.03-04)

Na abordagem das autoras, percebe-se que as tecnologias possuem um viés instrumental e um cultural. As questões sociais e culturais são concebidas por trás das técnicas, estão ligadas aos projetos, as ideologias. A tecnologia como um artefato sociocultural é produto das necessidades humanas e, por sua vez, transformadora das necessidades dos sujeitos (*Ibidem*, p.05). Eis a relevância de compreendermos a tecnologia a partir das suas relações, demonstrando a infundada neutralidade que muitos setores da sociedade, principalmente os da área de negócios, insistem em seus discursos.

A formação de professores e a tecnologia a partir das diretrizes curriculares nacionais

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores homologadas pelo Conselho Nacional de Educação, Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, estabelecem uma série de atribuições que devem ser desenvolvidos pelos futuros docentes, a fim de que possam atuar de forma qualificada no ensino e na aprendizagem dos alunos na contemporaneidade. Nesse sentido, o perfil tecnológico do futuro docente também é contemplado por essas diretrizes.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2015), o futuro docente deve estar apto a utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) de forma integrada ao processo educativo, de modo a tornar o ensino

mais dinâmico, participativo e interativo. Isso implica em conhecimentos teóricos e práticos sobre as diferentes mídias e ferramentas digitais disponíveis, bem como a capacidade de planejar e aplicar atividades pedagógicas que envolvem o uso dessas tecnologias.

Além disso, o futuro docente deve ser capaz de utilizar as TDICs para promover a inclusão digital dos alunos, garantindo que todos tenham acesso e possam se beneficiar das tecnologias educacionais disponíveis. Isso requer uma compreensão da complexidade das dimensões que envolvem o tema: questões de acessibilidade e da diversidade cultural e social dos alunos, bem como uma habilidade na adaptação às atividades pedagógicas para atender às diferentes necessidades e interesses dos alunos.

Outra competência tecnológica importante para o futuro docente é a capacidade de avaliar criticamente as informações e recursos digitais disponíveis, selecionando aqueles mais adequados para serem utilizados no processo educativo. Isso remonta-nos a dotarmos de conhecimentos sobre a qualidade e veracidade das informações disponíveis na internet, bem como sobre os aspectos legais e éticos relacionados ao uso de materiais digitais protegidos por direitos autorais.

Salientamos que entendemos a relação entre competências e tecnologia, a partir da discussão realizada por Silva & Behar (2019), onde as [...] “as competências digitais estão ligadas ao domínio tecnológico, mobilizando um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) com o objetivo de solucionar ou resolver problemas em meios digitais” (p.15). Compreendemos esse conceito para além de conhecimentos instrumentais voltados apenas para alguma atividade laboral específica, e sim a partir de conhecimentos necessários que fazem parte da constituição integral do sujeito.

Por fim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores também destacam a importância da for-

mação continuada dos docentes, incluindo a atualização constante sobre as novas tecnologias educacionais e sua aplicação em sala de aula. Assim, o perfil tecnológico do futuro docente também inclui a disposição para aprender e se adaptar às mudanças tecnológicas que ocorrem no mundo contemporâneo, desenvolvendo cada vez mais a sua fluência digital.

Entendemos fluência digital enquanto uma capacidade que permita

“[...] um nível de conforto com o momento tecnológico atual e a habilidade de confrontar novos desenvolvimentos com certa desenvoltura. A fluência tecnológica tem relação direta com a educação formal. Um nível de fluência é necessário para que se entenda o momento histórico, se faça uso produtivo de ferramentas e seja crítico quanto a suas práticas. Fluência tecnológica responde parcialmente aos anseios de uma “alfabetização” sempre em fluxo e mediada pelo desenvolvimento tecnológico” (AMIEL & AMARAL, 2013, p. 03).

Nesse sentido, emerge a necessidade de refletirmos a respeito dos processos de formação de professores e as possibilidades de desenvolvimento da fluência digital, para além de simplesmente conhecer múltiplas ferramentas digitais. Rompendo-se, assim, com a concepção instrumental, desenvolvendo uma compreensão sócio cultural da tecnologia pelos docentes.

Segundo os autores, devemos repensar o currículo escolar, o acesso a equipamentos, os processos de formação de professores e a didática para desenvolvermos a fluência digital. A mudança deve estar amparada em todo o ecossistema escolar, envolvendo todos os sujeitos participantes desses processos.

Amiel & Amaral (2013) relatam resultados de pesquisas sobre a percepção dos professores sobre o conceito de tecnologia, e o quadro é assustador. Para os autores, o entendimento do conceito seria o ponto de partida para analisar a fluência digital. Eles registram, ainda, ser uma questão que

não é um fenômeno apenas brasileiro, e que essa discussão é feita em diferentes países. Para os autores, como uma síntese dos resultados das pesquisas, os professores possuem um entendimento do conceito de tecnologia confuso e limitado, “a discordância quanto ao termo tecnologia e sua abrangência é tão grande que não podemos nos precipitar ao julgar o posicionamento de professores”(Ibidem, p.05).

Amiel & Amaral (2013) trazem algumas reflexões a partir do documento “Padrões de competência em TIC para professores” de 2009 desenvolvido pela UNESCO. Segundo os autores, esse documento acredita que se esse entendimento equivocado permanecer, ações inovadoras desenvolvidas para a formação do cidadão contemporâneo de nada resolveria, pois seriam aplicados partindo de uma visão distorcida.

Em pesquisa aplicada pelos próprios autores em um curso de especialização em educação e tecnologia voltado para professores, pode-se concluir que a tecnologia é entendida como um conceito polissêmico de caráter instrumental. Essas múltiplas concepções possibilitam oportunidades para formação e discussão.

No entanto, não é o domínio instrumental ou a habilidade de nomear as últimas tendências, plataformas e serviços que define a fluência tecnológica. O que desejamos com o desenvolvimento de fluência tecnológica é um pensamento mais abrangente, crítico e contextualizado, o que certamente pode ser proporcionado por alguém com menor domínio instrumental de ferramentas específicas. Entretanto, o contato com os espaços, linguagens e ferramentas proporcionados por novas mídias é essencial para que o docente esteja comprometido com o seu tempo e seu espaço. Como conciliar essa tensão é a pergunta que nos move (AMIEL & AMARAL, 2013, p.09).

Os dados demonstram que devemos superar a visão reificada da tecnologia. A partir da complexidade das dimensões e sujeitos envolvidos, é relevante que se pense em ações para a capacitação docente partindo e agindo nas atividades que

fazem parte do cotidiano dos sujeitos. Da mesma forma que a qualidade do trabalho do docente não pode ser considerado apenas pela demonstração instrumental do discente (Ibidem).

O desenvolvimento da fluência tecnológica docente resulta de uma formação adequada que deve considerar os diversos aspectos da vida desse sujeito que vive num mundo onde as mudanças são constantes e o fluxo é intenso. Apesar do pouco domínio instrumental de ferramentas tecnológicas, esse docente é capaz de refletir e fazer a articulação dos saberes com o uso das novas mídias, TICs no espaço escolar, proporcionando novas experiências aos discentes, possibilitando transformações e mudanças no cotidiano escolar. Amiel & Amaral (2013) ressaltam a importância da articulação dessas práticas educativas e a propagação das novas mídias.

Estas complexas relações, esses modos de viver constituem elementos importantes de uma fluência tecnológica. A articulação entre as práticas educativas e a propagação das novas mídias é um processo circular e interdependente, que fomenta uma variedade de expectativas e práticas. Estas estruturas têm levado a transformações na vida cotidiana e, de maneira mais lenta, no espaço privilegiado da escola. Estas experiências podem e devem ser mediadas por docentes (AMIEL & AMARAL, 2013, p.09).

A fluência tecnológica do professor vai além do simples domínio das tecnologias na vida cotidiana e no espaço escolar; o desenvolvimento da fluência tecnológica é fundamental para que seja o ponto de partida para uma transformação no sistema educacional. Os docentes que buscam formação continuada para o uso das tecnologias digitais e conseguem fazer essa articulação entre o fazer pedagógico, as TICs, o conhecimento científico e o pensamento crítico e contextualizado contribuem para uma sociedade mais conectada e menos passiva mediante os antagonismos sociais.

Considerações finais

O debate frequente na nossa sociedade diz respeito à formação inicial e continuada de professores. Um dos pontos principais dessa discussão é o uso e o domínio da tecnologia; muitos professores ainda resistem ao uso das novas mídias, embora outros demonstrem interesse e invistam em formações, mas ainda tudo de modo muito instrumental, sem a reflexão sobre a finalidade principal do uso das TICs no cotidiano escolar. Conforme os autores citados anteriormente no texto, o contexto tradicional da sala de aula, os métodos e aulas expositivas há muito tempo encontram-se em crise, pois não é o computador, a internet ou o celular que tornaram esse modelo de ensino ultrapassado.

Portanto, percebe-se que há muitas lacunas na formação docente com relação às tecnologias e à educação. É preciso desenvolver a fluência tecnológica dos docentes para que ocorra uma transformação e uma expansão nos espaços escolares e na sociedade. A fluência tecnológica dos professores não está relacionada ao domínio das ferramentas tecnológicas, todavia espera-se uma mudança de postura dos docentes com relação às TDICs, ao contexto social e histórico no qual ele encontra-se inserido. O desenvolvimento da fluência tecnológica docente deve servir como base para a expansão de novos conceitos e aprendizagens. Os autores pontuam que há uma aproximação entre os conceitos de letramento ou alfabetização, e a fluência encontra-se nessa relação entre um e outro.

Os autores citados no texto propõem que a fluência tecnológica docente ocorra por meio de quatro dimensões interdependentes: conhecimento técnico, conhecimento pedagógico, conhecimento curricular e competência tecnológica. Esta fluência tecnológica docente não pode ser reduzida a apenas o conhecimento técnico, mas sim compreendida como um conjunto de competências que envolvam a utilização efetiva e consciente da tecnologia na prática pedagógica.

É necessário que os docentes em suas formações iniciais e continuadas desenvolvam essas dimensões de forma integrada, para que possam atuar de forma criativa e reflexiva no contexto tecnológico contemporâneo. Ainda, no que tange a formação docente, o professor deve desenvolver a fluência digital e assim enfrentar as barreiras e os desafios que são impostos no cotidiano escolar.

Referências

AMIEL, Tel; AMARAL, Sergio Ferreira do. Nativos e imigrantes: Questionando a fluência tecnológica docente. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [S.l.], v. 21, n. 03, p. 1, dez. 2013. ISSN 2317-6121. Disponível em: <<http://ojs.sector3.com.br/index.php/rbie/article/view/1661/2454>>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. CP/CNE. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada**. Brasília, 2015.

HEINSFELD, B. D.; PISCHETOLA, M. O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação. **Educação e Pesquisa**, v. 45, n. Educ. Pesquis., 2019 45, p. e205167, 2019.

RIBEIRO, A.E. & COSCARELLI, C. V. Letramento digital. In: Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. FRADI, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-digital> Acessado em 10/03/2023.

SILVA, K. K. A. D.; BEHAR, P. A. Competências digitais na educação: uma discussão acerca do conceito. **Educação em Revista**, v. 35, n. Educ. rev., 2019 35, p. e209940, 2019.

**Formação docente na
perspectiva dos direitos
humanos**

Incluir para libertar: Uma pincelada nas políticas brasileiras de formação docente voltadas para a educação de alunos com deficiência

Regina Rodeghero¹

Tarso Jahn Ribeiro²

Introdução

Não há dúvidas de que a formação de professores para a educação básica, em nível das licenciaturas, tem muitas fragilidades quando se fala no acompanhamento de estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação ou transtornos globais de desenvolvimento. O que fazer quando somos colocados em uma sala de aula com dezenas de crianças e adolescentes, absolutamente únicas em suas singularidades, e fomos preparados para atender e ensinar de apenas uma maneira engessada, que não contempla as variadas formas de inteligência e aprendizado?

Não podemos depender apenas de monitores, ou da sala de recursos, quando formos educadores de estudantes com deficiência. É preciso que tenhamos domínio das políticas pú-

¹ Licencianda em História, UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), Brasil. 00314248@ufrgs.br

² Licenciando em História, UFRGS. Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), Brasil. tarsojahnribeiro@gmail.com

blicas e do aporte teórico existente para que desenvolvamos a afetividade e empatia que nos permitirão ser agentes de uma educação não só inclusiva, mas acolhedora e libertadora.

Para tanto, esse capítulo parte do fato de que acreditamos ser essencial refletirmos tanto sobre as políticas de educação inclusiva, quanto sobre aquelas voltadas para a formação docente. Nesse sentido, iremos falar brevemente da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, explorando suas potencialidades e limites, bem como tangenciar o desenvolvimento da Educação Inclusiva no Brasil em conjunto com o modelo social da deficiência. Ademais, refletiremos sobre a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, naquilo que se refere à formação docente orientada para a educação de alunos e alunas com deficiência. Ao final deste capítulo, esperamos que o leitor e a leitora se sintam um tanto quanto mais preparados e tranquilos para encarar o desafio de acolher a educação inclusiva. Mas antes de tudo, compreendemos ser importante marcarmos nossas posições pessoais para delimitar de onde é enunciado o discurso aqui expresso.

Marcando nossas posições

Uma das autoras deste texto é uma mulher branca de classe média, sem deficiência, altas habilidades/superdotação ou transtornos globais de desenvolvimento, estudante de licenciatura em História, cuja maior experiência em sala de aula ainda é como aluna. Dessa maneira, tendo estudado tanto em escola pública quanto privada, a realidade nesses espaços sempre pareceu distante de uma educação inclusiva, pois os colegas com deficiência sempre eram tratados, pelos profissionais e outros alunos da escola, primeiramente como diferentes e nunca como apenas colegas.

O outro autor é um homem branco de classe média, também sem deficiência, altas habilidades/superdotação ou transtornos globais de desenvolvimento, estudante de licenciatura em História e com experiência em sala de aula ainda integralmente na posição de aluno. Tendo realizado todos meus estudos da educação básica em uma instituição privada, meu convívio com a diversidade nesse período foi bastante limitado. No colégio em que estudei, o ambiente para pessoas com deficiência foi sendo arquitetonicamente aprimorado ao longo dos anos. Contudo, o aspecto educacional sempre permaneceu integracionista e pouco inclusivo para com essas pessoas. Afirmo isso a partir do pouco convívio que tive no espaço escolar com outros alunos com deficiência, sendo um deles o meu próprio irmão, que por alguns anos estudou intermitentemente comigo no colégio e em algumas instituições especializadas.

Neste capítulo, optamos pela utilização da terminologia pessoa com deficiência (PcD) para nos referirmos aos principais sujeitos aos quais as políticas aqui tratadas se destinam. Acreditamos que esse é o melhor conceito, pois consideramos outros termos, tais quais portador de deficiência ou pessoa/portador de necessidades especiais, como problemáticos. O primeiro, pois cremos que a deficiência não é algo que se carrega ou transporta, e que implicitamente pode se “desportar” em algum momento; a deficiência é inerente à pessoa, sendo uma característica que faz parte de sua constituição como sujeito. A partir desse raciocínio, a segunda denominação se torna questionável, já que possui o intuito de camuflar ou eufemizar um fato; isto é, a deficiência em si mesma (SASSAKI, 2006?). Nós compreendemos que o termo PcD é o mais adequado por não negar a condição de deficiência e por considerar a condição humana dessas pessoas, não restringindo suas existências somente ao denominador de deficiente (há de se observar que ao longo do ensaio, usaremos o termo deficiente quando a palavra anterior pessoa já estiver subentendida, a fim de evitar repetições desnecessárias e

exaustivas à leitura). Dito isso, é oportuno agora explicarmos, no próximo segmento, o que entendemos quando falamos sobre deficiência.

O modelo social da deficiência

Na segunda metade do século XX, movimentos sociais afloraram ao redor do mundo, ganhando visibilidade no Brasil, principalmente os movimentos negros, feministas e estudantis. Na esteira das mudanças políticas e sociais e das construções teóricas que essas mobilizações trouxeram, está o menos visibilizado movimento das pessoas com deficiência, que no Brasil se articulou inicialmente na década de 1970. A luta desse grupo, narrada no documentário *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil* (2010), foi um grande propulsor para que a Constituição de 1988 fosse inquestionavelmente inclusiva em relação às pessoas com deficiência na sociedade, e especialmente no caso deste ensaio, na educação. Assim, nos anos subseqüentes, a criação e implementação de políticas públicas voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino foi embasada pela Carta Magna.

Outro desenrolar importante da atuação do movimento das PcD foi a implementação da visão de modelo social da deficiência. Essa terminologia, que surge em oposição à que ficou conhecida como modelo médico da deficiência, advoga pela noção de que o que limita não é a condição física e intelectual fora do padrão, mas sim as falhas na sociedade em acolher a diversidade. Dessa forma, o modelo social é, como o próprio nome já diz, pautado pelo social, enquanto o modelo médico é pautado pelo biológico, em uma perspectiva de que a deficiência precisa, na medida do possível, ser tratada ou curada (DINIZ, 2003)³. A partir do momento em que

³ O debate sobre o modelo social da deficiência já é levado há décadas por pes-

se entende que a lesão, ou qualquer que seja o motivo de um diagnóstico de deficiência, não é o que torna o indivíduo deficiente, mas sim o ambiente que o cerca e o priva de expressar suas capacidades, é possível compreender a necessidade de políticas públicas que interfiram no espaço e o tornem mais acolhedor. Para este texto, tomaremos o modelo social como lente para analisar as políticas públicas voltadas para a educação de pessoas com deficiência e a formação docente.

A relação do Estado brasileiro com a educação de PcD vai desde 1854, com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro. Mas por décadas o máximo que tivemos foi assistencialismo e invisibilização, baseados no modelo médico. A articulação das pessoas com deficiência ganhou força a partir da década de 1970, e foi só ao longo dos anos 1990 e 2000 que a proporção de esforços governamentais se redobrou.

Até o final dos anos 1990, a legislação sobre este assunto ainda vai pela perspectiva de educação especial. É apenas em 2001, por meio do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), que começa a se formar um modelo mais condizente com o que temos hoje, com o atendimento educacional especializado transversal a todos os níveis de ensino, com combate ao déficit de matrículas, pensando em ambientes acessíveis e formação de educadores. Assim, é dada a largada para que, entre os anos de 2002 e 2008, uma política inclusiva baseada no modelo social da deficiência seja desenvolvida, culminando na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, que abriu caminhos para muitas ações concretas no campo de políticas públicas.

soas com e sem deficiência das mais variadas áreas, recebendo críticas em certos pontos, porém, para os objetivos deste capítulo, nos ateremos à sua contribuição na elaboração das políticas públicas. Para mais, ver Diniz (2003).

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPI)

Publicada em 2008 pelo MEC, a Política Nacional de Educação Especial é fruto da colaboração entre a Secretaria de Educação Especial do MEC e professores universitários de todo o Brasil. De acordo com o documento, seus objetivos são

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (MEC/SECADI, 2008, p. 14)

Dessa forma, nos anos seguintes, muitas políticas públicas tiveram esse embasamento para serem criadas e aplicadas em nível da educação nacional. Já em 2008 temos o Decreto n. 6.571/2008, incorporado pelo Decreto n.º 7.611/2011, que institui a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). A partir desse documento, é estabelecido o duplo cômputo das matrículas do público-alvo identificado como

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

– Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico,

síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

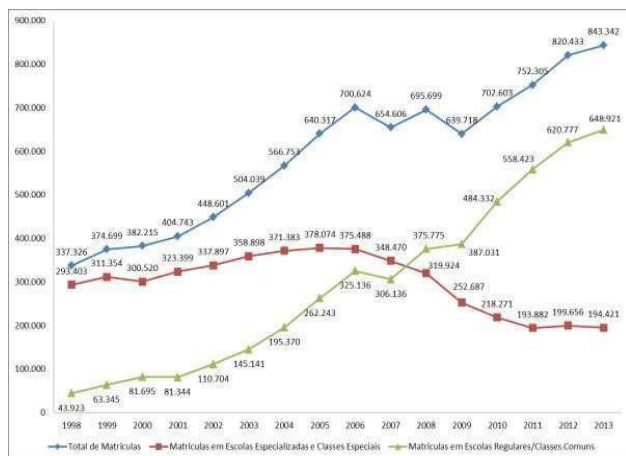
– Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (DELEVATI, 2021)

Ou seja, ocorre a destinação de maiores recursos para esses alunos, de forma a garantir que suas necessidades sejam atendidas. Em consonância, a Resolução CNE/CEB, 04/2009, institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica. O AEE permite que a educação especializada aconteça de maneira inclusiva, complementar ou suplementar à formação dos alunos matriculados por essa modalidade, através, por exemplo, das Salas de Recursos Multifuncionais.

Os direitos das pessoas com deficiência continuam sendo discutidos e reivindicados, e ainda em 2009 temos a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU), e ela e seu Protocolo são ratificados pelo Congresso Nacional, com status de Emenda Constitucional. Dessa forma, quando as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica são instituídas, em 2010, elas já levam em conta as especificidades da Educação Especial, que deve ser transversal e não substitutiva. Nessa esteira, a Lei n. 13.005/2014, também conhecida como Plano Nacional de Educação, traz como objetivo universalizar o acesso à educação básica e ao AEE de alunos alvo da Política de Educação Especial, dos 4 aos 17 anos de idade.

Outro exemplo de expressão do PNEEPI é o Programa Escola Acessível, implementado pela primeira vez em 2013, que disponibiliza recursos, por intermédio do Programa Dinheiro Direto Na Escola (PDDE), para adequações arquitetônicas, aquisição de cadeiras de rodas, recursos de tecnologia assis-

Gráfico 1: matrículas de PCD na educação básica



Fonte: MEC/SECADI, 2008, p. 14.

tiva, bebedouros e mobiliários acessíveis. Ele é apenas mais uma das muitas ações tomadas na direção de uma visão inclusiva, que toma o modelo social da deficiência como parâmetro, e que visa tornar a sociedade mais acolhedora por meio da educação. Julgamos importantíssimas todas essas políticas ao observarmos seus efeitos práticos no número de matrículas de alunos com deficiência, altas habilidades ou superdotação e transtornos globais de aprendizagem:

Assim, com o respaldo do PNEEPI, o modelo social da deficiência foi se tornando o parâmetro para pensar uma educação inclusiva dentro do ensino regular, permitindo o desenvolvimento de tecnologias assistivas, ações afirmativas, liberação de recursos para adaptações, entre outras contribuições para desestigmatizar pessoas com deficiência. Entretanto, não podemos tomar esses direitos conquistados como garantidos, pois a configuração política brasileira dos últimos anos, especialmente em sentido à educação, vem sendo mui-

to mais de retrocessos do que de conquistas.

Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, e uma reflexão sobre nossa formação docente

Até agora nos debruçamos sobre as políticas que respaldam a educação inclusiva e os deveres do Estado para com ela. Neste segmento, gostaríamos de falar um pouco sobre os aspectos que competem aos professores e professoras acerca do ensino às pessoas com deficiência, com base na resolução estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação no dia 2 de Dezembro de 2019. Partindo disso, vamos tecer conexões com as nossas experiências pessoais enquanto docentes em formação.

Em síntese, a partir desse documento, fica determinado que os cursos de licenciatura devem dedicar uma parte de sua carga horária para ensinar sobre “marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais;”⁴ (CNE/CP, 2019, p.6). Do mesmo modo, é instituída a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, que dispõe das competências envolvendo a prática⁵ e o conhecimento⁶ profissional os quais o docente necessita ter. Portanto, o que encontramos nessas diretrizes são preocupações não somente com a capacidade dos professores e professoras serem for-

⁴ É interessante notar que a Resolução faz uso do termo “necessidades especiais”, do qual consideramos problemático e conceitualmente defasado, conforme já pontuado.

⁵ Habilidade 1.2.5: Aplicar estratégias de ensino diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes com diferentes necessidades e deficiências, levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos. (CNE/CP, 2019, p.15)

⁶ Habilidade 2.4.2 Utilizar as diferentes estratégias e recursos para as necessidades específicas de aprendizagem (deficiências, altas habilidades, estudantes de menor rendimento, etc.) que engajem intelectualmente e que favoreçam o desenvolvimento do currículo com consistência. (id, 2019, p.18)

madados para conhecerem o alicerce teórico e legislativo sobre a educação para pessoas com deficiência, mas também com a aquisição de competências de ordem prática.

À vista disso, consideramos que durante nosso curso de Licenciatura em História nos foi proporcionado um grande embasamento na questão das teorias da deficiência e dos arcabouços legislativos contemporâneos acerca do campo da educação pública. Como historiadores, não podemos deixar de dizer que também aprendemos sobre a historicidade por trás das leis, das conquistas e dos conceitos ligados a esse campo e a temática deste escrito, algo fundamental para entendermos que a nossa conjuntura atual e nossas expectativas para o futuro estão intimamente ligadas ao nosso passado. Afinal, é graças a tudo isso que nos foi propiciado que estamos redigindo este ensaio.

Entretanto, cabe aqui também falar daquilo que não nos foi proporcionado, ou seja, as carências que nós sentimos na nossa formação universitária. Elas dizem respeito às ditas habilidades estratégicas e recursos específicos para atender aos alunos e alunas com deficiência, que para nós permanecem uma incógnita precisamente quais seriam esses elementos. Afirmamos isso porque simplesmente não fomos ensinados na nossa graduação como abordar alunos com deficiência em sala de aula, nem sequer possuímos disciplinas de caráter obrigatório voltadas para tanto. O mais próximo que tivemos disso foi uma disciplina básica de ensino de Libras, que, todavia, teve seu ensino muito prejudicado por nos ter sido ofertada durante o período de Ensino Remoto Emergencial, decorrente da pandemia de covid-19. Por isso, consideramos preocupante que, pela lei, se exige um nível de formação docente do qual não nos está sendo suficientemente oferecido na nossa graduação, e do qual definitivamente não nos sentimos pragmaticamente preparados para enfrentar em uma sala de aula.

Essa dificuldade de conciliar um preparo teórico pujante adquirido no meio acadêmico com as exigências práticas do cotidiano de um docente da educação básica é o desafio que temos que arcar em nossa formação⁷. Ou seja, sabemos as teorias e principalmente as leis, e sabemos como reivindicá-las e usá-las como apoio para exercermos nossa prática. No entanto, nos falta sabermos as técnicas e as possibilidades de praticar aquilo que já sabemos na realidade da educação brasileira. E isso não se restringe somente ao campo da educação para pessoas com deficiência (embora acreditemos que as consequências disso acabam pesando mais para elas), mas no campo da educação em geral.

Limites e considerações finais

Não há dúvidas de que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva foi basilar para a elaboração de diversas outras políticas e ações públicas, como a própria Resolução do CNE/CP, que conjuntamente foram responsáveis por mudanças concretas no âmbito da educação de pessoas com deficiência. Entretanto, apesar dos inúmeros ganhos, muitos problemas ainda hão de ser resolvidos, assim como desafios a serem superados.

Nesse sentido, podemos nos referir à permanência das Instituições Especializadas como um empecilho na consolidação plena da educação inclusiva. Isso se deve ao fato de tais entidades privadas exercerem grande influência na constituição de políticas que assegurem e incentivem a sua existência. A título de exemplo, é possível citarmos o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que atesta o “apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação espe-

⁷ Cabe considerar que essa dificuldade não é de agora no curso da UFRGS, pois não somos os primeiros a atestar essa problemática. Levamos muito em conta as reflexões proporcionadas pelo professor Enrique Serra Padrós (in memoriam) em seu texto *Papel do professor e função social do magistério* (2002).

cial” (BRASIL, 2011). Também cabe menção ao Plano Nacional da Educação 2014 - 2024, que, apesar de objetivar a educação inclusiva, perpetua a manutenção dessa histórica parceria público-privada (DELEVATI, 2021, p. 23). Mais recente, a nova Política Nacional de Educação Especial 2020 (PNEE 2020), instituída durante o governo de Jair Bolsonaro, visa garantir o poder de escolha dos pais em optarem entre as escolas especializadas ou as escolas comuns inclusivas para matricularem seus filhos. Vale lembrar que o então ministro da educação, o pastor Milton Ribeiro, declarou ser contra aquilo que ele chamou de “inclusivismo” na educação brasileira.

Outro limite que pode ser apontado é a ausência de políticas que interseccionam a deficiência a outras barreiras sociais, como a raça, a classe e o gênero. Dentre as leis, decretos e declarações que citamos aqui, nenhuma é propositiva nesse sentido, de forma que, seguindo a tendência da sociedade como um todo, os mais alcançados por essas políticas serão principalmente meninos brancos de classe mais alta. Afinal, são eles que têm acesso a escolas centrais com mais recursos, além de, no caso de altas habilidades ou transtornos globais, serem mais facilmente diagnosticados e assistidos pelos serviços de saúde (MIZAEL, 2021). Sendo assim, deveríamos estar avançando nessa direção, ouvindo as múltiplas vozes e reivindicações dos cidadãos brasileiros com deficiência, e não regredindo para a esfera de uma educação segregada.

Entretanto, com os cortes e congelamentos que vêm sendo feitos na educação como um todo desde 2016, a mentalidade cada vez mais conservadora e conciliadora dos governantes que promulgam as políticas públicas e a desarticulação dos movimentos sociais por todo o país, nos resta focar em manter esses direitos já conquistados. Como futuros professores da educação básica, nos preocupamos não somente quanto à possibilidade de mantermos essas conquistas, mas igualmente de se realizar o cumprimento efetivo da lei, tendo em vista nossa formação docente que consideramos aquém

daquilo que nos é cobrado pela legislação.

Nesse sentido, podemos levar em consideração os problemas e as consternações presentes com relação ao Novo Ensino Médio, fruto de uma medida provisória do governo Temer, sem qualquer diálogo com as escolas e os professores. A partir desse cenário de extensivo desmonte e desfuncionalização da educação pública, a educação inclusiva para as pessoas com deficiência, tão recentemente conquistada, se encontra em risco e, por conseguinte, a formação de docentes em uma perspectiva inclusiva. Considerando então a situação periclitante da educação brasileira, cabe a nós conhecermos esse histórico de realizações, se fazendo valer dos instrumentos que dispomos para garantir que todos os nossos alunos expressem suas habilidades e consigam exercer sua cidadania. Do mesmo modo, precisamos nos mobilizar nos espaços acadêmicos para cobrar das universidades e de seus professores uma formação mais aprofundada e capacitada, que nos ensine metodologias e abordagens plurais para exercermos uma prática inclusiva, empática e afetiva, que consiga alcançar aqueles alunos e alunas deficientes que, historicamente, são negados o direito de um ensino adequado e adaptado.

Referências

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva. Assistiva: Tecnologia e Educação.** Porto Alegre, 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 24 abr. 2022.

BRASIL, **Decreto nº 10.502 de 20 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 24 abr. 2022.

BRASIL, **Decreto nº 10.502 de 20 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 24 abr. 2022.

BRASIL, **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 24 abr. 2022.

BRASIL, **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 24 abr. 2022.

BRASIL, **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 24 abr. 2022.

BRASIL, **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 24 abr. 2022.

BRASIL, **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 24 abr. 2022.

BRASIL, **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1961/lei4024.htm. Acesso em: 24 abr. 2022.

www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 24 abr. 2022.

BRASIL, **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 24 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 24 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducapespecial.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2022.

DELEVATI, Aline de Castro. **A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007-2018): Desafios Para a Constituição de Sistemas Educacionais Inclusivos no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2021.

DINIZ, Debora. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. *Série Anis*, Brasília, v. 28, p. 1-10, 2003.

HISTÓRIA do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil. Brasília: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa Com Deficiência, 2010. Son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yv1dnuGgn2k>. Acesso em: 24 abr. 2022.

MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Mec/Secadi, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Escola Acessível**. Brasília: MEC, 2012.

MIZAEEL, Táhcita Medrado. Psicoterapia em adultos no espectro autista: primeiros passos para um atendimento minimamente adequado. **Revista Neurodiversidade**. Canoas, V. 1, N° 1, 2021.

PADRÓS, Enrique Serra. Papel do professor e função social do magistério: reflexões sobre a prática docente. In: CORSETTI, Berenice et al. (Org.). **Ensino de História: formação de professores e cotidiano escolar**. Porto Alegre: EST, 2002.

SASSAKI, Romeu. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. [2006?] Disponível em: <https://www.selursocial.org.br/terminologia.html>. Acesso em: 22 abr. 2022.

Ensino de biologia na perspectiva inclusiva: Um estado da arte

Camila Lopes de Amorim¹

Thiago Rodrigo Fernandes da Silva Santos²

Magna Sales Barreto³

Josefa de Abreu Aguiar Galvão⁴

Introdução

Em escala global, a garantia do direito à educação demonstra derrubar paradigmas e obstáculos enfrentados pela sociedade. Apesar dos esforços das nações para estabelecer essa garantia a todos, como proposto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), milhares de crianças e adolescentes não frequentam ou nunca frequentaram a escola, seja por problemas sociais e/ou econômicos, dentre esses estão os alunos com deficiência. Além da falta de acesso à educação, a inclusão escolar desse grupo de alunos é um problema encontrado nas escolas regulares, seja por falta de mobilidade na estrutura física, seja por metodologias aplicadas em sala de aula que não contribuem para sua total inclusão.

¹ Licenciada em Ciências Biológicas, Universidade Federal de Pernambuco. Vitória de Santo Antão, Pernambuco (PE), Brasil. camila.lamorim2@ufpe.br

² Doutor em Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, Pernambuco (PE), Brasil. trf.educa@gmail.com

³ Doutora em Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Vitória de Santo Antão, Pernambuco (PE), Brasil. magna.sales@ufpe.br

⁴ Doutora em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, Pernambuco (PE), Brasil. prof.bio.abreu@gmail.com

No interesse de mapear as publicações sobre o ensino de Biologia voltadas à inclusão de sujeitos com deficiência em contexto escolar, é válido discutir o ensino de Biologia nas escolas e a importância desta na vida dos estudantes. Ensinar Biologia é incentivar, motivar e aguçar os interesses dos alunos a respeito dos fenômenos naturais, é levar ao aluno a ter uma compreensão científica e uma visão crítica dos acontecimentos e dos fatos que ocorrem na vida e no mundo.

Apesar da importância das aulas práticas e/ou contextualizadas para o ensino-aprendizagem, Da Luz, Lima e Amorim (2018) discutem que a maioria dos professores não utiliza recursos inovadores alegando a falta de tempo, o número excessivo de alunos por sala de aula, ausência de laboratório, e, quando tem laboratório, a falta de instrumentos.

Corroborando com o contexto apresentado, percebe-se a importância da formação dos professores para manter a sala de aula com ensino inclusivo, especificamente o ensino de Biologia, pois é uma ciência que utiliza de termos de difíceis compreensão e que necessita recorrer a recursos e metodologias alternativas para incentivar e facilitar o aprendizado. O ensino de Biologia nem sempre foi o mesmo, ao passar das décadas a mudança se deu conforme as necessidades do currículo e da sociedade.

Em 1996 foi aprovada a lei 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional (LDB), e o sistema de ensino foi dividido em educação básica e superior, no qual integra a educação básica a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio (LONGHINI, 2012). Ainda nessa lei, o ensino fundamental ficou responsável pelo ensino das ciências, que representa a “área das ciências” que integra a ciência natural, física e biológica (MACHADO; MEIRELLES, 2020), e o ensino médio pelo ensino da Biologia.

Para ter uma organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas foram lançados, também

em 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Porém, houve a necessidade de procedimentos metodológicos mais explícitos, dessa forma, em 1997, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Nesse âmbito, a educação especial, modalidade de ensino da Educação Básica, prevista na Constituição Federal (CF), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e em diversas legislações nacionais, possibilitou que estudantes com deficiência tivessem acesso à sala de aula regular.

Porém, mesmo com o amparo de leis, o direito à educação não acarreta uma inclusão justa em sala de aula, porque incluir não é só inserir alunos com alguma deficiência no ensino regular, vai além de leis, papéis e teorias. Incluir “representa uma mudança na perspectiva educacional que deve atingir todos os alunos” (SCHINATO; STRIEDER, 2020, p. 27).

De acordo com Dias e Campos (2013), no ensino de Biologia muitas são as dificuldades reconhecidas no processo de inclusão escolar, mas os maiores desafios é o despreparo profissional dos professores, o pouco contato com professores especializados e a falta de recursos e de acessibilidade. A maioria dos profissionais de educação não teve formação na área durante o ensino superior, tampouco tem formação continuada.

Aquino e Damasceno (2020) refletem sobre a organização e planejamento de aulas pelos professores que não contribuem para uma aula acessível a todos os alunos, sendo o ideal a exploração de recursos didáticos inclusivos, como aulas práticas que envolvem observações sensoriais e visuais. Dessa forma, os mesmos autores, Aquino e Damasceno (2020), afirmam que a “[...] organização do currículo do ensino de Biologia e os modos clássicos de apresentação de conteúdos são desafios para a inclusão de estudantes com deficiência”. Silva e Amaral (2020) comentam que institutos educacionais devem se apoderar de equipamentos adequado, profissionais

especializados e adaptações de espaço, de forma a fornecer acessibilidade a todos.

Em 02 de dezembro de 2004, entrou em atividade o Decreto nº 5.296 que regulamenta as Leis nº 10.048/00 e 10.098/00, sendo esta a que determina normas e critérios primordiais para melhorias da transitabilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004)⁵.

Outra Lei importante que fundamenta a prática para inclusão da pessoa com deficiência é a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que considera “pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p. 17). Embora esta Lei tenha sido criada para ser uma ferramenta que resguarde os direitos dos cidadãos com deficiência, não há garantia de sua efetividade nas instituições escolares.

Embora a Lei seja uma ferramenta que resguarde os direitos dos cidadãos com deficiência, Farias, Garcia e Freire (2017) concordam com Serra (2017) e destacam a necessidade de avaliar a efetividade das ações inclusivas nas instituições escolares, tendo em vista o possível não atendimento aos alunos com necessidades especiais.

Metodologia

A presente pesquisa pode ser classificada como Revisão Bibliográfica, de acordo com a classificação de Gerhardt e Silveira (2009). O trabalho segue uma abordagem qualitativa, com o objetivo de extrair informações significativas que servirão

⁵ Na época em que o Decreto foi posto em vigor o termo portador de deficiência era usado para se referir a pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais especiais, com a Lei 13.146/15 a terminologia caiu em desuso.

para a interpretação do texto e uma melhor compreensão do objeto em estudo (TRIVIÑOS, 2002).

Ainda no raciocínio de Sant Ana e Lemos (2018), a pesquisa científica focada no campo educacional, com abordagem qualitativa, encontra no materialismo histórico-dialético o método mais favorável para a disseminação dos princípios sociais em educação, visto que, através das investigações qualitativas, é possível conhecer e informar a sociedade, visando a transformação da realidade.

Tendo como fundamento a pesquisa bibliográfica, este trabalho buscou analisar artigos científicos publicados na Revista Investigações em Ensino de Ciências (IENCI). Esse periódico é focado no campo da pesquisa de ensino/aprendizagem de ciências (Química, Física, Biologia ou Ciências Naturais).

Sua primeira edição está datada no ano de 1996 e, até os dias atuais, vem contribuindo para o campo do ensino. Seu principal objetivo é a divulgação aberta de trabalhos pertinentes e originais em pesquisa em ensino de Ciências. A escolha desta revista foi incentivada por sua importância na referida área.

Foi definida uma delimitação temporal para a pesquisa que estabeleceu como corpus artigos veiculados entre a primeira edição, publicada no ano de 1996, até a última edição de 2021, tendo em vista ser o último ano completo antes dessa pesquisa se realizar. Este espaço temporal permite analisar desde os primeiros artigos voltados à educação inclusiva até os mais atualizados, além de possibilitar um levantamento sobre a emergência do tema na comunidade científica.

As primeiras análises foram realizadas a partir do título e do resumo. Dessa forma, foram considerados todos os artigos que tivessem as expressões “educação inclusiva” e/ou “deficiência” e/ou “inclusão” e/ou “atendimento educacional especializado” e/ou “educação especial”. Para as seguintes

análises as expressões teriam de vir associadas ao: “ensino”, “escola”, “ensino de Biologia”.

Resultados e discussões

A fim de alcançar os objetivos dessa pesquisa e encontrar os dados que serão a seguir apresentados, três passos principais foram trilhados. Inicialmente, procurou-se saber quantas publicações a revista possuía entre os anos de 1996 e 2021, e foi identificado um total de 672 publicações, distribuído em 26 volumes. Em seguida, a presente pesquisa selecionou, como se informou anteriormente, todos os artigos que incluíam no título ou no resumo os termos “educação inclusiva” e/ou “deficiência” e/ou “inclusão” e/ou “atendimento educacional especializado” e/ou “educação especial”. Nessa busca foi identificado uma soma de 24 artigos que entram nesses critérios. A análise seguinte procedeu-se de uma leitura na íntegra desses artigos, a fim de identificar aqueles que tratassem de sujeitos com deficiência no contexto de sala de aula, o que resultou em um total de 12 artigos.

A partir de agora trabalharemos com os dados referentes a esses artigos, tendo em vista que são publicações que aliam “deficiência” e “ensino”. As publicações são referentes aos anos 2006, 2007, 2012, 2015, 2018, 2021 e abrangem 6 volumes (11; 12; 17; 20; 23; 26) da revista.

Na análise, foi possível perceber a discrepância entre artigos voltados à inclusão e artigos com outros temas, pois, em um universo de 672 artigos, apenas 12 eram referentes à inclusão de sujeitos com deficiência. Também é possível verificar a primeira publicação referente à inclusão de sujeitos com deficiência, que ocorreu no ano de 2006, possivelmente reflexo de Leis e decretos, cujos são citados nos artigos analisados, como: Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) (LDB), Lei 10.436/2002, Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, a Declaração de Salamanca, dentre outras.

Foi constatado que 2% das publicações eram voltadas ao tema educação inclusiva para alunos com deficiência. Esse baixo número de publicações é mais um índice da necessidade que existe na revista quanto a investigações que abordem a temática.

Considerando-se as disciplinas de Química, Física e Biologia como pertencentes ao Ensino Médio e Ciências Naturais sendo voltada para o Ensino Fundamental (anos iniciais) e Ensino Fundamental (anos finais), no decorrer da análise observou-se que, das 12 publicações analisadas, nenhuma era sobre o ensino de Biologia voltado para a inclusão de sujeitos com deficiência. Tendo por base esse dado, se tem por hipótese que, mediante ao quantitativo de escolas abarcadas pelas Leis de inclusão acima apresentadas, poderia se ter mais estudos investigativos referentes.

Com o mesmo pensamento, verifica-se a ausência de publicação acerca de materiais didáticos adaptados para o ensino de Biologia. Esses recursos adaptados visam diminuir as dificuldades existentes para a aprendizagem, possibilita a participação de alunos com deficiência em uma aula dinâmica, interativa e cheia de aprendizagem.

Quanto ao local de onde advêm as publicações, observou-se a predominância dos estados de São Paulo e Paraná, seguido dos estados de Goiás, Rio Grande de Sul, Sergipe, Rio de Janeiro e Ceará.

Tratando-se das publicações analisadas, viu-se que dentre elas os conteúdos abordados se distinguiam: foram encontradas temáticas relacionadas a formação inicial e/ou continuada de professores, tecnologias assistivas, práticas pedagógicas, dentre outras.

Apesar da contemplação do tema inclusão educacional para pessoas com deficiência nos textos analisados, nenhum era direcionados para o ensino de Biologia. Mesmo assim, as

colaborações dos autores para a referida área são de grande valia para o presente estudo.

Outro fato importante é quanto às deficiências tratadas nos artigos; observou-se que 7 deles trataram da deficiência visual, sendo essa a deficiência mais abordada, 2 publicações focaram na deficiência intelectual, 1 na deficiência auditiva e 2 na educação inclusiva, sem ressaltar uma específica, de modo a contemplar alunos com deficiência. Os dados mostram que, quando se trata de educação inclusiva, não são todas as deficiências que são objetos de estudos na área educacional. Além disso, ser a deficiência mais investigada não garante que os sujeitos com a deficiência em questão possuem acessibilidade a recursos e ao ambiente escolar adaptado.

Considerações finais

A educação inclusiva é respaldada por Leis que, por vez, têm a finalidade de proteger aqueles considerados “invisíveis” diante da sociedade. O trabalho da docência é assegurar que esta inclusão chegue nas salas de aulas de forma efetiva, e que os sujeitos tenham acesso aos pilares do conhecimento. A educação é formada por degraus, que se materializam em colaboradores; dessa forma a escola é a instituição que, em colaboração com a família, tem o papel de promover a inclusão de alunos com deficiência.

Escola inclusiva é aquela que oferece acessibilidade arquitetônica, atitudinal e metodológica, sendo assim, alunos com deficiência de natureza física, mental, intelectual ou sensorial integram a unidade escolar sem limitações. Além disso, são fundamentais metodologias ativas em sala de aula, cabendo ao profissional de educação utilizar diferentes práticas pedagógicas.

A análise das publicações nos permite inferir que poucos foram os estudos publicados na área da educação inclusiva

para alunos com deficiência na revista *Investigações em Ensino de Ciências* (IENCI). Os materiais analisados pouco abordavam temas importantes na referida área, como o preconceito, acessibilidade, déficit de profissionais especializados, espaços adequados, práticas pedagógicas, metodologias ativas, recursos adaptados, dentre outros importantes e necessários.

Tendo em vista o objetivo da pesquisa, as análises demonstraram que não existem trabalhos publicados na Revista referente à educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino de Biologia; isso demonstra que seria importante investir mais em publicações nessa importante área de ensino. Outro ponto fundamental que não foi aprofundado nas publicações foi a questão da formação dos professores. Profissionais capacitados geram inovação e proporciona o desenvolvimento de habilidades para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, levando para a sala de aula metodologias e práticas pedagógicas inovadoras.

Assim, conclui-se que na revista *Investigações em ensino de ciências* existe uma grande lacuna a ser preenchida pelas investigações na educação inclusiva para sujeitos com deficiência no ensino regular. Por fim, cabe ressaltar a importância do atual trabalho no campo do ensino de Biologia, diante do processo de inclusão de alunos com deficiência.

Referências

AQUINO, D. F. DE; DAMASCENO, A. R. Prática docente e ensino de Biologia: quais os desafios à inclusão de estudantes cegos? *Benjamin Constant*, v. 2, n. 61, p. 55–69, 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Regula a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade

das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2004.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília: Casa Civil, 2015.

DA LUZ, P. S.; DE LIMA, J. F.; AMORIM, T. V. Aulas práticas para o ensino de Biologia: contribuições e limitações no Ensino Médio. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, Feira de Santana-BA, v. 11, n. 1, 36-54, 2018.

DIAS, A. B.; CAMPOS, L. M. L. **A educação inclusiva e o ensino de Ciências e de Biologia**: a compreensão de professores do ensino básico e de alunos da licenciatura. Anais do IX Encontro Nacional de pesquisas em Educação em Ciências–IX ENPEC. Águas de Lindoia, SP, v. 10, 2013.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LEMONS, E. S.; MOREIRA, M. A. A avaliação da aprendizagem significativa em Biologia: um exemplo com a disciplina embriologia. **Aprendizagem Significativa em Revista**, v. 1, n. 2, p. 15–26, 2011.

MACHADO, M. H.; MEIRELLES, R. M. S. Da “LDB” dos anos 1960 até a BNCC de 2018: breve relato histórico do ensino de Biologia no Brasil. **Debates em educação**, v. 12, n. 27, p. 163-181, 2020.

SANT ANA, W. P. S.; Lemos, G. C. Metodologia científica: a pesquisa qualitativa nas visões de Lüdke e André. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 4, n. 12, 531–541, 2018.

SERRA, D. A educação inclusiva em tempos de judicialização do estado: o cotidiano das escolas com a lei Brasileira de inclusão–nº 13.146/2015. **Polêm!ca**, v. 17, n. 1, p. 027-035, 2017.

SILVA, R. S.; AMARAL, C. L. C. A educação inclusiva no ensino de Ciências e Matemática: um mapeamento na revista educação especial no período de 2000 a 2018. **Communitas**, v. 4, n. 7, p. 281-294, 2020.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. **A pesquisa científica**. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 33-44.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2002.

Formação inicial de professores voltada à inclusão dos alunos surdos: Dilemas e perspectivas emergentes

*Rafaela Socorro da Silva¹
Elizangela Dias Santiago Fernandes²*

Introdução

O ingresso de alunos com deficiência na Educação Básica não se apresenta como uma tarefa fácil, pois não se trata apenas de garantir o acesso à escola, mas também a permanência no sistema ensino. Isso implica a quebra dos estigmas, das concepções e representações negativas que porventura os educadores tenham a respeito do aluno. E isso só é possível quando se tem profissionais preparados para lidar com as diversidades em sala de aula; estando atrelada a uma formação inicial sólida e permanente dos profissionais da comunidade escolar na qual, sejam capazes de efetivar ações educativas que os reconheçam como coautores de seu processo educativo e não como meros espectadores (MANTOAN, 2003).

Nesse sentido, o presente capítulo se debruça sobre o tema “Formação docente e as práticas educativas com alunos surdos na educação básica”. Diante do ingresso do aluno sur-

¹ Pedagoga, Universidade Estadual da Paraíba. Guarabira, Pernambuco (PB), Brasil. rafaela.socorro@aluno.uepb.edu.br

² Mestra em Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, Paraíba (PB), Brasil. dias.liz@hotmail.com

do na sala regular, é inevitável os educadores não sentirem desconforto e insegurança no que tange a Língua Brasileira de Sinais – Libras, ou quanto o seu processo educacional (ensino e mediação), pois estudos (LEONE; LEITE, 2011; FORCARELLI; MOLINA, 2016) vêm mostrando lacunas na formação inicial deste profissional. Nisso, a formação recebida pelos professores implica diretamente ou indiretamente no desenvolvimento do aluno surdo na sala de aula regular de ensino (MANTOAN, 2003; SILVA, PIMENTA, 2016).

Assim, o olhar do professor, portanto, restringe-se apenas a sua deficiência, esquecendo suas potencialidades e capacidades, tendo seu trabalho docente regido pelas limitações do aluno (MANTOAN, 2003). Segundo Silva e Pimenta (2016), há a predominância de práticas de ensino oralizadas e expositivas, que desconsideram a língua de sinais. Visto que estes profissionais não estão preparados para adequarem as suas ações pedagógicas, o que reflete em atitudes e práticas nas quais os alunos são ignorados ou até mesmo “invisibilizados” em sala de aula.

Por esta razão, desenvolvemos a seguinte pergunta norteadora: como se desenvolve a comunicação e, consequentemente, a interação dos docentes com alunos surdos em sala de aula, tendo em vista suas práticas educativas em um espaço que não se utiliza a Libras? E quais as implicações da formação do docente nesse entrelace?

Formação inicial para professores

Diante da perspectiva de uma educação inclusiva, a formação inicial de professores, em especial, dos pedagogos, tem um papel importantíssimo na escolarização de crianças com deficiência e, por isso, nos impõe um olhar diferenciado sobre o fazer docente junto a este público.

Professores e gestores, em sua grande maioria, não estão preparados para enfrentar os desafios propostos pela inclusão; “[...] tal fato pode estar diretamente relacionado com a qualidade da formação inicial oferecida durante a graduação” (POKER; VALENTIM; GARLA, 2017, p. 877).

Por isso, tanto Cunha (2016) quanto Franco (2008) afirmam que a postura frente a um ambiente inclusivo está intrínseca com a sua formação docente sob a qual esta seja capaz de reconhecer as diversidades e as especificidades dos alunos com deficiência e suas necessidades educacionais. No entanto, é perceptível que a maioria dos educadores ainda estão condicionados às práticas educativas incoerentes com as diversidades que estão presentes em sala de aula.

Nisso, quando situamos o aluno surdo a realidade não é diferente, mesmo com a disciplina de Libras durante a formação inicial. Percebe-se que esse profissional na rede regular de ensino não está qualificado ou apto a garantir um ensino de qualidade, tendo em vista o pouco conhecimento acerca da cultura surda, da Libras e da educação dos surdos (SANTOS; BARROS; LOPES, 2018).

Silva (2000) apontou que os professores devem ter uma formação contínua, tendo em vista que tais profissionais se sentem desconfortáveis, inseguros e ansiosos quando precisam lidar com alunos ‘diferentes’. Tal fato está relacionado com professores mal preparados ou mal apoiados pelo sistema e, por sua vez, se materializa na dificuldade de identificar e avaliar quais intervenções podem ser feitas com esses estudantes.

Assim, o Decreto nº 5.626/2005 (Lei da Libras), que regulamenta a lei n.º 10.436/2002, traz em seu capítulo IV, no que diz respeito à formação de professores para atuar na educação de pessoas surdas, a inclusão da Libras como disciplina curricular a ser oferecida obrigatoriamente nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível

médio e superior, de instituições de ensino públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. No entanto, Santos, Barros e Lopes (2018, p. 35) discutem que: “[...] a presença da disciplina de Libras na Licenciatura ainda não produz o impacto necessário na formação e nas representações dos graduandos, pois não desenvolve a dimensão informação ou o faz de forma generalizada [...]”.

Para tal, a formação docente já traz o reconhecimento da diversidade em sala de aula, bem como o compromisso de assegurar a esse profissional, em sua docência conhecimentos teóricos e práticos acerca de tais sujeitos. Nesse horizonte, o que falta ainda é a “[...] instrumentalização para que o professor possa fundamentar e estruturar sua prática no intuito de atender a todas as necessidades específicas dos estudantes” (POKER; VALENTIM; GARLA, 2017, p. 878).

Portanto, com a sanção da Lei nº 14.191 de 2021, que insere a Educação Bilíngue de Surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394 de 1996), novas perspectivas para estudantes surdos, ao ofertar uma modalidade de ensino que inicia na Educação Infantil e se estende ao longo de sua vida, ao destacar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como primeira língua (L1) e o Português como segunda língua (L2). Conforme o capítulo V, ao tratar da Educação Bilíngue de Surdos, nos Artigos 60-A e 60-B, também asseguram serviços de apoio educacional especializado (atendimento educacional especializado bilíngue), “[...] materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequada em nível superior, a fim de atender as especificidades linguísticas dos alunos surdos (BRASIL, 2021, p. 1).

Para tanto, Costa (2015) considera importante que essa formação seja capaz de formar professores reflexivos e críticos, em busca de desenvolver em sua atuação docente um trabalho criativo e diversificado que respeita e que acolha as diferenças.

Reflexões acerca de uma escola pública com um estudante surdo

A fim de melhor conhecer a realidade da educação inclusiva, foram realizadas entrevistas com quatro docentes que atuam no contexto da Educação Básica. As docentes foram identificadas pelos nomes Açucena, Gardênia, Jasmim e Tulipa. Todas atuam na rede pública, em uma escola municipal de ensino regular.

Em relação à formação, os dados mostram que todas as quatro professoras que atuam na escola regular possuem formação em Pedagogia. Os dados demonstram que dentre as quatro professoras só Açucena possui duas graduações, ou seja, ela é graduada em Pedagogia e História. E, Tulipa tem formação em Magistério - Nível Médio. Também percebemos que as professoras têm pós-graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia, exceto a professora Tulipa, que não tem curso de especialização. Além disso, exercem a docência por um período considerável, com idade média de aproximadamente 40 anos.

Identificamos que Açucena atua respectivamente em uma turma de 4º e 5º dos Anos Iniciais, enquanto Gardênia o Pré I e II. Já, Jasmim leciona no Maternal e Tulipa atua com os 1º, 2º e 3º anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sob tal divisão constatamos que Açucena, Gardênia e Tulipa atuam, respectivamente, em sala multisseriada, visto que há a junção de duas ou três turmas em um único ambiente.

Considerando os dados acima, vemos que as turmas se organizam em uma educação multisseriada. Matos (2010), ao falar sobre as classes multisseriadas, destaca sua importância para os alunos do campo, visto que esse sistema possibilita a interação, convívio e aprendizagem em sua própria localidade. Para o autor, o sistema multisseriado se concentra sobretudo nas zonas rurais e essa educação multisseriada deveria partir da identidade do meio rural, considerando as condições

reais da vida do campo e não da vida urbana.

Infelizmente, nas escolas do campo em muitos os casos “[...] o ensino é precário com professores sem formação adequada, egressos dos cursos de magistério e escolhidos por critérios políticos” (MATOS, 2010, p. 5).

Dáí porque, historicamente, o sistema multisseriado é considerado de segunda classe, como uma educação inferior com poucas perspectivas, de sucesso dos educandos do campo. Sob tal ótica, é comumente relatado que o insucesso dos alunos do campo é devido ao sistema multisseriado, necessitando erradicar tal sistema, o que não é verdade. A mudança para essa condição segundo o autor está no comprometimento da equipe escolar e da comunidade (MATOS, 2010).

Outro aspecto levantado foi se as professoras atuam ou já atuaram com crianças/alunos com deficiência, qual o contexto e a sua deficiência. As professoras afirmaram ter trabalhado com um aluno com deficiência, embora assumindo diferentes funções. Quanto à sua deficiência, apenas Jasmim, Gardênia e Tulipa afirmaram que “V” era “surdo-mudo”, “mudo e surdo” ou apenas “surdo”. Jasmim e Tulipa assumiram a função de cuidadoras, que consistia em acompanhá-lo em sala de aula, com suas atividades. Nas palavras de Jasmim, seria “cuidar dele no período da aula” e Tulipa afirma “ele não pode ficar só em uma sala e a gente fica com ele junto com outra turma”. Enquanto Açucena e Gardênia assumiram o exercício da docência com o aluno especial.

Açucena afirma ter um “aluno especial” em sala, mas não sabe especificar sua deficiência; apenas relata que “ele é portador de uma deficiência, chamamos ele de aluno especial”. No entanto ela se contradiz em sua fala, ao descrever esse aluno em seus relatos. Vejamos:

Porque eu nunca tive um aluno surdo na turma, embora esse aluno que eu tenha hoje né? No momento esse aluno, quase não fala, mas também não podemos dizer que ele é

surdo... mudo. Porque ele solta sons, ele pronuncia algumas palavras em alguns momentos; o que não nos faz ter certeza de que ele é mudo né? Eu não me sinto capaz de afirmar que ele é mudo, então, mudo mesmo, é o aluno que não fala de maneira alguma, que não solta nenhum som. Então, é um caso que nós precisamos ter uma análise bem maior para poder afirmar. Sabemos apenas que ele é especial.

Com base nas palavras supracitadas, percebemos que ainda surgem dúvidas acerca da forma correta de dirigir-se a um indivíduo que não escuta, visto que a forma como se representa/trata ao utilizar um determinado termo traz consigo tanto efeitos negativos, como positivos. Segundo Cardoso (2021), é comum ainda encontrarmos pessoas que utilizam a terminologia surdo-mudo, e isso são em suas palavras como ‘impróprias’ e ‘descabidas’, visto que a mudez não tem ligação com a surdez. Os surdos podem emitir sons comprovando que seu aparelho fonador está intacto, isto porque a mudez está relacionada com questões patológicas ligadas tanto a problemas nas cordas vocais, quanto psicológicos ou neurológicos. Nesse sentido: “Eles falam com as mãos e escutam com os olhos, ou seja, usam a língua de sinais para falar, estabelecer relações e desenvolver todo o tipo de atividades que acharem que lhes convém” (CARDOSO, 2021, p. 250).

Agora, sobre a condição deste aluno, a professora Açucena destaca:

A gente às vezes fala com ele por exemplo, ele não nos dá a entender que nos escuta; eu particularmente, eu acredito mais é que ele faz a leitura labial, quando a gente fala olhando pra ele e ele meio que repete. Ele fala algumas palavras pequenas, alguns sons, ele solta e algumas palavras pequenas ele nos faz entender que ele está pronunciando.

Perante os relatos acima, observa-se que as professoras tiveram uma experiência com uma criança surda. Mesmo que Açucena argumente não saber sua deficiência, ela descreve características de uma criança surda; embora use interpretações incorretas para se referir ao indivíduo surdo, como dizer

que o sujeito surdo é, necessariamente, mudo; bem como a utilização da terminologia incorreta; e, a didática ao referir ao aluno, que colabora para o processo de oralização do sujeito.

Santos, Barros e Lopes (2018) consideram que por falta de conhecimento os professores nomeiam os sujeitos surdos de forma que o inferiorizam, bem como passam um discurso que todos são iguais e que precisam de cuidado especial, quando na verdade estes são diferentes, com particularidades e singularidades que os constituem como únicos.

No que diz respeito ao fato de, se como professora ela se sente preparada para atuar com o alunado surdo, contemplamos a fala de Açucena, Gardênia e Tulipa, as quais enfatizaram que tendo em vista que não possuem uma formação adequada – isto é, em Libras – é necessário o conhecimento da Língua de Sinais para desenvolver um trabalho competente com o educando surdo. Apenas Jasmim argumenta ser capaz, uma vez que tem qualificações acadêmicas suficientes para atender o educando surdo.

Açucena, ao tratar essa questão, explica que “é uma professora realista do seu fazer pedagógico, que nos momentos pedagógicos com seus colegas relata que realmente não se sente preparada para atuar com um aluno surdo”. A mesma problemática é o caso de Tulipa, a qual explica que sentiu dificuldade para trabalhar com “V”, pois a comunicação era extremamente complicada. Diante disso, ela discorre que: “Mas se eu for trabalhar, eu trabalho, mas não é como uma pessoa preparada, assim, que tenha formação própria para trabalhar com aquele aluno. Ele praticamente usa muitos gestos, então trabalha com isso, né!”.

Considerando os depoimentos, percebe-se que as três professoras se sentem inseguras e não qualificadas para atuar com tal aluno, visto que, segundo elas, não possuem uma formação acadêmica em Libras; enquanto uma acredita ser capaz de fazer um bom trabalho. É importante notar que re-

conhecem a importância da formação inicial, no entanto, sabem que esta não é suficiente para as demandas do modelo educacional inclusivo.

Nesse contexto, em virtude da diferença/diversidade presente em sala de aula, as professoras ainda apresentam dificuldades ao ensinar seus alunos, cujas características e peculiaridades requerem conhecimentos e competências em áreas que foram pouco exploradas por estes profissionais ao longo da formação inicial. Embora existam docentes seguros para atuar educando surdos, essa não é uma realidade para todos os docentes. Assim, docentes não seguros de seu trabalho pedagógico e despreparados, põe em prática um ensino precário, uma vez que têm poucas experiências e conhecimentos acerca dessa clientela (GALETTO; PRATES; ROHRICH; FESTA, 2016).

Quando perguntamos se durante a sua formação inicial houve alguma discussão sobre as questões de educação especial, todas as professoras afirmam que sim. Havendo debates, discussões sobre as deficiências, os tipos de deficiências e o modo como trabalhar com alunos público-alvo da educação inclusiva.

Na entrevista, indagou-se também se sua Formação Inicial dá condições para uma atuação qualificada com o aluno surdo em sala de aula. Na qual, foram contundentes em suas respostas ao apontar que não e atenta-se que a formação inicial dá apenas um suporte, mas não chega a qualificar o professor, quando se refere ao aluno surdo.

Em contrapartida, Tulipa esclarece que em sua formação não houve a disciplina de Libras, mas a de Inclusão que aborda de modo geral como trabalhar com o público especial. Nisso, ela destaca que: “eu acho, se eu for trabalhar com uma pessoa especial, eu tenho condições, agora que não seja surdo, né!” Sobre esse relato, podemos vislumbrar que em sua formação o olhar sobre a educação de surdos, no que consta-

ta sua diferença linguística, não foi explorado. Fato este que pode estar relacionado com sua formação no magistério, em nível médio. O momento em que cursou Pedagogia coincide com o período em que, provavelmente, ainda não estava incluída a disciplina de Libras no currículo dos cursos de formação de professores, conforme a promulgação do Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei 10.436/2002, em seu Artigo 3º quanto a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, seja no magistério ou superior (BRASIL, 2005).

Ferreira (2020) destaca que apenas professores pedagogicamente capacitados são capazes de colaborar no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos. Haja vista que sua inserção em sala de aula requer práticas pedagógicas que considerem suas especificidades e diversidade cultural. Pois, é preciso ter noções sobre Libras, para que haja comunicação e interação entre professor e aluno. Da mesma forma, é necessário haver adequações pedagógicas e curriculares tendo em vista um ensino de qualidade e de equidade de oportunidades.

A entrevista com as professoras da classe regular evidenciou que apenas a formação inicial não garante subsídios suficientes para a ação pedagógica com alunos surdos, isto porque como foi relatado na entrevista, há ainda profissionais da educação que em sua formação docente não foram abordados de forma específica o educando surdo. Ademais, cabendo aos profissionais aprofundar-se em estudos para suprir essa demanda – uma vez que apenas duas disciplinas que tratam do público dos estudantes com deficiência não são suficientes para capacitar o professor, apontando mais uma vez para a importância da formação continuada.

A qualificação profissional inicia-se na graduação, mas são concretizadas em suas experiências, na prática docente no chão da escola. Desde a formação profissional do professor, há uma preocupação com os profissionais que estarão na

Educação Básica, conseqüentemente, na educação de surdos (FERREIRA; ALMEIDA; NASCIMENTO, 2019).

Em relação à sugestão de formação, para melhor preparar os educadores para atuar junto aos alunos surdos, as professoras relatam sobre a necessidade de uma formação continuada voltada para Libras, que seja contínua e a qual se estenda para o cuidador; visto que em seu ambiente de trabalho, tal profissional possui apenas o Ensino Médio completo. Para as educadoras, não é qualquer profissional formado que deve assumir a responsabilidade da ação educativa dos educandos surdos. Isto é, tem que haver um profissional que estudou e formou-se para aquela área. Este sim tem qualificação para desenvolver um trabalho competente e que atenda a singularidades de tais alunos.

Esses posicionamentos a respeito da formação evidenciam que as docentes estão preocupadas não apenas com a capacitação do corpo docente, mas também da equipe pedagógica. Anseiam por capacitações e qualificações na área, tornando-se cada vez mais seguros para trabalhar com educandos surdos. Estão cientes que apenas com uma base teórica sólida aliada com a prática, elas serão capazes de transformar o ambiente escolar. Logo, é preciso oferecer condições para que este profissional se qualifique, com o intuito de desenvolver um trabalho competente a partir das necessidades educacionais que este aluno porventura vem apresentar.

Considerações finais

Este trabalho aponta a ausência de formação continuada permanente dos profissionais presentes na escola sobre a temática da inclusão da pessoa surda. Identifica, ainda, que as formações continuadas que porventura ocorrem, abordam de forma geral e generalizada o público dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A contratação de recursos humanos qualificados encontra-se fragilizada e existem limitações no que tange ao relacionamento professor-aluno, uma vez que os envolvidos na instituição de ensino não estão aptos/preparados para o uso efetivo e ativo da Libras, de modo a assegurar o desenvolvimento pessoal e social do estudante surdo.

O fato é que se pode verificar que não há um sistema de colaboração ou parceria ativa entre a instituição especializada e a escola regular, ou com os profissionais da educação especial do Atendimento Educacional Especializado. Sem apoio, as situações de sala de aula ficam restritas a um profissional que não se sente seguro ou capaz de realizar seu trabalho pedagógico de forma competente, trazendo soluções paliativas que apenas o aluno reproduz sem ter um mínimo de reflexão sobre o que está sendo ensinado.

Por fim, acredita-se que o trabalho de formação inicial, atrelado à formação continuada em torno da inclusão escolar, poderá solver boa parte dos dilemas hoje existentes no chão da escola. Então, vamos à luta!

Referências

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamentada a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF Presidência da República, 2021.

CARDOSO, Israel Gonçalves. Conhecendo, analisando e identificando a terminologia que melhor representa a classe que não escuta. **Cadernos da Pedagogia**, v. 15, n. 32, 2021.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Contribuições da formação docente à educação inclusiva: demandas contemporâneas. **Revista Cocar**. Belém/Pará, Edição Especial, n.1, 2015.

CUNHA, Antonio Eugênio. **Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

FERREIRA, Claudio Roney P.; ALMEIDA, Marcony Márcio Silva; NASCIMENTO, Juscelino Francisco do. Libras e Língua Portuguesa: o aluno surdo e as práticas educativas com base no Decreto 5.526/2005. **Web-Revista Sociodialeto**, v. 10, n. 28, 2019.

FERREIRA, Lucimar Gracia. Adequações pedagógicas: uma releitura reflexiva das práticas docentes para alunos surdos. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED**, v.1, n.2, 2020.

FORGADELL, Elizete Pinto Cruz; MOLINA, Adão Aparecido. Escola regular inclusiva e escola bilíngue para surdos: contribuições da disciplina de LIBRAS na formação do futuro professor. **Ideação**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 146–167, 2017.

FRANCO, Liliane Repinoski. **Cartografia das potências e das potencialidades em educação especial**: um diálogo entre as políticas e as práticas. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

GALETTO, Anielly Aparecida Kops Galetto; PRATES, Bárbara Skalski Bilek; ROHRICH; Karla Stachera; FESTA, Priscila Soares Vidal. A Inclusão de educando Surdos no espaço escolar: Um estudo de caso. **Ensaio Pedagógico-Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**, v.16, n.11, 2016.

LEONE, Naiara Mendonça; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. O início da carreira docente: implicações à formação inicial de professores. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, v. 03, n. 06, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?.** São Paulo: Moderna, 2003.

MATOS, Claudiana Alixandre. **Classes multisseriadas: Estratégias pedagógicas, desenvolvidas por professores em escolas rurais.** IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Laranjeiras, 2010.

POKER, Rosimar Bortolini; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; GARLA, Isadora Almeida. Inclusão escolar e formação inicial de professores: a percepção de alunos egressos de um curso de Pedagogia (School inclusion and initial teachers training: the perception of students graduated in Education). **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 876–889, 2017.

SANTOS, Carlos Átila Lima dos; BARROS, Gracy Kelly Amaral; LOPES, Ligiane de Castro. Professores ouvintes e suas representações: uma imagem do aluno surdo. **Transversal-Revista em Tradução**, Fortaleza, v. 4, n .7, 2018.

SILVA, Maria Odete Pereira da Silva Emygdio da. **A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar.** 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SILVA, Renata Borges da; PIMENTA, Fernanda de Cássia Rodrigues. **A política de acesso do aluno surdo no ensino brasileiro e seus impactos na formação docente.** 2016.

Licenciatura em Pedagogia Bilíngue (Libras-Português): Contextos políticos e curriculares

Ana Paula Jung¹
Eliana Cristina Bar²
Danielli Vieira³

Introdução

O presente texto aborda um relato de experiência acerca do curso de Pedagogia Bilíngue (Libras-Português) do Campus Palhoça Bilíngue, do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC-PHB). Trata-se da temática da Formação Inicial de professores no contexto da Educação Bilíngue (Libras-Português), que foi formalmente incluída como modalidade educacional na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) por meio da Lei 14.191 de 2021 (BRASIL, 2021). Esta modalidade vem se constituindo nas últimas décadas como uma alternativa à Educação Especial para o atendimento da comunidade de surdos sinalizantes (usuários de línguas de sinais),

¹ Doutora em Educação pela Unicamp. Instituto Federal de Santa Catarina. Campus Palhoça Bilíngue. Palhoça, Santa Catarina (SC), Brasil. eliana.bar@ifsc.edu.br

² Doutora em Antropologia Social pelo PPGAS/UFSC. Instituto Federal de Santa Catarina. Campus Palhoça Bilíngue. Palhoça, Santa Catarina (SC), Brasil. danielli.vieira@ifsc.edu.br

³ estere em Estudos da Tradução pelo PGET/UFSC. Instituto Federal de Santa Catarina. Campus Palhoça Bilíngue. Palhoça, Santa Catarina (SC), Brasil. ana.jung@ifsc.edu.br

reconhecendo suas especificidades e partindo da perspectiva da surdez não como uma diferença sociolinguística. Por sua vez, no campo da Educação Bilíngue, um dos maiores desafios contemporâneos tem sido a formação de pedagogos bilíngues para o desenvolvimento da modalidade no âmbito da Educação infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Discorre-se, inicialmente, sobre a Educação Bilíngue na educação de surdos no Brasil e sobre o lugar da formação de pedagogos bilíngues nesse contexto. Trata-se posteriormente das especificidades e dos desafios desta licenciatura, ressaltando as suas potencialidades tanto para a formação de professores e pedagogos quanto para o aprimoramento dos aspectos teórico-práticos da modalidade de Educação Bilíngue (Libras-Português).

O IFSC PHB, a política da diferença e a Educação Bilíngue (Libras-Português) no Brasil

Existem, atualmente, três cursos de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue na modalidade presencial no Brasil, apesar de haver uma demanda expressiva por esta formação em todo o território nacional. O curso aqui problematizado está abrigado em um *campus* do Instituto Federal de Santa Catarina, que é a primeira unidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica na modalidade bilíngue (Libras-Português), e que trouxe para o cenário brasileiro uma política de ensino, pesquisa e extensão que busca viabilizar uma efetiva interação entre surdos e ouvintes no campo educacional e profissional.

Em seu projeto político pedagógico, o *campus* em questão articula suas ofertas a partir dos itinerários formativos de multimídia e educação bilíngue, com cursos de diferentes níveis e modalidades de ensino. O *campus* em questão fundamenta a sua construção e desenvolvimento em conhecimentos teóricos e práticos relacionados aos aspectos tecnológicos,

linguísticos, culturais e pedagógicos da Educação Bilíngue (Libras-Português). Orientada pela política da diferença, essa instituição tem se constituído de forma a contribuir com o processo de inclusão social não apenas do público surdo, mas das pessoas das comunidades localizadas no seu entorno (IFSC, 2016).

A política da diferença, no âmbito da Educação Bilíngue, compreende que os processos pedagógicos se vinculam também aos processos políticos e linguísticos das comunidades surdas; nessa medida, a surdez é assumida como uma diferença histórica e cultural, afastando-se do modelo biomédico de surdez como deficiência. No escopo do modelo étnico-linguístico da surdez, a particularidade cultural dos surdos usuários de línguas de sinais estaria atrelada à particularidade linguística. Para Assis Silva (2012), a emergência desse modelo se deu a partir das décadas de 1980/1990 e se consolidou com o reconhecimento jurídico da Libras, por meio da Lei de Libras (BRASIL, 2002).

É nesse cenário que o debate acerca do direito à Educação Bilíngue pelas pessoas surdas no Brasil ganhou forma. Um dos marcos dessas discussões, encabeçadas pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - Feneis, é a elaboração do documento “A educação que nós surdos queremos” (1999).

A Lei de Libras - Lei Nº 10.436/2002 e, mais particularmente, seu decreto regulamentador - Decreto Nº 5.626/2005 - inscreve a Educação Bilíngue no campo das políticas públicas educacionais. Esse decreto prevê, além da inserção da Libras como disciplina obrigatória nos currículos de cursos de formação de professores, educação especial e fonoaudiologia, também a atuação de professores bilíngues para o desenvolvimento linguístico da Libras e a docência na educação infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; no que se refere às demais etapas da educação básica, a normativa estabelece a neces-

cidade de docentes com sensibilidade linguística e pedagógica. O Decreto determina, ainda, que o Estado promova ações para viabilizar a formação específica de professores de Libras e tradutores e intérpretes de Língua de Sinais. Em 2006, tem-se início a oferta de cursos Letras-Libras por diferentes instituições ao longo do país; tais cursos estão voltados para a formação de professores para o ensino da Libras.

No ano de 2021, foi sancionada a Lei 14.191, que insere a Educação Bilíngue de Surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação como uma modalidade de ensino independente, atendendo a um dos grandes pleitos da área no que se refere à consolidação da Educação Bilíngue na perspectiva étnico-linguística e afastando-se da Educação Especial, modalidade na qual a educação de surdos esteve inserida até então.

Pedagogia Bilíngue (Libras-Português)

Apesar de o Decreto Nº 5626/2006 (BRASIL, 2006) prever a formação específica de professores (pedagogos) para a docência bilíngue na educação infantil e anos iniciais (inclusive para o ensino de Libras), a viabilização operacional para esse tipo de curso apenas começou a tomar forma a partir da instituição do *Plano Viver Sem Limites*, via Decreto Nº 7.612/2011, no Governo de Dilma Rousseff. Dentre as metas do referido Plano estava a criação de mais de 27 cursos de Letras/Libras – Licenciatura e Bacharelado (este último para a formação de tradutores e intérpretes) e de 12 cursos de Pedagogia na perspectiva bilíngue (Libras-Português).

O relativo atraso para o início da oferta de cursos específicos de Pedagogia na perspectiva da Educação Bilíngue pode ser explicado a partir de dois pontos. O primeiro estaria relacionado à necessidade de consolidação da Língua de Sinais em âmbito acadêmico. O segundo pode estar relacionado aos desafios colocados à área no que diz respeito à condução curricular e à formação necessária para a docência em todas as

áreas de conhecimento relativas à atuação na educação infantil e nos anos iniciais. Há que se considerar, também, disputas políticas e epistemológicas entre áreas do conhecimento e de atuação profissional que atravessam o campo da Educação Bilíngue.

A Educação Bilíngue e a formação para uma pedagogia bilíngue têm princípios orientadores, bem como implicam em elementos pedagógicos específicos. Podem-se considerar como princípios orientadores da Educação Bilíngue: a diferença cultural; a Libras como língua de interlocução e a Língua Portuguesa como segunda língua e a interculturalidade. E os elementos pedagógicos que marcam a proposta são: a visibilidade; o letramento; o registro e a avaliação (BÄR, 2019, p. 202-215). Neste sentido é importante destacar que:

[...] os envolvidos na educação bilíngue, a partir de uma compreensão sociocultural, têm se pautado em evidenciar a centralidade da cultura e seus sujeitos na construção de práticas pedagógicas por si (mesmo que em conjunto) e para si. Assim, esses princípios e elementos, ao mesmo tempo em que atravessam diferentes estudos, podem estabelecer relações com todos os envolvidos com a educação bilíngue, em especial, os professores (BÄR, 2019, p. 203).

Dessa forma, a formação de educadores para atuação na educação de surdos não se encerra no domínio instrumental da língua de sinais por parte do professor. A inserção do intérprete de língua de sinais não é, tampouco, suficiente para a garantia de condições satisfatórias para a aprendizagem da criança surda. É preciso que a escola e, em especial, o docente, atente para outras questões imprescindíveis: conhecimento de língua de sinais por parte do professor no sentido de priorizar a comunicação em Libras, adequação curricular, didática e de métodos de ensino, compreensão das especificidades culturais do público surdo. Sendo assim, um curso de Pedagogia Bilíngue não tem como desafio apenas qualificar docentes para lecionar em língua de sinais, mas pensar e procurar caminhos para outra pedagogia, uma pedagogia que

tenha como fundamento básico os aspectos da visualidade necessários à ação de ensinar e aprender numa perspectiva bilíngue que envolve duas línguas de modalidades diferentes, a visual-espacial e a oral-auditiva, sem deixar de levar em conta as questões culturais que as envolvem (IFSC, 2016, p. 16).

Neste sentido, a Educação Bilíngue pautada na perspectiva da diferença e, por sua vez, a constituição de uma Pedagogia bilíngue, exige que se repensem muitos processos e domínios já estabelecidos, podendo trazer:

[...] relevantes contribuições a uma pedagogia que valoriza os processos de aprendizagem a partir da diferença na forma do educando construir e se relacionar com o mundo. Para tanto, as práticas de ensino vinculam-se intrinsecamente com as de pesquisa, uma vez que o olhar diferenciado necessita como motor a interrogação e o ato criativo da quebra de paradigmas seculares de pedagogias construídas nas arquiteturas das tradições orais. Nesse sentido, o contato com os educandos surdos abre caminhos para se formarem trilhas epistemológicas, fazendo emergir metodologias, debates, desconstruções de uma forma de pensar, sentir e agir no campo da educação (BÄR; MASUTTI, 2015, p. 11-12).

Organização curricular da Licenciatura em Pedagogia Bilíngue (Libras-Português) do IFSC-PHB

O currículo do curso foi organizado em torno de eixos temáticos que agregam e articulam em cada semestre os conhecimentos específicos, teóricos e práticos por meio de interdisciplinas. Os eixos temáticos são temas que sinalizam a organização de cada semestre e representam a direção do foco de abordagem em cada interdisciplina. As interdisciplinas foram constituídas de forma a compreender a abordagem de um tema amplo, com possibilidades de enfoques temáticos e teórico-práticos.

A escolha por uma organização curricular interdisciplinar visou ao atendimento aos preceitos das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura (BRASIL, 2015). Mas, para além disso, a escolha revela a importância de que os projetos de cursos promovam de forma orgânica as condições de vivência de práticas interdisciplinares por parte dos graduandos, de modo que possam exercer a interdisciplinaridade na atuação profissional, especialmente porque a pedagogia é uma ciência interdisciplinar e a atuação do pedagogo/professor se dá, necessariamente, de forma interdisciplinar, visto que os saberes relativos às diferentes áreas de conhecimento na educação infantil e anos iniciais são responsabilidade, em geral, de um único profissional e são trabalhados por meio estratégias pedagógicas não necessariamente presas às disciplinas, tais como projetos, vivências etc.

Os conteúdos mais específicos de cada Interdisciplina envolvem os conceitos das áreas do conhecimento que fazem parte do seu escopo. Além disso, em cada eixo existe uma interdisciplina de Seminário Integrador, cujo objetivo é instrumentalizar cada um dos Eixos, realizando avaliações processuais e o desenvolvimento de habilidades. Nesse sentido, devem promover oficinas tecnológicas e atividades interativas que envolvam conteúdos e metodologias para a integração dos conteúdos trabalhados em cada Eixo (IFSC, 2016, 33-34). No quadro a seguir é possível visualizar a proposta dos eixos temáticos e interdisciplinas que os compõem, conforme Projeto Pedagógico do Curso (IFSC, 2016).

Quadro 1. Eixos temáticos e as Interdisciplinas do Curso.

EIXOS TEMÁTICOS	INTERDISCIPLINAS
Eixo I: Educação como processo histórico, político e social.	<ul style="list-style-type: none">- Seminário Integrador I- Introdução à Pedagogia Bilíngue- Educação Bilíngue: aspectos históricos, políticos e culturais- Subjetividade, Processos Grupais e Educação- Escola, Cultura e Sociedade: abordagem sociocultural e antropológica- Libras: cultura, identidade e diferença- Análise e Produção Textual I
Eixo II: Infâncias: conhecimento, aprendizagem e subjetividades.	<ul style="list-style-type: none">- Seminário Integrador II- Aquisição da Linguagem- Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância
	<ul style="list-style-type: none">- Organização da Educação Infantil e dos Anos Iniciais- Infâncias: o olhar das Ciências Humanas- Fundamentos da Alfabetização e Letramento- Libras: infâncias, aprendizagem e subjetividade
Eixo III: Linguagens e educação	<ul style="list-style-type: none">- Seminário Integrador III- Literatura, Infância e Aprendizagem- Ludicidade e Educação- Linguagens e Educação: visualidade, corpo e arte- Práticas de Alfabetização e Letramento I- Didática e Teoria Pedagógica- Libras: linguagens e visualidade

<p>Eixo IV - Áreas de conhecimento e construção de projetos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Seminário Integrador IV - Representação e Leitura do Mundo pela Matemática - Representação e Leitura do Mundo pelas Ciências Naturais - Representação e Leitura do Mundo pela Geografia - Representação e Leitura do Mundo pela História - Práticas de Alfabetização e Letramento II - Libras: projetos interdisciplinares
<p>Eixo V: Identidade e diferença na prática pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Seminário Integrador V - Direitos Humanos e Diversidade: marcações da identidade e da diferença no espaço escolar - Didática da Educação Infantil: planejamento, metodologias e avaliação - Didática do Ensino Fundamental, Anos Iniciais: planejamento, metodologias e avaliação - Políticas e Práticas Pedagógicas relacionadas à Educação Especial. - Educação de Jovens e Adultos
<p>Eixo VI: Políticas públicas e gestão da educação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Seminário Integrador V - Organização e Gestão da Educação - Escola, Currículo e Projeto Político Pedagógico - Políticas Públicas e Educação Bilíngue - Didática e Avaliação Educacional I - Libras: didáticas e metodologias Educação Infantil - Estágio Curricular Supervisionado I: Educação Infantil

Eixo VII: Práticas pedagógicas bilíngues I	<ul style="list-style-type: none"> - Seminário Integrador VII - Estágio Curricular Supervisionado II: Anos Iniciais - Didática e Avaliação educacional II - Análise e Produção Textual II - Libras: didáticas e metodologias para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Eixo VIII: Práticas pedagógicas bilíngues II	<ul style="list-style-type: none"> - Seminário Integrador VII - Estágio Curricular Supervisionado III: área específica - Trabalho de Conclusão de Curso

Fonte: IFSC, 2016.

No que concerne aos princípios e aos elementos pedagógicos próprios da Educação Bilíngue, conforme apontado por Bär (2019), observa-se no projeto pedagógico o que segue. O PPC indica a diferença cultural como um dos marcos conceituais e estabelece nos objetivos de formação que caberia ao egresso do curso “atribuir novos significados aos papéis do professor, no que concerne a sua função como problematizador, mediador e orientador dos processos individuais e coletivos de aprendizagem na perspectiva da diferença cultural” (IFSC, 2016, p. 21).

O elemento pedagógico - visualidade - permeia o PPC do curso e está inserido em duas interdisciplinas. Os Seminários Integradores, presentes em todos os Eixos do curso, buscam articular a visualidade com recursos multimídia.

Por sua vez, o Projeto contém quatro Interdisciplinas acerca do processo de desenvolvimento linguístico na Educação Infantil e anos iniciais. Em relação à noção de letramento, observa-se que o projeto de curso usa uma dupla noção, “ora como qualificador do processo de alfabetização, ora como marcador das práticas sociais que envolvem a língua escrita” (BÄR, 2019, p. 233) e concentra a temática em três interdisciplinas. Vale ressaltar que o letramento está vinculado a re-

lações histórico-culturais dos indivíduos com a língua escrita, em diferentes contextos e, na educação de surdos, exerce uma função importante nos processos de escolarização. Os elementos da escrita, aliados às produções em língua de sinais, funcionam como ponte entre a língua portuguesa escrita e a língua de sinais (base semântica), contribuindo para a circulação linguístico-cultural dos surdos.

Uma análise da Matriz curricular do curso indica ainda que, em relação aos conhecimentos próprios da área de pedagogia estabelecidos pelos Núcleos de formação propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006). O projeto em pauta procura dar relevância para as interdisciplinas didático-pedagógicas, bem como aos fundamentos e metodologias dos objetos de ensino, didática e avaliação. Por outro lado, o curso oferece uma porcentagem reduzida de conteúdos e interdisciplinas relacionadas à gestão, pesquisa e aos fundamentos epistemológicos da educação. Parece haver um relativo foco nas atividades de docência (restrita) da área de pedagogia, articulando-as à docência na Educação Bilíngue.

No que concerne aos aspectos de teoria e prática - relevantes para a pedagogia de acordo com as DCNPs - a metodologia definida no PPC estabelece a necessidade de articulação entre as unidades curriculares tanto no âmbito dos eixos articuladores quanto ao longo do curso, “através da seleção de conteúdos e procedimentos de ensino”, “ênfase no trânsito constante entre teoria e prática” e “a ligação com as práticas pedagógicas realizadas nas escolas e classes, onde alunos atuem e desenvolvam a docência” (IFSC, 2016, p. 32-33).

Observa-se que, em que pese os desafios à licenciatura em Pedagogia Bilíngue guardem semelhanças com os desafios postos aos demais cursos de licenciatura em Pedagogia, de acordo com Bär (2019, p. 289) esses cursos estão marcados também pela área da Educação Bilíngue “cujos processos

pedagógicos e fundamentos teórico-conceituais e arranjos curriculares estão em disputa”, fato este que aumentaria a complexidade para a proposição e gestão pedagógica nessas licenciaturas.

Considerações finais: desafios e perspectivas

Observa-se uma série de desafios muito peculiares em relação ao Curso em questão. Primeiramente, é um curso recente, implementado em 2017, em um contexto de Educação Bilíngue (Libras-Português) que, por sua vez, é um tema cujo trato nas discussões acadêmicas é também recente.

O Projeto Pedagógico do Curso foi construído integralmente numa perspectiva interdisciplinar, em consonância com o que foi estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura (2015) e visando à formação de profissionais aptos a uma mediação pedagógica através do uso de diferentes tecnologias de informação/comunicação e de metodologias visuais, necessárias à efetividade didática da educação de surdos. Ressalta-se, ainda, que a perspectiva bilíngue na formação de pedagogos traz novos desafios ao campo da Pedagogia, especialmente por tensionar e colocar em relação os aspectos pedagógicos, visuais e linguísticos.

E, mesmo no contexto da Educação bilíngue, as propostas de desenvolvimento de pedagogias bilíngues, que englobam muito mais do que somente as questões linguísticas, encontram-se em campo permeado por importantes disputas políticas e epistemológicas. É neste complexo cenário que buscamos construir, de forma dialógica e democrática, um espaço fecundo à formação de professores capazes de desenvolver práticas pedagógicas que atendam às demandas emergentes de todos os estudantes, sendo estes surdos ou não, sem, contudo, perder de vista a fundamental importância de prepará-los para esta atuação pautada na diferença surda.

O curso de Pedagogia Bilíngue do IFSC formou a primeira turma no ano de 2021, com 23 egressos de um total de 35 matrículas iniciais. Após formados, a inserção profissional dos egressos mostra-se um desafio à parte. Apesar de saírem habilitados tanto para a atuação nos campos de atuação da pedagogia quanto para a docência como pedagogos/professores bilíngues, a certificação - pedagogia bilíngue - enseja dúvidas nas redes públicas (municipais e estaduais), ora dificultando que os profissionais assumam postos de trabalho na educação regular ora dificultando a inserção na área da Educação Bilíngue. Isso acontece por motivos distintos: para a educação geral o termo “bilíngue” ao lado de pedagogia, faz pressupor que esses egressos estão aptos para a atuação apenas na educação especial ou na própria Educação Bilíngue. Embora as habilitações tenham sido superadas com as DCNS para os cursos de pedagogia, prevalece nas redes as compreensões de licenciaturas plenas e habilitações.

Por outro lado, a educação de surdos segue marcada tanto pela educação especial, quanto pela circunscrição linguística. Nesse sentido, não é raro que a atuação com crianças surdas na educação infantil e anos iniciais seja realizada com o suporte direto de profissionais bacharéis e técnicos em tradução e interpretação ou segundo professores (quando há) da área da educação especial.

Por fim, dentre os principais desafios colocados a essa e às demais licenciaturas em Pedagogia Bilíngue, está a articulação necessária entre os aspectos linguísticos e os pedagógicos na educação de surdos. Esse entrelaçamento deve considerar que os processos linguísticos (aquisição e aprendizagem da Libras, a definição da língua de instrução, dentre outros) precisam considerar os processos de desenvolvimento e aprendizagem, bem como os aspectos didáticos e metodológicos envolvidos na escolarização dos sujeitos surdos.

Esse desafio é também uma oportunidade. Isto porque a consolidação da Pedagogia Bilíngue como área de formação

pode contribuir para forjar novos pressupostos teórico-práticos para a modalidade de Educação Bilíngue, contribuindo, “de modo mais específico, para questionamentos, reflexões e orientações teórico-práticas sobre os desafios postos à escola para a inclusão radical das diferenças surdas” (BÄR, 2020, p. 195).

Referências

ASSIS SILVA, C. A. de. **Cultura surda: agentes religiosos e a construção de uma identidade**. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

BÄR, E. C. **Licenciaturas em pedagogia Bilíngue (Libras-português): percursos, possibilidades e desafios**. In: BÄR, E. C; JUNG, A. P; CANTARELA, R. (Orgs). Educação Bilíngue (Libras-Português): trajetórias, pesquisas e práticas. Publicação do IFSC, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/30701/523474/Livro+Educa%C3%A7%C3%A3o+Bil%C3%ADngue/017388cc-84c3-4b41-8923-65853cd70776>>. Acesso em 23 set. 2021.

BÄR, E. C. **Licenciaturas em Pedagogia Bilíngue (Libras-português): aspectos políticos, linguísticos e pedagógicos e as apropriações das bases teórico- conceituais da pedagogia**. Tese. Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

BÄR, E. C. MASUTTI, M. L. **Educação Bilíngue (libras/português): pesquisa e fazer educativo**. Florianópolis: Publicações do IFSC, 2015. Disponível em: https://www.ifsc.edu.br/documents/30701/523474/livro_educacao_bilingue_de_surdos_producao.pdf/c18194b1-6dd7-ad6a-c036-d67166289a33. Acesso em 23 set. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP**

n. 3/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. CNE, Brasília, 21 fev. 2006a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 02 nov. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regula a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 23 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP no 2/2015. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em 02 nov. 2021.

https://linhamestra22.files.wordpress.com/2013/04/08-desenvolvimento-de-objetos-de-aprendizagem_lins_cabello1.pdf. Acesso em: 22 set. 2021.

IFSC. Projeto Pedagógico de Curso. Licenciatura em Pedagogia Bilíngue (Libras-Português). Instituto Federal de Santa Catarina. Campus Palhoça Bilíngue. Palhoça, 2016. Disponível em: http://palhoca.ifsc.edu.br/images/artigos/anexos/pdf/pedagogia/PPC_PedagogiaBilinguePresencial_2016.pd. Acesso em: 02 nov. 2021.

LINS, H. A. de M.; CABELLO, J. Desenvolvimento de objetos de aprendizagem ligados à alfabetização e ao letramento: o caso do grupo de estudos surdos e novas tecnologias (GESTC). **Linha Mestra**, n. 22, jan/jul, 2013, p. 85-96.

SKLIAR, C. Un análisis preliminar de las variables que intervinen en el proyecto de educación bilingüe para los sordos.

Porto Alegre, Mimeo, 1997. Disponível em https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/VSkliar_variables.pdf. Acesso em: 22 set. 2021.

Educação sexual numa perspectiva dialógica, emancipatória e multicultural

*Paulo Sergio Rodrigues de Paula¹
Rômulo Vicente Pelegri²*

Introdução

A falta de compreensão e, por que não, de interesse em se aceitar a sexualidade como uma dimensão da existência humana, tem resultado em inúmeras barreiras históricas, em especial, a negação da sexualidade, tornando as propostas de educação sexual um campo de ação propício para abordagens moralistas e repressoras, cujo principal objetivo, assim como ocorreu do século XVII até meados do século XX, é o silenciamento. Porém, como argumenta Michel Foucault (1997), essa pretensa ofuscação não passa de uma ilusão, pois, ao contrário do silêncio, quanto mais se tenta reprimir a sexualidade, mais se proliferam seus discursos.

Embora transformações e avanços tenham ocorrido, falar sobre a sexualidade humana ainda não é um hábito generalizado, pois, infelizmente, quase inexitem abordagens ou processos de intervenção em educação sexual numa perspectiva que sejam capazes de contribuir com a formação sexual crian-

¹ Doutor em Ciências Humanas (UFSC). Universidade Nove de Julho (Uni9), São Paulo -SP, Faculdade Vanguarda (FV), São José dos Campos-SP. sergiorrodrhigues@gmail.com

² Especialista em Gestão Pública Municipal (UTFPR). DETRAN, São Paulo -SP. romulovpelegri@gmail.com

ças, jovens e adultos e professores para a condução de uma sexualidade plena e emancipatória, sem cair num círculo de alienação.

Paulo Freire (1996) define a liberdade como uma conquista que exige busca permanente, e existindo assim a responsabilidade do sujeito que se baseia no ato consciente e crítico do contexto histórico e social, onde se assume um posicionamento que potencialize a capacidade humana de transformação do mundo para algo melhor (FREIRE, 2003). Neste sentido, urge que busquemos uma compreensão mais efetiva quanto à temática sexualidade, como prática conscientemente emancipatória e de liberdade.

Cabe destacar que a temática da sexualidade não faz parte das concepções educativas desenvolvidas pelo autor; entretanto, o tema da sexualidade pode ser contextualizado nesta a partir de relações dialógicas, amorosas e afetivas, concatenadas com uma perspectiva educativa que visa libertar o indivíduo de condições de objeto para lançá-los a condições que os tornem sujeitos do seu próprio aprendizado.

Educação sexual nos PCNs

Tendo como referência a Lei de Diretrizes Bases da Educação (LDB)³, no final dos anos 1990 as instituições educacionais brasileiras passam a ser orientadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Esse documento, em sua apresentação, destaca que são:

[...] referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular, reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da corresponsabilidade entre todos os educadores. A forma mais eficaz de elaboração e desenvolvimento de projetos educacionais envolve o debate em grupo e no local de trabalho. (BRASIL, 1997, p. 11).

³ Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Como é possível perceber, os temas transversais não se referem a novas disciplinas ou novas áreas de conhecimento, mas sim objetivam deixar claro que determinados conteúdos sejam incorporados de modo intencional nas áreas já existentes, possibilitando assim a aproximação de conceitos emancipatórios de transversalidade, e, acrescentamos, multiculturais, que correspondam a questões pertinentes, existentes e presentes tanto na vida cotidiana, como no contexto escolar.

Assim sendo, “o currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais e outros temas podem ser incluídos” (BRASIL, 1997, p. 24), posto que os temas transversais não devem ser trabalhados isoladamente, mas sim evidenciados permanentemente no conteúdo das diversas disciplinas curriculares sugeridas pelos PCNs, cuja relevância dos temas está presente no nosso dia a dia, como ética; saúde; meio ambiente; orientação sexual, trabalho e consumo e pluralidade cultural.

Como um dos temas transversais presentes nos PCNs, a Orientação Sexual tem como objetivo “contribuir para que alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade.” (BRASIL, 1997, p. 133), salvaguardando a importância da família como agente colaborador da escola no modo de como estas questões deverão ser tratadas. Nesse sentido,

[...] cabe à escola abordar os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade para auxiliar o aluno a encontrar um ponto de autorreferência por meio da reflexão. [Sendo que o trabalho realizado pela escola não vai substituir nem concorrer com a responsabilidade que é destinada à família, constituindo um processo formal e sistematizado que acontece dentro da instituição escolar, exige planejamento e propõe uma intervenção por parte dos profissionais da educação. (BRASIL, 1997, p. 121).

Propostos para os anos finais do Ensino Fundamental, os PCNs dizem, entre outras coisas, que a discussão da temática

da sexualidade dentro da perspectiva pluralista e democrática, em que as questões mais polêmicas podem e devem reverberar em atitudes e gestos que produzam rompimentos com tabus e preconceitos arraigados na sociedade e na cultura, só vem a contribuir para o bem-estar de crianças, adolescentes e jovens, considerando todas as dimensões da sexualidade: a biológica, a psíquica, a social, a cultural e a política (BRASIL, 1997). Especificamente em relação à sexualidade, cujo foco nos debruçamos, PCNs a considera:

[...] como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/AIDS e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas. Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro (BRASIL, 1997, p.287).

Assim sendo, embora muitas mudanças tenham ocorrido, a temática da sexualidade continua sendo uma seara árida em nossa sociedade, mesmo sendo constituinte na constituição da personalidade e fundamental em todas as fases da vida, não estando limitada a prazeres físicos, mas também aos afetos, emoções e sentimentos.

Na fase da adolescência, em especial, que é caracterizada por um processo psicológico denso, repleto de temores, incertezas e transformações, é fundamental que num contexto escolar, educadores de qualquer disciplina ao se depararem com manifestações afetivas-sexuais não as ignore, ou seja, professores e professoras podem e devem trabalhar intencionalmente com temáticas relativas à sexualidade.

Segundo Rodrigues de Paula (2009, p.137) os educadores “entendem a sexualidade humana como parte integrante e indissociável do processo de adolecer, manifestadas nas al-

terações corporais e grupais que levam o adolescente à busca do prazer e das emoções”. É fato que, devido à própria formação docente, existe uma desvinculação entre teoria e prática na temática de Educação Sexual, trazendo no seu bojo incômodos e inseguranças que, devido à própria educação e formação que os professores/as tiveram referente à sexualidade, muitas vezes dificultam a abordagem sobre o tema, pois:

“para que o educador em sala de aula efetive seu trabalho em orientar seus alunos, abordando essa temática, é necessário que esse educador supere suas dificuldades individuais, para que consiga orientar de maneira adequada, respeitando suas crenças e valores e contribua para o aprimoramento do debate e relevância do papel escolar na sexualidade e saúde sexual e reprodutiva dos estudantes.” (RODRIGUES DE PAULA, p. 138-139).

Logo, para que isso ocorra, é vultoso o conhecimento do seu próprio processo de Educação Sexual e busquem informações técnicas e efetivas que fujam da banalização e opressão da sexualidade, para que possam desenvolver um trabalho ético e numa perspectiva emancipatória, que possibilite a construção de relações interpessoais, em que preconceitos e discriminações não estejam presentes.

Neste sentido, ao preconizar a temática da Educação sexual como parte de um processo que perpassa todos os momentos da vida humana, os PCNs nos apresentam uma política de Educação que busca oferecer aos educandos e aos professores o papel de cidadania na aprendizagem a respeito da dimensão da sua sexualidade, construído a partir de um processo *relacional*, que reconhece professores e alunos como sujeitos sexuados, emancipados e livres.

Educação sexual emancipatória: um possível olhar freiriano

Atualmente, a temática da educação sexual na escola, tem se constituindo num exaustivo debate para se buscar a com-

preensão sobre sexo e sexualidade, levando a impossibilidade de um fazer pedagógico multicultural que envolva a sexualidade, numa perspectiva de anulação de práticas pedagógicas opressoras que norteiam a compreensão sobre sexualidade nos diferentes espaços sociais.

Embora, para Freire, o tema da sexualidade não tenha sido abordado no desenvolvimento de sua concepção educativa, torna-se importante refletirmos acerca de se pensar na possibilidade de rompimento com práticas que reproduzem posturas que não levam em conta a autonomia humana e a sua sexualidade, uma vez que, mesmo sendo negada por meio de tabus, receios e preconceitos, a sexualidade deve ser compreendida como inerente ao ser humano.

Para Freire (1921-1997), esta compreensão inicial da sexualidade se deu aos sete anos, numa vivência ao fraturar o fêmur, conforme relata em entrevista cedida a Cortella e Venceslau (1992)

Ninguém vive bem sua sexualidade numa sociedade tão restritiva, tão hipócrita e falseadora de valores; uma sociedade que viveu a experiência trágica da interdição do corpo com repercussões políticas e ideológicas indiscutíveis; uma sociedade que nasceu negando o corpo. Viver plenamente a sexualidade sem que esses fantasmas, mesmo os mais leves, os mais meigos, interfiram na intimidade do casal que ama e que faz amor, é muito difícil. É preciso viver relativamente bem a sexualidade. Não podemos assumir com êxito pelo menos relativo, a paternidade, a maternidade, o professorado, a política, sem que estejamos mais ou menos em paz com a sexualidade (CORTELLA; VENCESLAU, 1992, *online*).

Segundo Cortella e Venceslau (1992), para Freire a sua sexualidade estaria relacionada ao seu amor à vida e que ele se percebia como “um homem para quem a sexualidade não apenas existe, mas é importante, fundamental” (CORTELLA; VENCESLAU, 1992, *online*). Ressonando com este entendimento, ou seja, da sexualidade enquanto inerente à condição

humana, num processo de ser no e com o mundo, o autor irá dizer que “não podemos estar sendo, autenticamente, no mundo e com o mundo, se nos fechamos medrosos e hipócritas aos mistérios de nosso corpo ou se os tratamos, aos mistérios, cínica e irresponsavelmente” (FREIRE, 1993, p.12).

Isso implica dizer que, quando os aprendizes são requisitados a experimentar a compreensão das coisas a partir de suas próprias experiências, algo relevante para si estará efetivamente sendo construído, pois tudo aquilo que experienciamos faz parte da nossa vivência e será significativo na forma como realizamos a nossa leitura de mundo e isso cabe tanto aos educandos quanto aos educadores.

Assim sendo, cabe ao educador respeitar não apenas as vivências do educando, mas principalmente as suas inquietações, a fim de dar-lhe a chance de refletir sobre sua própria realidade, por si mesmo, possibilitando a construção de um sujeito emancipado, pois, ao se oportunizar uma educação integrada com a realidade vivenciada reconhecemos e reforçamos que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” e “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou sua construção” (FREIRE, 2002, p. 12 e 32).

Para Freire (2002), a autonomia do ser só é alcançada quando o sujeito liberta-se da opressão e passa a ser o sujeito de sua história, aproximando-se criticamente de sua realidade. Para ele, diversos fatores chegam à autonomia; o papel do docente e do discente, a consciência do inacabamento, o papel da pesquisa, todos esses fatos resultam na autonomia tanto do educando quanto da do educador, e ambos partem de uma autonomia para chegar a um autêntico conhecimento. Nas palavras do autor,

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua

negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão. É nesse sentido que o professor autoritário, que por isso afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber. (FREIRE,2002, p.66-67).

Isso significa que, para ter autonomia e tornar-se sujeito de sua própria vida, é preciso que a realidade social na qual esse indivíduo está inserido faça parte de sua aprendizagem, pois antes mesmo de aprender a língua falada aprende-se a observar, a olhar o mundo a sua volta, e mesmo após a apreensão da linguagem falada, mesmo não tendo se apropriado da escrita, o indivíduo se comunica através daquilo que seus olhos alcançam e sua boca traduz, a partir da troca de experiências com outros indivíduos

Educação sexual no currículo multicultural

O currículo como ferramenta de planejamento pedagógico tem um grande poder na instrumentalização de ideologias dentro da instituição escolar, sendo esse um documento que norteia as diretrizes e ações do processo pedagógico (LIBÂNEO, 2008).

Nesse sentido o currículo pode e deve ter uma intencionalidade política, é por meio desse documento que a escola enquanto instituição de compartilhamento de saberes e formação humana pode trazer debates que promovam a equidade social, tendo em vista que o espaço escolar é um ambiente heterogêneo e com isso determinados grupos sociais possam ser privilegiados, corroborando com Neira (2011), ao dizer que o currículo é um campo de tensão de interesses e por meio desses interesses que o fazer pedagógico pode construir historicamente novas perspectivas de mundo e a valorização da diversidade humana.

A multiculturalidade compreendida como pluralidade humana, se apresenta de diversas formas: racial, econômica, entre outras. Dentre elas a que centraliza o nosso debate, ou seja, a sexualidade. A sexualidade é uma das formas que o ser humano pode manifestar sua individualidade e seu corpo, sendo assim um currículo que se propõe a entender essas diversas formas de vivências humanas deve incluir os desafios da sexualidade dos jovens nos processos pedagógicos, se olharmos para a origem do conceito do multiculturalismo, podemos entender o papel dessa perspectiva de construção curricular para a construção de uma sociedade mais democrática.

Nos Estados Unidos, em especial, o multiculturalismo surgiu como um movimento educacional de reivindicação dos grupos culturais subordinados contra o currículo universitário tradicional e a política de segregação das escolas, que marcou os anos 1960 com violentos conflitos étnicos. O currículo da escola americana de então, compreendido como a cultura comum dada a ausência das vozes reprimidas, consistia, na verdade, na expressão do privilégio da cultura branca, europeia, heterossexual, masculina e patriarcal, isto é, uma cultura bem particular. (NEIRA, 2011, pag. 29).

Neste sentido, percebemos que a sexualidade pode e deve ser incluída na questão do multiculturalismo, quando reconhecemos que vivemos em uma sociedade heteronormativa e a escola sendo um espaço de compartilhamento social deve compreender a sexualidade humana para além dessa perspectiva dominante que privilegia uma cultura em detrimento de outras, como está discriminado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao abordar sobre as competências da educação básica a escola enquanto instituição social tem o papel de

“exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2018, pag.11)

A BNCC é documento norteador de como o processo de aprendizagem deve ser desenvolvido em território nacional, entretanto, como a construção do currículo se dá na escola, requer a participação de todos os indivíduos que participam do processo pedagógico dentro e fora da sala de aula, e esse documento de planejamento escolar deve estar alinhado com a realidade local.

Assim sendo, cabe à equipe que irá desenvolvê-lo conhecer a contexto social em que a escola e os indivíduos estão inseridos. Para além desse conhecimento prévio para a construção do currículo, o referido documento deve ter uma intencionalidade, não e não deve ser neutro, tem que estar alinhado com aquilo que esperamos de uma sociedade que seja capaz de promover a equidade, promovendo o respeito e a reconstrução da dignidade de grupos sociais negligenciados ou apagados.

Considerações finais

Para pensarmos na implantação de uma educação sexual emancipatória, de liberdade, e multicultural, que vise à construção de uma consciência crítica, é importante que alcance a coerência com a realidade vivenciada, tornando possível a compreensão da posição que os educandos vivenciam. Esta coerência permitirá o estabelecimento de relações dialógicas, que servirão não apenas para uma reflexão sobre si e sua realidade no mundo, mas também para a inserção de inter-relações que possibilitem a transformação dessa realidade, com a compreensão de um mundo em processo de construção coletiva, já que ninguém se desenvolve sozinho (FREIRE, 2002).

Na concepção freiriana, não é possível educar para a autonomia e para a liberdade quando se nega o direito de expressão e de voz. Isso posto, ainda que existam obstáculos para serem vencidos, haja visto que muitos educadores se sentem

inseguros e receoso diante das manifestações de ordem afetivas e sexuais dos educandos nos espaços educacionais (RODRIGUES DE PAULA, 2019).

Como sugere Freire (2002), “não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que não posso ser neutro, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo” (FREIRE, 2002, p. 115). Assim sendo, é de fundamental importância que educadores tenham uma formação que os permitam dialogar de forma segura sobre essa questão, trazendo um olhar reflexivo do sobre a sua prática e sobre o espaço escolar, tão relevantes para potencializar a transformação dos educandos em sujeitos emancipados.

Logo, a prática docente dentro e fora da sala de aula tem que ir de encontro ao que está planejado no currículo, ou seja, o conceito de aprendizagem e construção de novos saberes a partir da perspectiva multicultural passa também pela capacitação contínua dos professores, tendo em vista o papel de agente transformador assume ao dialogar com jovens que estão em constantes descobertas, dúvidas e anseios.

Referências

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 46 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. 158p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Mf Livros, 2008. 250 p.

NEIRA, Marcos Garcia. **O currículo cultural da educação física em ação: a perspectiva dos seus autores**. 2011. Tese (Livre Docência em Educação física (estudo e ensino)) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. doi:10.11606/T.48.2012.tde-10042012-164200. Acesso em 06 de março 2023.

PELEGRI, Romulo Vicente; PAULA, Paulo Sergio Rodrigues de. Etnocentrismo e o paradigma do multiculturalismo na pedagogia. In: **XXIII Encontro Latino-Americano de Iniciação Científica, XIX Encontro Latino-Americano de Pós-Graduação e IX Encontro de Iniciação à Docência** - Universidade do Vale do Paraíba., 2019, São José dos Campos. O LOCAL FRENTE AO GLOBAL: PESQUISA, CIÊNCIA E OS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL. São José dos Campos: UNIVAP, 2019. v. XXIII. p. 1-4.

RODRIGUES DE PAULA, Paulo Sergio. Sexualidade, saúde sexual e poder disciplinar no espaço escolar. **Educação & Linguagem**, v. 22, p. 127, 2019.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. **Gênero na educação básica: quem se importa?** Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 27, p.407-428.

“Atira no coração dela”: Instituições de educação como espaços de (re)produção dos *scripts* de gênero

Jane Felipe¹
Michele Leguíça²

O presente capítulo tem por objetivo discutir de que forma os *scripts* de gênero são acionados nos espaços escolares, promovendo determinados comportamentos que são esperados, construídos, delineados ou mesmo tolhidos em função das expectativas em torno dos corpos infantis de meninos e meninas. Sabemos o quanto as práticas escolares refletem os costumes de uma sociedade generificada, afetando assim as condutas e estabelecendo inúmeras cobranças desde a mais tenra infância.

Ao olharmos com atenção o cotidiano da Educação Infantil, veremos que tal espaço é marcado pelo controle e regulação dos corpos de meninos e meninas, para que estes correspondam às expectativas em torno de uma masculinidade e feminilidade que se pretende hegemônica, padronizada. Desse modo, a organização das filas, os modos de andar ou sentar, a ocupação dos espaços na sala, no refeitório, no pátio, na quadra de esportes, a escolha dos brinquedos e das brincadeiras, o que é proferido pelas crianças e pelos adultos,

¹ Doutora em Educação, Professora FACED UFRGS. Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), Brasil. janefs@orion.ufrgs.br

² Mestra em Educação, Professora no Instituto Federal Farroupilha Rio Grande do Sul (RS), Brasil. micheleleguica@hotmail.com

as interações estabelecidas entre elas, evidenciam os *scripts* de gênero em ação (FELIPE; GUIZZO, 2017). Isto significa dizer que há uma intencionalidade pedagógica sexista, binária, cisheteronormativa que norteia os regimes de tempo e espaços nas instituições educativas. No entanto, as crianças também criam suas estratégias para driblar tais regulações, sempre que possível.

As análises aqui apresentadas partem de uma pesquisa desenvolvida com 22 crianças na faixa etária de cinco anos, sendo 12 meninas e 10 meninos, em uma turma de educação infantil de escola pública, localizada em um bairro de periferia, na região da fronteira oeste do Rio Grande do Sul, perfazendo um total de 44 observações (LEGUIÇA, 2019).

A frase inicial que dá título a este capítulo foi dita por um menino de 5 anos ao seu colega, quando brincavam de polícia e bandido. No momento em que uma menina pediu para entrar na brincadeira, um deles disse ao amigo para que ele atirasse no coração dela. Até então os meninos brincavam apenas de pegar um ao outro, não havendo qualquer menção de morte ou uma atitude mais agressiva. No entanto, bastou a menina se aproximar, pedindo para participar da brincadeira, que o seu colega imediatamente tratou de dar tal sugestão. Por que atirar no coração? De alguma forma, talvez ele soubesse que atirar em alguém nesse ponto do corpo significa atirar para matar. Tal situação, aliada a muitas outras presenciadas no dia a dia da educação infantil, nos fazem pensar no quanto as violências de gênero começam a se delinear desde muito cedo, como apontaram Alexandre Bello (2006) e Jéssica Moraes (2019) em suas respectivas análises, ao observarem as dinâmicas que acontecem nas salas referência, no pátio, no refeitório, em especial os relatos das crianças e os comentários proferidos pelas professoras e monitoras diante dos comportamentos de seus/suas alunos/as. Diante disso, procuramos analisar de que forma as relações de gênero vão se delineando desde a infância e de que modo elas operam.

“Meninas comportadas ficam sentadas e em silêncio”! **Scripts de gênero em ação**

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornando-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras ... (LOURO, 2004, p. 61)

Ao adentrarmos nas instituições de educação infantil ou mesmo nos anos iniciais do ensino fundamental, não é incomum nos depararmos com cenas que nos remetem a pensar o quanto a educação voltada aos meninos e às meninas obedece, em geral, a uma lógica binária, dicotômica, a partir de expectativas que pretendem regular os corpos infantis, em função de determinados ideais de masculinidade e feminilidade. Como observa Guacira Lopes Louro (2004), no excerto acima citado, as crianças vão aprendendo a se comportar de acordo com os roteiros que lhe são impostos, embora muitas vezes elas tentem escapar a esses rígidos modelos.

Com o avanço de novas tecnologias de monitoramento da vida, em que é possível saber o sexo do bebê desde muito cedo, as expectativas de gênero já começam a ser atribuídas mesmo antes do nascimento. À medida em que a criança vai se desenvolvendo e entrando em contato com o mundo que a cerca, os adultos vão se ocupando em fazer com que suas expectativas sejam cumpridas, através do governamento dos comportamentos infantis, prescrevendo uma série de condutas consideradas mais adequadas, em função dos *scripts* de gênero. Conforme reiteramos em outras pesquisas, os *scripts* de gênero devem ser “entendidos aqui como roteiros que tentam prescrever os comportamentos dos sujeitos, vão sendo delineados desde a mais tenra infância, por vezes de modo

sutil, outras vezes de forma explícita, sendo encaminhados e construídos de diversas formas” (FELIPE, GUIZZO, 2022, p. 57).

Michele Leguiça (2019), ao desenvolver sua pesquisa em uma turma de educação infantil, a fim de entender melhor como se dava a dinâmica de construção dos *scripts* de gênero naquele ambiente escolar, procurando detectar as regulações que os corpos infantis sofriam, observou, já nos primeiros dias em contato com as crianças, os vários marcadores de gênero em ação, impostos através da organização de filas, nas brincadeiras em vários espaços da escola – saguão, pracinha, sala referência –, e também a partir das falas das professoras, das interações entre meninos e meninas (assim como entre elas e os adultos).

A professora distribui massinhas para todos/as, mas as meninas, na sua maioria, querem trocar de cor, querem rosa. A assistente da professora chama a atenção delas dizendo: - meninas comportadas ficam sentadas em silêncio! (Diário de Campo, 20/08/2018)

Todas as turmas deslocam-se em filas. Os pequenos apoiam a mão segurando o ombro um do outro, como se fosse um grande “minhocão”, sempre separados meninos de meninas, ordenados do menor ao maior. Ao entrar no refeitório, as crianças acomodam-se à mesa também separadas, meninos de um lado, meninas de outro. Não é orientado que assim o façam, mas acredito que a fila formada em separado, esta sim orientada pela professora, já induz a se organizarem dessa forma. (Diário de Campo, 14/08/2018)

Escuto algumas risadas e barulhos na pracinha e vou conferir. Já são umas 10:00 e duas turmas da VI etapa lá estão brincando no balanço, escorregador e pneus. Fico olhando por uns 10 minutos, mas mesmo nesse curto espaço de tempo é possível perceber que as meninas brincam em grupos separados dos meninos. Tanto meninos quanto meninas utilizam os brinquedos, mas os meninos também brincam de lutinhas. (Diário de Campo, 13/08/2018)

Daniela Finco (2010) observa o quanto tais comportamentos se pautam por um sexismo que se faz presente de modo evidente na organização das atividades diárias na Educação Infantil, acarretando uma socialização distinta para o feminino e masculino. Desde cedo as crianças aprendem a rivalizar umas com as outras, segregando, excluindo, menosprezando aquelas que ousam transgredir ou ultrapassar as fronteiras de gênero.

Segundo Bello (2006), as crianças criam mecanismos para atender às expectativas dos adultos em relação ao gênero, o que acaba produzindo nelas um certo bem-estar, por perceberem que agradaram aos adultos se comportando da maneira esperada. Além disso, quanto mais próximas estiverem do que as professoras, as cuidadoras e as famílias esperam delas, menos serão policiadas.

Na perspectiva foucaultiana, o corpo é entendido como uma construção, tecida por diferentes marcadores: históricos, de gênero, de sexualidade, dentre outros tantos possíveis. A produção, a vigilância e o controle dos corpos infantis são produzidos especialmente a partir dos atravessamentos de gênero. Dessa forma, as crianças são interpeladas por discursos que tentam reiteradamente regular seus corpos, seus gostos e interesses pelo mundo que as cerca.

“Menino não se maquia, se pinta para a guerra”: autorregulação em processo

Carlos está com o outro e vai para frente do espelho e começa a pintar os olhos de verde, passar o rosa na bochecha. Paulo que está próximo vem perguntar o que o colega está fazendo:

- Tu tá te maquiando Carlos? E olha para o grupo de meninas que está a se maquiar na frente do outro espelho.

Carlos responde:

- Menino não se maquia se pinta para guerra!

Paulo, aliviado, comenta:

- Ainda bem, eu vou usar também, sou militar vou passar na cara toda.

Diário de campo, 23/08/2018)

A escola é um ambiente generificado que (re)elabora diariamente os *scripts* de gênero. Nas instituições de Educação Infantil, são reverberados discursos acerca do que é direcionado para o masculino e/ou para o feminino, como é possível observar no excerto acima. Quando as fronteiras de gênero são supostamente transpostas, é possível observar uma espécie de autorregulação sobre os comportamentos.

Nota-se aqui o quanto os *scripts* de gênero por vezes entram em uma demarcação bastante sutil e minuciosa: o detalhe entre “se pintar ou se maquiar” foi a dúvida que pairou quando Paulo se viu em uma cena idêntica a praticada pelas meninas. Esse limite tênue entre o deslocamento de uma prática de embelezamento, para um ritual ligado à bravura, força e coragem (pintar-se para guerra), traz consigo outro roteiro e sentido para uma mesma cena e com os mesmos artefatos, no qual um aponta para a feminilidade e o outro para a masculinidade. Como observa Nascimento (2017, p. 96)

A escola representa uma instituição importante na produção e/ou reprodução das normativas de gênero. Pensemos, por exemplo, nas crianças pequenas que promovem brincadeiras a partir da noção de que existem aquelas apropriadas para meninos e outras para meninas, ou que percebe as cores como femininas ou masculinas. Ou ainda nas atividades que instigam e valorizam a força e a destreza de garotos, enquanto outras estimulam as garotas a serem cuidadasas.

Daniela Auad (2006, p. 50) enfatiza que “os jogos e as brincadeiras podem traduzir como as relações de gênero entre as crianças são construídas e, ao mesmo tempo, como se fabricam meninas, meninos, homens e mulheres”. Deste modo, vão sendo tramadas sutil e reiteradamente as construções das identidades de gênero desde a mais tenra infância e a es-

cola coopera com essa imposição. Assim, por meio dos brinquedos e das brincadeiras, legitima-se um determinado tipo de feminilidade e de masculinidade, corroborando aquilo que a sociedade espera dos futuros homens e mulheres.

Vale destacar que Maria Isabel Bujes (2002) assinala três pontos analíticos acerca dos brinquedos e brincadeiras, na prática de professores/as e instituições. Primeiramente, os brinquedos e brincadeiras são entendidos como elementos que desestabilizam as normas de conduta que regulam a sala, logo, desestabilizam a aula. Num segundo ponto, os brinquedos ganham um respaldo científico, sendo vistos como algo útil de ser incorporado no cotidiano escolar, agregando assim conteúdos e saberes. Todavia, em um terceiro ponto, os brinquedos e brincadeiras são vistos como objetos “nocivos” do ponto de vista moral e religioso.

Neste terceiro ponto, geralmente este perigo oferecido pelos brinquedos e brincadeiras são atravessados e dimensionados por uma perspectiva que coloca em xeque as discussões acerca de gênero e sexualidade, tema discutido por Ileana Wenzel (2018), que destaca o processo de generificação de brinquedos e brincadeiras. Os diferentes modos de significação que são atribuídos culturalmente à feminilidade e à masculinidade podem articular aceitações, negociações e rejeições. Portanto, tal processo ocorre por meio da aproximação ou afastamento de crianças a estes artefatos.

No que diz respeito à sexualidade, não raras vezes as identidades de gênero são confundidas com identidades sexuais, bastando para isso que as crianças resolvam demonstrar comportamentos ou falas que destoem do esperado para determinado gênero. Os adultos, por vezes, parecem desconhecer como se dá o processo de desenvolvimento infantil, ignorando que as crianças podem brincar de qualquer coisa, pois estão na fase de conhecer, descobrir, experimentar. É preciso entender que a sexualidade não pode ser reduzida à ideia de

“fazer sexo”, como muitos grupos conservadores começaram a propagar, na tentativa de impedir que as escolas trabalhassem com o tema da educação sexual, pois entendem que isso despertaria o interesse da criança em torno do sexo. Há, nessa postura, uma visão equivocada e limitante do papel da escola, que deve exercer seu papel protetivo de informar e proteger, desde a educação infantil.

Embora exista hoje, em especial por parte de grupos conservadores, um reiterado (e inflamado) discurso sobre o direito exclusivo das famílias de discutir sexualidade com as crianças, atrelado também a um pânico moral em relação à possibilidade do conceito de gênero ser debatido nas escolas, os dados estatísticos sobre a violência/abuso sexual contra crianças e adolescentes nos mostram o quanto tais grupos operam com uma visão idealizada de família e infâncias (ROSA, FELIPE, 2023, p. 12).

A pesquisadora Jimena Furlani (2011) observa que a sexualidade precisa ser entendida em seus aspectos mais amplos, que envolvem *relações humanas (afetividade)*: na família, nas amizades, nos relacionamentos amorosos/afetivos, na conjugalidade, no trabalho; *Saúde sexual*: o corpo, desenvolvimento humano, ISTs, anticoncepção, sexo reprodutivo, sexo e prazer; *Aspectos subjetivos e individuais*: fantasias e erotismo, orientação sexual (desejo), preferências e escolhas, experiências vividas, influências recebidas, história de vida; *Vivências sexuais*: na infância, na adolescência, na vida adulta, na 3ª idade (individuais ou com parceiros); *Contextualização histórica, social, cultural e política*: momentos e acontecimentos históricos, mitos e tabus sexuais, relações de gênero, pornografia, erotismo, obscenidade e indústria do sexo, mídia e sexualidade, direitos humanos e cidadania, educação sexual e política educacional, planejamento familiar, aleitamento, dentre outros aspectos que envolvem o tema.

Em relação às infâncias, toda e qualquer ação por parte das escolas e das famílias precisa ser voltada para a informação correta de todo e qualquer assunto, em especial no que se

refere à sexualidade, pois envolve proteção, integridade física e psicológica das crianças. Desse modo, informações sobre conhecimento do corpo, sobre intimidade e privacidade, cuidados e o respeito com seu próprio corpo e dos demais colegas, o entendimento de quem pode tocá-los/as, onde e de que forma (nos cuidados com a higiene, na troca de roupa, no banho, por exemplo) podem auxiliar a criança a entender melhor sobre autoproteção, embora seja fundamental perceber que não se trata de colocar a responsabilidade nelas, já que é tarefa dos adultos protegê-las sempre.

No que se refere à construção das identidades de gênero, a pesquisa de Leguiça (2019) mostrou o quanto a construção da masculinidade que vai se delineando desde a infância se vincula, muitas vezes, à imposição da máxima “homem não chora”. Expressar sentimentos, em especial quando estes estão ligados a uma suposta fragilidade (demonstrar medo, por exemplo), podem ser reprimidos com veemência. Também é preciso pontuar o quanto a educação voltada para os meninos se dá de forma mais impositiva e até mesmo violenta, segundo pesquisas desenvolvidas por Moraes (2019), Leguica (2019) e Bello (2006). O excerto a seguir mostra a preocupação de um pai diante do choro de seu filho:

Ao recepcioná-los, a professora comenta que por enquanto ele é o único aluno da turma a chegar e pergunta se o pai vai deixá-lo mesmo assim, abrindo a possibilidade ao pai de retornar com o menino para casa, já que ele poderia ficar sozinho na turma se não viesse mais nenhum colega. Como o pai responde que sim, que o menino ficará para a aula, a professora avisa que vai à direção buscar a chave da sala. Enquanto ocorre o diálogo entre a professora e o pai do menino, a criança só assiste, sem manifestar-se, até que a professora se retire para pegar a chave. Assim que a professora sai, o pai dirige-se ao menino, dizendo:

- Você entendeu, né? Tem que ficar na escola.

O menino responde:

- Não tem ninguém mais aqui...E começa a chorar.

O pai beija a criança e diz, falando próximo ao seu rosto:

- Vai chorar? Tu não é homem? Homem não chora... e é bom ficar na escola...

O menino limpa o rosto, tentando cessar o choro.

O pai olha ao redor e vê entrando no saguão outro pai com um menino que ele identifica ser colega de turma do seu filho. Logo comenta:

- Olha ali, está chegando um coleguinha seu...

(Diário de campo, 01/10/2018)

A situação descrita acima demonstra uma regulação sutil, porém repleta de concepções machistas de que homens não devem chorar ou expressar seus sentimentos, o que se constitui em uma violência, considerando a idade da criança. Afinal, por que o menino precisa controlar os seus sentimentos de medo e angústia, sendo obrigado a controlar o choro, dentro de uma lógica de contenção do corpo, pelo simples fato de ser “homem” (embora ainda seja apenas um menino)?

Considerações importantes trazidas por Donald Sabo (2002) e Pedro Oliveira (1998) mostram que os meninos são inseridos em redes de controle e regulação, para que desde muito cedo assumam uma postura próxima da masculinidade considerada predominante. Dessa forma, os meninos precisam exaltar constantemente características como agilidade, força e coragem (BELLO, 2006). Além disso, necessitam demonstrar aversão a tudo o que se aproxime da feminilidade (misoginia) ou de quaisquer comportamentos que julguem ser próprios da homossexualidade.

Para a antropóloga Raewyn Connell (1995), a masculinidade é um “projeto” – um processo individual e coletivo que está em constante transformação, atingindo e sendo atingido por vários discursos, instituições e práticas. Para complementar ainda mais a discussão, Connell e Messerschmidt (2013), trazem a problematização acerca da masculinidade hegemônica, ou seja, a autora e o autor reconhecem que há a existência de várias masculinidades que variam pela cultura e pelo tempo. Entretanto, há práticas que legitimam determinados *scripts*

de masculinidade, procurando colocar em xeque os demais.

Enquanto lancham, Pedro comenta que foi tomar vacina com seu irmão mais novo, que tem três anos. Tentando entender o que aconteceu com ele, comenta:

- Eu fui no posto e chorei quando tomei vacina. Meu irmão que tem três anos não chorou!

Os colegas comentam:

- Mas eu não chorei!

Pedro diz:

- Mas... eu não sei o que aconteceu comigo! Já tomei vacina antes e não tinha chorado, mas desta vez eu chorei, fiquei com medo.

(Diário de campo 20/08/2018)

A partir de tal conversa, é possível perceber que as crianças são atravessadas por determinados discursos de regulação. Dessa forma, na medida em que Pedro se compara com o irmão, os colegas já logo destacam que não choraram para se vacinarem; aqui é possível notar o exercício de dois mecanismos de poder: o da vigilância hierárquica (pautada nesta observação constante) e a sanção normatizadora (que através dos elementos da vigilância, busca efeitos de normatização dos indivíduos). Assim, Pedro vigia sua ação de chorar, comparando-a com o comportamento do irmão e dos colegas e em seguida ele se questiona do porquê o choro ocorreu com ele.

Pedagogias da racialização e suas interfaces com os *scripts* de gênero

Na perspectiva teórica de nossas análises, o corpo deve entendido como uma produção discursiva, histórica e cultural, de modo que ele vai adquirindo marcas da cultura ao longo dos tempos (LOURO, 1999). Ao pensarmos sobre as dimensões que os corpos infantis expressam em uma escola da

periferia e quais os processos de regulação que estes corpos sofrem, não poderíamos ignorar as dimensões étnico-raciais que são acionadas nas escolas. Em uma das observações realizadas por Leguiça (2019), a professora propõe à turma que vejam um filme, já que havia poucas crianças. No entanto, uma das meninas se exalta, alegando que não pretende ver filme algum. A professora, diante da atitude da menina, comenta:

- Não te assusta com ela. Não dá pra mexer que ela já baixa o barraco. Depois fica brava quando chamam ela de “caturrita preta”.

(Diário de campo, 26/10/2018)

O apelido de “caturrita preta”, atribuído à menina, demarca as práticas de racismo e exclusão social no espaço escolar. Afinal, posicionar-se frente a determinadas situações que desagravam a criança é pejorativamente definido como “barraco”, especialmente por se tratar de uma menina negra e pobre. Também cabe lembrar que as meninas e mulheres que se posicionam muitas vezes são taxadas de “barraqueiras” e, sendo negras, são ainda mais discriminadas, vistas como arrogantes. É interessante observar que tal comparação, associando a aluna a um animal bastante comum na fronteira oeste do Rio Grande do Sul, atribuindo-lhe a cor preta, não corresponde à realidade, visto que as caturritas não são dessa cor! Portanto, tal comentário por parte dos colegas e corroborado, de certa forma, pela professora, caracteriza uma prática racista, ao relatar como algo natural o fato da menina ser designada desta forma pelos demais.

A pesquisadora Gladis Kaercher (2012) observa que o racismo pode ser definido como uma prática discriminatória pautada na noção de raça, a partir de atributos fenotípicos, como cor de pele, tipo de cabelo, formato do nariz, grossura dos lábios etc. Ainda que tal conceito não se sustente a partir do ponto de vista genético, não fazendo sentido a existência de raças biológicas, as classificações raciais continuam a ser fei-

tas sustentadas na perspectiva de raças superiores e inferiores. Autores como Kabengele Munanga (2005), Ellis Cashmore (2000) e Antonio Sérgio Guimarães (2003) observam que o termo raça é compreendido como uma categoria social e relacional, na qual concentra tensões e disputas, presentes no nosso dia a dia e se expressa nas desigualdades sociais sofridas pela população negra brasileira. Neste sentido, o conceito de raça torna-se também uma categoria analítica a partir de uma construção teórica e militante de lutas étnicas e raciais na contemporaneidade (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010). Assim, operando pelo viés racial, a cor da pele é utilizada como elemento para classificações que organizam a experiência social dos sujeitos.

Kaercher (2010) amplia a discussão, ao apontar que dentro de todo o contexto destacado anteriormente há um processo de construção da ideia de raça. Este construto é chamado de racialização, que se define como um conjunto de discursos e práticas que imprime aos corpos significados presentes em diferentes práticas culturais, fundindo conceitos de raça e cor, a fim de promover hierarquização da diferença e implementação das desigualdades. A referida autora também considera que neste movimento há um processo educativo, ou seja, uma pedagogia da racialização que opera por meio de estratégias discursivas presentes em diferentes artefatos culturais como na literatura, na mídia, nas músicas etc., visando educar para a percepção de raça como um atributo do sujeito e não raras vezes trabalhando sob uma perspectiva essencialista, divergindo das considerações de que a identidade racial é plural. Kaercher (2022, p. 82-83) observa o quanto o combate ao racismo estrutural é complexo, pois segundo ela

Há uma *heterofonia* do racismo; diversificadas vozes o produzem e esta produção, pessoal e institucional, ainda que apresente variações, imprime os mesmos efeitos sobre os sujeitos negros – sua inferiorização, desvalorização, desproteção e, em última instância, a redução mesma da sua humanidade.

Vale lembrar que práticas como estas, de desvalorização das pessoas negras, foram produzidas durante séculos, fazendo parte de uma cultura com longa trajetória histórica no Brasil, a partir dos povos escravizados (KAERCHER, FURTADO, 2021). Tais comportamentos de inferiorização e ridicularização se perpetuam até os dias atuais e se inserem em práticas institucionais como escola, religiões, família e em inúmeros discursos (KAERCHER; PEREIRA, 2023).

Por vezes, a discriminação racial transcorre de forma tão naturalizada que discursos como os que envolveram a menina chamada de “caturrita preta” pelos colegas (e de certa forma pela professora) passam despercebidos ou são colocados na seara da brincadeira. A questão do racismo recreativo, discutido por Adilson Moreira (2019, p. 20), traz importantes considerações, pois segundo ele

Piadas que retratam a negritude como um conjunto de características esteticamente desagradáveis e como sinal de inferioridade moral não são os únicos temas do humor brasileiro referente aos negros. Há também aquelas que os retratam como animais ou criminosos.

Isto vai ao encontro dos estudos de Fabiana Oliveira e Anete Abramowicz (2010), quando destacam que a questão racial é um aspecto presente no meio escolar, mesmo que o corpo docente não tenha consciência do quanto suas práticas podem colaborar com a naturalização das discriminações. Como refere Djamila Ribeiro (2016, p. 101), é preciso “pensar que a raça, classe, gênero não podem ser categorias pensadas de forma isolada, mas sim de modo indissociável”.

Como referem Nilma Lino Gomes e Petronilha B. Gonçalves e Silva (2002), a educação para as relações étnico-raciais deve ter início desde muito cedo, a fim de que as escolas não continuem reproduzindo discriminações construídas sob um regime de cultura escravocrata. É necessário e urgente que as instituições possam praticar efetivamente uma educação antirracista, para que a criança, em especial a criança negra, não

sofra discriminação e não tenha sua autoimagem construída de forma negativa. Cabe lembrar que o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecidas em 2009 assegura a importância de discutirmos sobre as relações étnico-raciais, ao destacar que:

A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América, bem como o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação.

Outro importante documento, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), tem por objetivo a formação para a vida e para a convivência, respaldando-se nos princípios de dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do Estado e democracia na educação. Tais princípios incorporam os conceitos de raça, gênero e sexualidade.

Cabe ressaltar ainda que a Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”. A Educação para os Direitos Humanos tem como proposta integrar documentos escolares como Projeto Político-Pedagógico, Planos de Estudos e Regimento Escolar, bem como orientar a formação de professores e professoras, tanto inicial quanto continuada. Sabemos que esta não é uma tarefa fácil, no entanto é preciso investir na formação docente, inicial e continuada, para que professoras/es possam ter uma atuação competente em relação a esses temas.

Considerações finais

A partir das análises aqui apresentadas, reiteramos nosso compromisso de olharmos com atenção para as infâncias, especialmente em relação aos regimes que regulam e produzem os corpos de meninos e meninas, uma vez que a escola de educação infantil, como instituição generificada, participa ativamente desse processo de regulação dos corpos, (re)produzindo *scripts* de gênero que se pretendem hegemônicos. As escolas reforçam uma lógica sexista que dimensiona e constitui práticas pedagógicas que segregam meninos e meninas. Nesse processo de fabricação e regulação dos corpos conduzidos pelos *scripts* de gênero, foi possível perceber as interseções de fatores geracionais, raciais e de classe social que contribuem significativamente para a produção de desigualdades.

Dessa forma, os marcadores de geração e classe produzem “verdades” pautadas em uma perspectiva biopolítica (FOUCAULT, 2008, 2014). Dessa forma, o sujeito adulto coloca-se na posição de vigilante e controlador dos corpos infantis. Tais movimentos geram conflitos e resistências, trazendo assim a necessidade de (re)pensarmos acerca da periferia e dos demais ambientes existentes dentro e fora da escola, tendo em vista a potencialização de interações e brincadeiras que dão sentido a cultura infantil.

No que diz respeito às questões étnico-raciais, são perceptíveis práticas de racismo que (re)produzem a abjeção de corpos negros. Sendo assim, na relação com as questões de envolvem as desigualdades sociais, as meninas são colocadas como sujeitos que não precisam ter suas reivindicações acolhidas. A visibilidade da negritude está associada a uma cultura escravocrata, em que a figura do sujeito negro aparece apenas atrelada à escravidão, como na história do negrinho do pastoreio, contada pela professora.

Os dados apontados mostram, portanto, a importância de investirmos na formação docente para que essas temáticas possam ser discutidas e aprofundadas. Além disso, diferentes manifestações de poder emergem no dia a dia da escola de Educação Infantil, constituindo sujeitos produtivos e submissos desde a mais tenra idade. Dessa forma, as práticas pedagógicas são dotadas de disciplinas que fabricam os corpos infantis objetivando-os e subjetivando-os.

Ao observar a construção e a manutenção dos *scripts* de gênero, foi possível notar grandes diferenças operadas no controle dos corpos de meninos e de meninas. Os *scripts* de masculinidade são tecidos de forma bem rígida e constantemente vigiados. Neste sentido, é válido ressaltar que especialmente na região pesquisada há o emprego de uma pedagogia do tradicionalismo que inscreve características e comportamentos que exaltam o sujeito masculino, colocando-o como líder e dominante em relação às meninas e mulheres. Por outro lado, expressões de sentimentos como choro são bastante reguladas nos corpos masculinos infantis, dando destaque para os mecanismos de poder compreendidos como vigilância hierárquica e sanção normatizadora. Por conta disso, foi possível observar que os meninos eram/são maltratados emocionalmente para que mantivessem tais *scripts* de masculinidade. Determinadas ações potencializam de forma bem pontual o sexismo, o machismo, o racismo e a LGBTfobia. Afinal, o sujeito masculino vai se constituindo no âmbito da negação e da repulsa às minorias.

Quanto aos brinquedos e brincadeiras, pude percebê-los no dia a dia escolar como moeda de troca, que sob a perspectiva de classe operam o controle sob os corpos precários. Dessa forma pude constatar que os brinquedos e brincadeiras são instrumentos de poder (BELLO, 2006). Também é importante considerar que os meninos são mais vigiados e se autorregulam na exploração de artefatos brincantes, a fim de não ultrapassarem as barreiras dos *scripts* da masculinidade.

Já os corpos femininos sofrem regulações a fim de constituírem *scripts* que naturalizam a submissão ao sujeito masculino, bem como a cultura da beleza. Isso implica em um processo intenso de adultização e estímulo à sensualidade destes corpos infantis. Neste sentido, pode-se perceber de forma evidente como o conceito de pedofiliação é acionado no cotidiano das meninas, devendo ser visto como uma violência contra elas, uma vez que naturaliza as violências, dentro daquilo que se convencionou chamar de cultura do estupro. Desse modo, a pedofiliação funcionaria como uma espécie de naturalização da violência/abuso sexual (FELIPE, 2006; 2019).

É importante considerar que a relação entre meninos e meninas aqui analisada foi bastante marcada pela misoginia. Dessa forma, tornou-se nítido o quanto as meninas são ignoradas pelos meninos e aprendem desde muito cedo a naturalizarem as violências, por vezes sutis, que reiteram a invisibilidade de tudo aquilo que possa parecer afeito ao feminino.

A Pesquisa Nacional sobre a inclusão de temas de educação em sexualidade e relações de gênero nos currículos de formação inicial docente em instituições de ensino superior (PNIES) (BRASIL, 2017) mostra a carência de propostas envolvendo esses temas, na potencialização dos currículos formativos dos/das (futuros/as) docentes. A Pesquisa Nacional teve a participação de 300 Instituições de Ensino Superior (IES) e dentre as IES que incluíram em seus respectivos currículos os temas de educação em sexualidade e relações de gênero, destacando-se os cursos de Pedagogia (66%), seguido por Educação Física (21,7%) e Letras (Língua Portuguesa/Espanhol/Françês/Inglês/Língua Japonesa/Literatura) (19,2%).

A pesquisa também destacou a existência de preconceitos em relação a esses temas manifestados pelo próprio corpo docente das IES. Notou-se ainda que este preconceito pode ser considerado como um fator que limita a inclusão desses

temas nos currículos dos cursos de formação docente ou nos cursos de especialização.

Quanto às razões apresentadas pelas instituições pesquisadas que não incluem os temas, os aspectos religiosos e ideológicos institucionais foram os que mais ganharam destaque. Além disso, ressaltou-se a carência de preparo dos professores universitários nessa temática; a falta de apoio governamental e político institucional; a não obrigatoriedade curricular; o desconhecimento da legislação e até mesmo a própria opinião dos entrevistados de desconsiderarem importante a inclusão desses temas nos currículos.

A partir das análises realizadas ao longo da pesquisa, entendemos ser necessária uma condução atenta e competente por parte da docência que atua na Educação Infantil (FELIPE, 2017, 2019), frente a todas estas questões aqui levantadas, pois muitas vezes a atuação das professoras diante das crianças pode ser vista como um instrumento de regulação dos corpos, através de uma constante vigilância em relação aos *scripts* de gênero.

Referências

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola.** São Paulo: Contexto, 2006.

BELLO, Alexandre Toaldo. **Sujeitos infantis masculinos: homens por vir?** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Práticas Cotidianas na educação Infantil: bases para a reflexão sobre orientações curriculares.** Projeto de Cooperação Técnica MEC/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de orientações Curriculares para Educação Infantil. Brasília: MEC/ Secretaria

de Educação Básica/ UFRGS, 2009c. Disponível em:

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5 de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012.** Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, MEC/CNE, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2018.

BUJES, Maria Isabel. **Infância e maquinarias.** São Paulo: DP&A, 2002.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais.** São Paulo: Summus, 2000.

CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade.** Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995, p. 185 -206

CONNELL, Robert; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. In: **Estudos Feministas.** v. 21, 2013, p. 241-282.

FELIPE, Jane. Afinal, quem é mesmo pedófilo? **Cadernos Pagu** (UNICAMP), v. 26, p. 201-223, 2006.

FELIPE, Jane. Scripts de gênero, sexualidade e infâncias: temas para a formação docente. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (org). **Para pensar a docência na Educação Infantil.** Porto Alegre: Evangraf, 2019. p. 238-250.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca S. “Minha mãe me vestiu de Batman, mas eu sou a Mulher Gato” – discussões sobre scripts de gênero, sexualidade e infâncias. In: SEFFNER, Fernando; FELIPE, Jane (org.). **Educação, gênero e sexualidade: (im)perlinências.** Petrópolis: Vozes, 2022. P. 56-74.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Rompendo com os *scripts* de gênero e de sexualidade na infância. In: SARAIVA, Karla; GUIZZO, Bianca (org.). **Educação, transgressões e narcisismos**. Canoas/RS: Ed. da Ulbra, 2017. p. 219-228.

FINCO, Daniela. **Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças**: Análises das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

FURLANI, Jimena. **Educação Sexual na Sala de Aula** – relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito as diferenças. 1ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GOMES, Nilma Lino; GONÇALVES E SILVA, Petronilha B. (org.) **Experiências Étnico-Culturais para a Formação de Professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 51-70.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. Como trabalhar com raça em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, nº 1, 2003, p. 93-108.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. Como trabalhar com raça em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, nº 1, 2003, p. 93-108.

KAERCHER, Gladis, FURTADO, Tanara. Educação infantil e antirracismo na encruzilhada da diáspora africana no sul do Brasil. **Identidade!**, v. 26, p. 157, 2021.

KAERCHER, Gladis. Masculinidades, raça e infâncias – um olhar sobre a ERER e o extermínio de meninos negros no Brasil. In: SEFFNER, Fernando; FELIPE, Jane (org.). **Educação, gênero e**

sexualidade: (im)pertinências. Petrópolis: Vozes, 2022. p. 75-90.

[KAERCHER, Gladis.](#) Racismo e educação anti-racista: desafios contemporâneos da escola. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). (Org.). **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias.** 1ª ed. Campo Grande (MS): Editora da UFMS, 2012, p. 1-17.

KAERCHER, Gladis; Pedagogias da racialização ou dos modos como se aprende a a ‘ter’ raça e/ou cor. In: BUJES, Maria Isabel E.; BONIN, Iara Tatiana (Org.). **Pedagogias sem fronteiras.** 1ª ed. Canoas (RS): Ed. ULBRA, 2010, p. 85-91.

KAERCHER, Gladis; PEREIRA, Gabriel. Performance e Ancestralidade: o que a cosmologia bakongo ensina sobre a infância negra brasileira? **Revista Brasileira de Estudos da Presença** [periódico], v. 13, p. 1-21, 2023.

LEGUIÇA, Michele Lopes. “Atira no coração dela”: corpos e scripts de gênero na Educação Infantil. **Dissertação de Mestrado em Educação.** Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRS, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 7-34.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MORAES, Jéssica Tairane. “Minha mãe não pode falar nada que meu pai fica brabo” – Violências de gênero a partir do olhar das crianças. **Dissertação de Mestrado em Educação,** 145f. Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRS, 2019.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. In: Racismo I. **Revista USP**/Coordenadoria de Comunicação Social, Universidade de São Paulo, (dez/ jan/fev 2005-2006). São Paulo: USP, CCS, 2005-2006, p. 46-57.

NASCIMENTO, Antônia. Camila de Oliveira (2017). Divisão Sexual dos Brinquedos Infantis: uma reprodução da ideologia patriarcal. [Dissertação (Mestrado em Serviço Social) Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte].

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e “paparicação”. **Educ. rev.** Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 209-226, agosto de 2010.

OLIVEIRA, Pedro Paulo. Discursos sobre masculinidade. **Revista de Estudos Feministas**. Vol.6(1), 1998.

RIBEIRO, Djamila. Feminismo Negro para um Novo Marco Civilizatório. **Sur 24** – v.13 n. 24, 2016. p. 99-104.

ROSA, Cristiano; FELIPE, Jane. Uma família que não educa nem protege: scripts de gênero e violência/abuso sexual contra meninos. **Revista Debates Insubmissos**, 2023.

SABO, Donald. O estudo crítico das masculinidades. In: ADELMAN, Miriam; SILVESTRIN, Celsi Brönstrup. (Orgs.). **Gênero plural**. Curitiba: Ed. UFPR, 2002. p. 33-46.

WENETZ, Ileana. Crianças na escola: cruzamentos e negociações de gênero nas Brincadeiras. In: POCAHY, Fernando; CARVALHO, Felipe; COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro (orgs.). **Gênero, Sexualidade & Geração: intersecções na educação e/m saúde**. Aracajú: EDUNIT, 2018. p. 353-378.

Das complexas negociações entre pertencimentos de gênero e religião na docência

Fernando Seffner¹

Antonio Jeferson Barreto Xavier²

**Quem sabe sabe, quem não sabe estuda,
então vamos estudar sabe sabe, quem não sabe estuda,
então vamos estudar**

O gênero pode existir mesmo que você jamais fale nele, e inclusive é nesta situação que ele opera com mais vigor. E isso não é pouca coisa. Proibir que se fale em gênero não vai evitar que ele exista, mas vai atrapalhar que se compreenda como ele atua. Antes de você nascer – e, hoje em dia, cada vez mais antes – já estão especulando acerca de seu gênero, e a partir dele traçando caminhos possíveis para sua vida – e para sua morte também, pois tudo que vive um dia vai morrer, e os jeitos de viver e morrer são profundamente marcados por pertencimentos de gênero. Inclusive há um gênero, o masculino, que sofre tais efeitos que, na maior parte dos locais do mundo, os integrantes dele morrem antes dos integrantes do outro gênero, o feminino. E se você acha que “retirando” gê-

¹ Doutor em Educação, Professor FAGED UFRGS. Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), Brasil. fernandoseffner@gmail.com

² Doutor em Educação PPGEDU UFRGS. Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), Brasil. jeffersonbxavier@hotmail.com

nero da escola e falando dele apenas em família as coisas vão melhorar, lhe convidamos a examinar as séries estatísticas acerca da violência doméstica de gênero em qualquer país do mundo. Elas nos mostram que, ao contrário do que muito se diz, as crianças e jovens mais bem cuidados são os que circulam por mais de um ambiente, como família, escola, grupo de amizades, instituição religiosa, centro comunitário, eventual local de trabalho a partir da idade em que se pode trabalhar como aprendiz, grupo musical, diálogos em redes sociais na web etc.

Crianças que têm sua vida restrita à família – como é o que se pretende com as propostas de homeschooling ou educação doméstica – se tornam mais vulneráveis, e as violências de gênero que sofrem por vezes são percebidas como naturalizadas, dificultando sua denúncia. Por conta disso é que hoje em dia, passados por vezes muitos anos ou décadas, pessoas manifestam que foram violentadas ou assediadas em família, e só tomaram exata consciência disso tanto tempo depois, quando passaram a transitar por outros ambientes, escutar outros relatos. Na maior parte das vezes, perceberam que tinham sofrido violências de gênero, mas permaneceram caladas, por vergonha ou medo, e só vieram a abordar publicamente isso por conta dos debates cada vez mais frequentes sobre o tema, em geral a partir de denúncias. O período de pandemia da covid-19 mostrou um retrato dramático das consequências negativas do isolamento social:

Em 2020, o Brasil atingiu o maior número de denúncias de violência contra a criança e o adolescente desde 2013. Foram 95.247 denúncias no Disque 100, uma média de 260 novas denúncias a cada dia. Esse tipo de violência foi o segundo mais denunciado na plataforma, ficando atrás apenas da violência contra a mulher. As denúncias em relação a crianças e adolescentes representam 27% do total de denúncias feitas no canal. Em 67% das denúncias, o cenário da violência contra o menor é a própria casa onde residem a vítima e o suspeito. A pandemia teve relação direta com o aumento de casos desse tipo, segundo o advogado e membro do In-

dica (Instituto Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente) Ariel de Castro Alves. “Nós temos o confinamento de muitas vítimas com seus agressores, já que a maioria das denúncias estão relacionadas à própria violência doméstica”, afirma. A maior parte das denúncias se refere a crianças de 5 a 9 anos de idade, e o principal agressor da vítima é o pai ou a mãe (59% dos casos), seguido por padrasto ou madrasta (6%), avô ou avó (3%), e tio (3%). (LÜDER; CIMIERI, GLOBONEWS, RIO DE JANEIRO, 24/04/2021, ON-LINE)

Se você deseja proteger as crianças insistindo que fiquem em casa ou apenas frequentando templos religiosos, veja que elas, ficando distantes da frequência regular nas escolas, estiveram mais expostas não apenas à violência, mas tiveram mais dificuldade em denunciar tais abusos. Abusos que em geral envolvem questões de gênero e sexualidade. Não se trata de criminalizar as famílias, mas de entender que, na linha do que assinalamos acima, é a circulação por mais de um ambiente que protege a criança, e não seu confinamento em apenas um local. A vida humana é própria de um ser de relações. Por conta disso, a circulação entre os vários pertencimentos ajuda a produzir autonomia. Compreender que o mundo é diverso, com variedade de posições políticas e culturais é um importante dado cognitivo.

O conceito de gênero ou, do modo como habitualmente dele se fala, as questões de gênero, ou o “problema” do gênero segundo alguns grupos políticos, ocupa, no contexto contemporâneo, um largo espaço no noticiário, nas novelas e séries de plataformas, em declarações de autoridades públicas, de lideranças religiosas, de movimentos sociais, de jovens e velhos, em sentenças judiciais, em projetos aprovados pelo Legislativo, em disputas verbais acerca do uso de linguagem neutra de gênero ou não, em campanhas eleitorais, na intersecção com questões de raça, geração, família, classe social, trajetória escolar, orientação sexual etc. Enfim, o gênero está em todas as bocas, e parece estar por toda parte. Isso leva inclusive à formulação um tanto paranoides, com relatos acerca de uma conspiração global dos defensores do gênero para

destruição da família e da própria humanidade. Ficamos sempre sem conseguir saber se, uma vez a humanidade efetivamente destruída, quem poderia sair lucrando com isso, pois que todo o debate acerca do tema se dá entre seres humanos.

Posto no interior desse cenário, esse artigo assume que gênero é um dos elementos fundantes das relações de vida em sociedade. Não é o único, se apresenta sempre em situação de interseccionalidade com outros marcadores sociais da diferença, ajudando a entender como se dá a distribuição de poder e privilégios na sociedade. De modo objetivo, esse artigo colabora para que se fale acerca do gênero, se entenda esse conceito e se opere com ele, indo na contramão das propostas de silenciar o debate em torno do conceito. Mais ainda, que se fale e se estude acerca de gênero na formação inicial e continuada de professores e professoras. Este é um artigo para ampliar diálogos, perspectivas e possibilidades no campo das especulações em gênero e também em sexualidade. Mais propriamente, tratamos aqui das relações de gênero, e menos dos gêneros em si – masculino ou feminino.

Vivemos os últimos anos no Brasil, e em boa parte do mundo, cercados de grupos, de movimentos sociais e de frações de religiões que declararam guerra ao gênero. Mais ainda, para muita gente o gênero simplesmente não existe. Falar dele seria falar de pura ideologia, e isso gerou a expressão “ideologia de gênero”, e o movimento “ideologia de gênero”. Somente seria admissível falar em gênero, se ele fosse colocado como sinônimo de sexo, designado ao nascer, tendo em vista a observação da genitália do bebê, ou antes disso, via recursos de ecografia. Em nosso país, não há quem não perceba que estamos no meio de uma guerra de narrativas acerca da existência, ou não, do gênero, e de seus modos de atuação, para o bem ou para o mal. Também não é difícil identificar que, se o gênero é o lado supostamente negativo da coisa, o lado supostamente positivo é a família. Dito de outro modo, se o gênero é o problema, a cura é a família, segundo

o discurso conservador que deseja sufocar o debate em torno do gênero. Vivemos um momento recente com edição de políticas públicas financiadas pelo governo federal destinadas a produzir famílias fortes, que possam fazer frente à influência da “ideologia de gênero”.

O incômodo – para dizer o mínimo – com o termo gênero se amplificou também por conta do desenvolvimento de categorias analíticas que incorporaram o gênero, como se verifica em violência de gênero, desigualdade de gênero, generificado, linguagem de gênero neutra, linguagem inclusiva de gênero, e campos de investigação que resultam em matérias de jornais e debates, como as conexões gênero e trabalho, gênero e sexualidade, gênero e expectativa de vida, dentre outras. Para além disso, numerosas legislações incorporaram uma visão de gênero, especificando que o que ali se diz atua de modo diferente quer sejam homens, quer sejam mulheres os sujeitos alvo das políticas públicas, ou enfocando as relações entre homens e mulheres como objeto dessas políticas. Em nossa sociedade, e de modo particular na língua portuguesa, tudo generificamos, até mesmo objetos que, por sua função ou posição, parecem afastados de qualquer vínculo com masculinidade ou feminilidade. Por que dizemos “A mesa” e “O assoalho”? “A laranja” o “O abacate”? Haveria necessidade de estabelecer uma linguagem de gênero para frutas ou para partes de uma casa? Tudo isso produz efeitos, gera posições de sujeito, indica fronteiras e possibilidades. Dizemos “A ciência”, mas normalmente indicamos “O cientista”, e raras vezes “A cientista”. Na perspectiva teórica que defendem os autores deste artigo, e em sintonia com o que apontam as pesquisas científicas, a linguagem assume centralidade na produção de lugares, hierarquias, identidades e relações de poder e na tentativa de fixar diferenças:

A linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos

verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos. (LOURO, 2010, p. 67)

Não deixa de ser digno de comentário que são justamente aqueles que atacam o gênero como tema de pesquisa, os mesmos que querem que o mundo se organize em ambientes rigidamente separados por gênero. São os defensores de filas para meninos e meninas; escolas para meninos e meninas; brinquedos masculinos e femininos; roupas de homem e de mulher; banheiros específicos com letreiro visível para homens e mulheres; profissões de homem e de mulher; papéis de gênero bem definidos e imutáveis; irmãos desfrutando de maior liberdade na família do que as irmãs; privilégios para homens em numerosas organizações pelo simples fato de serem homens; mulher como sinônimo de maternidade e exercendo apenas profissões de cuidado; impedimento ou exigências de muita dificuldade para que mulheres possam ocupar determinados postos de comando ou coordenação; nenhuma simpatia pela presença de mulheres em cargos religiosos, quando não uma franca hostilidade; colocação da mulher sempre no lugar de quem é frágil e necessita ser protegida, o que é uma maneira bastante evidente de lhe conferir incapacidade; absoluta preferência pela linguagem de gênero que privilegia o masculino genérico como sinônimo de humanidade etc. Com isso, fica claro que, mais do que ser contrário ao debate sobre gênero, os movimentos sociais de cunho conservador desejam uma rigidez de gênero, com a indicação estrita do que são “coisas de homem, e coisas de mulher”, e a impossibilidade de discutir novos modos de relações de gênero, e até mesmo de atravessamento dessas fronteiras. Não é verdade que um lado faz ativismo de gênero, e o outro não deseja que se fale de gênero. Há uma disputa de posições, e os dois lados falam acerca de gênero, apenas que um dos lados fala o tempo todo, dizendo que não deseja que se fale, o que é também algo que embaralha as coisas. Em resumo, todos que se envolvem na disputa falam de gênero o tempo todo, o que só comprova

a importância desse marcador. Em termos um tanto bíblicos, podemos dizer que do gênero viemos, ao gênero retornaremos, no gênero estamos, e fora dele não há salvação. É o que expressamos, em termos mais diretos, no título deste artigo. Mas sempre fica a possibilidade de que um dia a humanidade crie uma sociedade na qual a divisão por gênero não seja mais tão relevante, substituída por algum outro marcador que se eleja proeminente.

Quando falamos em gênero, nem sempre falamos da mesma coisa. A trajetória do conceito implicou ênfases, modos, sujeitos, situações, definições, que experimentaram variação ao longo do tempo. Não é propósito aqui reconstituir todo esse debate, apenas apontar alguns traços, para mostrar a importância do conceito. De modo simples, dizer que a sociedade está estruturada em torno de divisões de gênero é tratar de distribuição de poder, de oportunidades e de privilégios em torno dos campos do que é considerado masculino e do que é considerado feminino e do que, em tempos recentes, é considerado como não binário, a indicar que há pessoas e grupos que não se sentem confortáveis de modo exclusivo nem em um dos polos e nem em outro. Em geral, mas nem sempre, a polaridade coincide com as posições de homem e mulher, com os corpos de machos e fêmeas. Mas as posições de masculinidade e feminilidade recobrem também instituições, projetos, artefatos culturais, processos, símbolos, cores, roupas, povos, formas, tamanhos, cheiros, materiais, texturas, elementos da natureza, animais, situações etc. A questão principal a ser discutida aqui é a desigualdade de gênero. Ou seja, quando examinamos a estrutura social do ponto de vista do gênero, alocando a distribuição de poder em torno dos campos do masculino e do feminino e dos grupos que se identificam como não binários, verificamos uma situação de enorme desigualdade na grande maioria dos países do mundo.

A balança que mede a desigualdade de gênero mostra sempre a mesma inclinação: mulheres têm um conjunto de

oportunidades e privilégios menor em todas as sociedades, ampliando com isso a possibilidade de serem alvo de violência, assédio, estupro, maus tratos, e impedimento a decidir sobre os rumos de suas vidas, em comparação com a vida dos homens. Dessa forma, ao não discutir gênero e relações de gênero, contribuímos para perpetuar essa situação de desigualdade. O acompanhamento do panorama da desigualdade de gênero no mundo é feito por várias organizações. Destacamos aqui o relatório “*Gender Gap Report*”, produzido anualmente pelo Fórum Econômico Mundial, que situa os países em uma escala de igualdade de gênero. Analisando os dados da última edição deste relatório (WORLD ECONOMIC FORUM, 2021), encontramos ali evidências claras de que a pandemia de covid-19 ocasionou, em todos os países do mundo, a ampliação das desigualdades entre homens e mulheres, fazendo novamente a balança pender na direção da piora das condições de vida das mulheres e meninas, e comprometendo avanços que haviam sido conquistados nos últimos anos, especialmente em termos de oportunidades de educação e inserção no mercado de trabalho. Esse dado, que encontra sintonia em muitas pesquisas feitas ao longo da pandemia, mostra que a compreensão do episódio de emergência sanitária mundial também necessita de um olhar de gênero para ser bem entendido.

Gênero é na língua portuguesa um substantivo masculino. Mas, nos últimos anos, proliferaram-se outros modos de entender esse marcador social. Eu tenho um gênero? Eu sou um gênero? Eu produzo gênero? Instituições produzem gênero? Adianta me apresentar apenas dizendo meu gênero? Meu gênero é sempre meu lugar de fala mais importante? É possível mudar de gênero? Existem tecnologias de produção do gênero? Se existem, quem as controla ou regula? Se eu decidir ter um gênero neutro, eu posso? Se sou do gênero masculino não posso me registrar com o nome de Maria? Para mudar meu gênero necessito consultar um médico, advogado, psicólogo, psiquiatra? Ou essa é uma decisão que posso tomar apenas

exercendo meu direito sobre o uso do meu próprio corpo, enfim a minha única propriedade nesta vida? Gênero pode ser então um verbo, eu faço gênero, eu produzo gênero a partir de minhas posições. A cada dia, do nascer ao pôr do sol, por atos e palavras, eu me produzo como do gênero masculino, de uma certa maneira, pois há muitos modos de ser homem. E isso causa influência nas pessoas ao meu redor, do mesmo modo que sou influenciado pelas produções de gênero das demais pessoas.

A sociedade está em constante processo de manejo das fronteiras do masculino e do feminino. Alguns símbolos historicamente foram masculinos – os brincos foram sinais de masculinidade para homens piratas e bandidos em certas épocas, e hoje são elementos prioritariamente de adorno feminino. Certas profissões foram de marcado predomínio masculino em seu início, como é o caso do magistério, e hoje são de predomínio feminino. Cozinhar já por muito tempo é tarefa feminina, mas certa *glamourização* dessa atividade – que virou profissão chique – levou ao predomínio masculino. Modelos de carros, uma vez lançados no mercado, por vezes caem no gosto feminino, e por conta disso sua compra é evitada por homens. É frequente que no terreno do design se escutem expressões como “tem um desenho arrojado, de linhas retas, muito viril”, ou então “suas formas arredondadas indicam carinho e aconchego, e remetem à acolhida materna”. Voltamos ao argumento que estamos insistindo: em nossa sociedade generificamos tudo, ou seja, para tudo temos a dimensão de gênero atuando. Se indico aqui duas frutas, melões e pepinos, a depender do ambiente – uma sala de aula de crianças de sétimo ano, por exemplo –, rapidamente essas duas frutas podem ser associadas ao terreno do masculino ou do feminino, com evidentes implicações da ordem da sexualidade. Não se trata de uma perversão da humanidade, trata-se de um processo histórico milenar, que organizou as sociedades em torno de alguns marcadores sociais da diferença, e dentre eles o gênero se destaca, de modo geral, em atuação conjunta com a sexualidade.

No contexto atual brasileiro, são visíveis as disputas nas fronteiras do pertencimento em gênero/sexualidade e do pertencimento religioso. Professar uma fé é algo que entra em conflito, em vários casos, com a produção dos modos de viver, gênero e sexualidade. Cria-se uma situação em que determinadas práticas são vistas como pecado por alguns pertencimentos religiosos, mas são permitidas em lei pelo nosso ordenamento jurídico, ou seja, não são consideradas crime. Essas tensões aparecem em sala de aula, particularmente por conta de que a cultura escolar é um espaço público, destinada ao aprendizado dos conhecimentos científicos e da preparação para o exercício da cidadania. Tais propósitos se fazem em sintonia com as liberdades laicas, ou seja, a liberdade de pensamento, a liberdade de crença e a liberdade de expressão, e no interior de uma proposta educativa que deve ser laica, pois vivemos em um estado laico, e não cabe ao estado promover uma religião em particular, mas permitir a mais ampla liberdade religiosa.

Seffner (2015), ao abordar a questão das liberdades laicas e da liberdade religiosa, chama a atenção para a necessidade de que tal questão não seja pensada como um jogo em que de um lado haverá ganhadores e, do outro, perdedores. Em outras palavras, como um jogo no qual quanto mais há liberdades no âmbito das sexualidades e do gênero, menos haverá liberdades religiosas. Não é esse o caminho que propomos ao propormos a ampliação das discussões sobre essas temáticas na escola. Não é assim que se produz e fortalece a democracia. É importante considerarmos a noção de bem comum, a partir da qual todas as liberdades democráticas devem ser asseguradas, ampliadas, nunca retidas, ameaçadas ou diminuídas. Todas as vezes em que há um processo em que no lugar da ampliação se busca diminuir as liberdades democráticas, estaremos abrindo mão do fortalecimento dos Direitos Humanos e do próprio Estado Democrático de Direito. Nessa trilha, reforça-se a ideia da separação necessária entre o espaço público e o espaço privado: “é necessário livrar o Brasil de um

viés histórico em que o espaço público é pouco valorizado, em geral capturado pelas lógicas domésticas do grupo que no momento está no poder, o que não fornece segurança para a vida dos demais grupos” (SEFFNER, 2015, p. 85).

A escola deve acolher as crianças e jovens respeitando seu pertencimento religioso, que em geral é aquele das famílias das quais as crianças são originárias. Respeitar o pertencimento religioso das crianças e jovens não significa desistir de abordar os conhecimentos científicos em todas as áreas do conhecimento, particularmente naquelas do gênero e da sexualidade. Desta forma, crianças e jovens, ao longo do percurso escolar, vão tomar contato com a história das sociedades, percebendo que, em muitas delas, o que hoje chamamos de homossexualidade não foi considerado algo condenável. Vão tomar contato com a história de sociedades onde as relações entre homens e mulheres eram diversas daquelas de hoje em dia. Vão tomar contato com conhecimentos de natureza científica, da biologia e das ciências naturais, mostrando que os homens não são seres superiores às mulheres. Vão ler obras literárias que falam do amor entre pessoas do mesmo sexo, e das muitas estratégias pelas quais o que hoje chamamos de família se modificou ou foi vivido de modos diversos em diferentes tempos e grupos sociais. Vão tomar contato com o evolucionismo, e contrapor isso ao pensamento criacionista, próprio de algumas tradições religiosas. Tais estudos não são feitos para que crianças e jovens necessariamente mudem suas opiniões. São feitos porque é essa a tarefa da escola, e isso amplia o leque de conhecimentos dos jovens. A cultura escolar tem por dever alargar horizontes, com os conhecimentos científicos e das artes, e com os conhecimentos oriundos de diversas tradições. Esse processo por vezes colide com verdades das tradições religiosas, e para isso se deve ter uma educação democrática, que valorize os processos democráticos, que visam a buscar soluções de convívio entre posições que divergem. Professores e professoras precisam ter conhecimentos para lidar com essas mediações, valorizando a no-

ção de espaço público, lugar onde convivemos com diversidade de posições.

Dos impactos positivos da formação em gênero e sexualidade para a docência

Em projeto de pesquisa levado a cabo por XAVIER (2017), e que teve como objetivo analisar de que modo docências atravessadas por um forte pertencimento religioso lidam com as relações de gênero e sexualidade, de modo especial, com a produção das masculinidades, em escolas de um município do interior da Bahia, a necessidade de formação docente continuada apareceu. Buscou-se identificar como diferentes discursos sobre masculinidades se interconectam com o pertencimento religioso dos/as professores/as, além de identificar como o pertencimento religioso produz a pedagogia do silêncio, a atualização do poder pastoral (FOUCAULT, 1979) e o proselitismo nas escolas, bem como mapear quais são os recursos utilizados por esses professores/as para produzirem as masculinidades de seus alunos. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro professores homens, duas professoras mulheres e cinco estudantes homens gays. Em aprofundamento posterior da questão, as entrevistas com os professores foram retomadas e, devido à pandemia do COVID-19, foram realizadas de forma on-line em maio de 2020.

Dos seis professores, apenas um deles demonstrou ter uma postura que se insere nos ideais republicanos em relação à presença do discurso religioso em sala de aula. Essa postura não se dá por acaso. Dos entrevistados ele foi o único docente a fazer menção de ter tido oportunidade de formação continuada em um curso que lhe fez um profissional melhor, para nos valermos de suas próprias palavras. O professor Tomé, em determinado momento da entrevista, conta que, em uma escola pública na qual trabalhou um período contratado, um

colega evangélico propôs um grupo de estudo bíblico no contraturno, algo em sua opinião “gravíssimo”:

Não que era imposto, mas sugeria aos alunos em sala de aula, “pessoal a tarde, teremos aquele momento de discussão, se vocês quiserem estão convidados” e tentava atrelar essa ideia de acompanhamento de um professor voltada para as questões religiosas. Algo perigoso! Gravíssimo. Eu diria inconstitucional. Aquilo me soou como um absurdo completo, mas para quem é da mesma religião aquilo é algo muito natural.

Cabe registrar que, dentre os professores entrevistados, Tomé foi o que menos demonstrou realizar um discurso religioso em sala de aula. Ao contrário, como demonstra sua fala acima, ele aponta ter consciência de que a atitude do colega é algo perigoso e inconstitucional. O professor credita isso ao fato de se identificar com várias religiões e por ter feito, em 2008, um curso de Extensão sobre cultura afro no Órgão de Educação e Relações Étnicas – ODEERE, na UESB, que, segundo ele, “mudou a minha vida. Fez com que novos horizontes se abrissem. Novas perspectivas sobre religião também se abrissem”, o que aponta para a importância da Extensão na formação continuada de professores/as. Tomé é formado em Magistério e Letras. Na época da entrevista, maio de 2020, ele contava com 11 anos de experiência docente. Tomé relata que, dado ao fato de trabalhar com produção textual, e ter feito uma formação em questões de gênero e em diálogo com a laicidade da educação, explica para os seus alunos que eles não devem colocar em suas redações argumentações religiosas em substituição a argumentações de natureza científica. No Brasil, a legislação assegura a liberdade religiosa, mas ela não pode ser utilizada como explicação no lugar da ciência que se aprende na escola. Em suas palavras, ele conversa com seus alunos quanto ao uso de expressões como “que Deus possa intervir e solucionar nossos problemas”, ou então “se Deus quiser o problema da fome vai ser solucionado”. Seu cuidado com o respeito aos pertencimentos religiosos dos alunos e alunas da classe produziu uma situação de valorização dos direitos humanos, conforme narrado em entrevista:

Gente, o meu posicionamento aqui não tem relação com a religiosidade de cada um de vocês, ela é subjetiva e do direito de cada um. Aí nesse momento um aluno se levantou e disse, pois é, eu mesmo lhe perguntar e quem não acredita em Deus? Senti logo que estava diante de um aluno ateu. Aí eu me dei conta mais uma vez a importância de saber sobre as questões das diversidades religiosas, sobre a importância do estado laico e novamente eu vi a importância daquele curso [se referindo ao curso de extensão], pois embora eu tenha tido minha formação na igreja católica, aquele curso fez com que novos horizontes se abrissem para mim. E logicamente me tornou um profissional melhor. Pois em uma situação como essa que acabei de relatar, nunca eu voltaria a minha fala para pontuar essas questões que pontuei, de dizer, não estou falando de religiosidade, mas de produção textual. E expliquei inclusive que o aluno que não acreditava em Deus era um direito dele, falei para os demais alunos que ele não estava transgredindo nenhuma regra, pois assim como é direito acreditar em Deus, também é direito não acreditar. Expliquei que o fato de estarmos submetidos a uma legislação que diz que o estado é laico e por essa razão ele é neutro, sustenta inclusive que a pessoa não tenha nenhuma religião. Eu começo muito a partir disso aí! Essa legislação me dá base.

Tomé explica que em sala de aula não anuncia pertencer a nenhuma religião, postura bem diferente dos seus colegas docentes entrevistados, que afirmaram, entre outras coisas: que “enxergam a sala de aula como um lugar de evangelização”, que “a figura do professor reflete a de Jesus”, que “o professor deve ensinar o caminho espiritual para os seus alunos” e alguns inclusive convidaram alunos para participar das suas igrejas. Tomé relatou que busca demonstrar respeito por todas as religiões, estabelecer na sala de aula um clima de respeito e valorização da diversidade religiosa, e que para ele isso é importante na formação dos seus alunos. A escolha de um pertencimento religioso é pessoal, e o estado, e dentro dele a escola pública, não tem o direito de impor tal escolha. Assim, para ele a sua postura faz com que “esses alunos também começam a entender que diante dos discursos que eles ouvem em casa, que ele ouve na sociedade, eles precisam ou-

vir sobre todas as religiões, conhecer todas e respeitar todas, independente de imposições.”

A valorização da diversidade religiosa na sala de aula, e o respeito pelas escolhas individuais ou familiares, permite ao professor Tomé conversar sobre os pertencimentos de gênero e sexualidade, os muitos modos de viver o masculino e o feminino, a partir dos critérios da educação democrática e do estado laico. No que diz respeito às questões de gênero e sexualidade, não houve uma compreensão, na fala dos/as demais professores/as entrevistados/as, de que esta seria uma questão de escolha pessoal, em sintonia com o que permite a legislação brasileira, que fala inclusive em uso do nome social na escola. Os demais professores e professoras enfatizaram que, frente a questões em gênero e sexualidade, não poderiam “perder a oportunidade de evangelizar”, revelando postura autoritária e que não respeita as escolhas pessoais. Para o professor Tomé, as questões em gênero e sexualidade foram vistas como um assunto que perpassa a construção dos sujeitos, da sua formação, e, portanto, um tema que diz respeito à responsabilidade docente. Não discutir essas questões seria negar aos estudantes uma formação plena, violando seus direitos de aprendizagem. A discussão então é feita, em sala de aula, respeitando crenças religiosas, mas enfatizando a legislação do país, que não considera crime que alguém decida viver com a identidade de gênero diferente daquela que lhe foi designada ao nascer, ou que revele atração erótica por pessoa do mesmo sexo. A recusa desses debates ofende o direito à educação, como se discute em Xavier e Seffner (2020).

Por mais avançada, antinormativa, inclusiva, diversa, anarquista, decolonial e pós-identitária que seja uma escola, não pensamos que ela possa ter um “currículo queer”. Acreditamos, sim, que o território escolar possa estar habitado por ideias, sujeitos e movimentos sociais com uma saudável disposição queer, um potente atrevimento inspirado nas teorizações queer para questionar a norma, indagar das disposições regimentais, torcer regulamentos, enfrentar a heteronormatividade, provocar as certezas, desafiar as re-

gras, assustar a autoridade, tirar do silêncio o que parece que desde sempre foi assim, interpelar a cisgeneridade, causar surpresas nas acomodações da sexualidade a padrões consumistas, contestar o ensino que diz incluir para depois melhor poder excluir. (XAVIER; SEFFNER, 2020, p. 228)

Todavia, como registrou Ferrari *et al* (2017), é comum nos/as professores/as uma “denúncia” de que não tiveram formação para lidar com essas temáticas, o que não é uma inverdade em muitos casos. Ouvimos essas reclamações diversas vezes, após passar horas realizando formação com os professores. Parece, em muitos casos, que estão mais preocupados em reclamar pela ausência da formação na graduação do que aproveitar a oportunidade da formação continuada. E isso diz de escolhas, de postura política e ética desses sujeitos. Santos e Souza (2020) analisaram como sete professores/as que atuam na educação básica lidam com as questões de gênero e sexualidade após participarem de um curso de formação sobre diversidade de gênero e sexual oferecido pelo mesmo órgão no qual estudou o professor Tomé, o ODEERE, na universidade estadual no interior da Bahia; o curso, que é anual e teve início em 2009, desde então formou diversos profissionais da Educação e de outras áreas.

Os/as profissionais entrevistados para a pesquisa demonstram que a formação sobre a temática foi muito importante, mas ainda apontam inseguranças, a exemplo de uma professora graduada em Biologia que ministra aula de Física, e que embora na entrevista tenha demonstrado ter conhecimento sobre a temática, se diz insegura. Ou seja, não há da parte dela insegurança para lecionar em uma disciplina na qual não tem formação direta, mas no que diz respeito a gênero e sexualidade há. Para Prado (2020), essas inseguranças/medo de abordar as questões de gênero, em especial lidar com as homossexualidades, diz também do próprio processo de subjetivação dos/as docentes que aprendem desde as suas infâncias que a heterossexualidade é a norma a ser vivida, de modo que “torna-se difícil modificar

as representações cristalizadas de sujeitos que acreditam ser a heterossexualidade a forma ‘normal de comportamento sexual’” (PRADO, 2020, p. 254, grifos do autor). Outros professores entrevistados recuam ligeiramente ao se depararem com as interdições de coordenações pedagógicas e direções, não conseguindo enfrentá-las. Assim, conforme apontam Santos e Souza, “muitas vezes pensamos que somente as famílias dificultam o trabalho com gênero e sexualidade, mas – como já trazido anteriormente – professoras (es), diretoras(es) e coordenadoras(es) pedagógicas(os) também constroem discursos que reiteram a ordem cisheteronormativa” (SANTOS; SOUZA, 2020, p.181).

Knoblauch (2015), em pesquisa com mulheres estudantes de pedagogia, aponta que o conteúdo religioso que elas trazem consegue selecionar, desde a universidade, as aprendizagens consideradas inapropriadas, especialmente no que diz respeito às questões de identidade de gênero e naturalização do cristianismo. Os dados produzidos permitiram à autora afirmar que as aprendizagens incorporadas pelas estudantes com pertencimento religioso é um impeditivo para a incorporação de novos conhecimentos sobre esses temas e estabelecem um limite no processo de aprendizagem. Para a pesquisadora, “o uso de alguns termos, o constrangimento em algumas respostas e a forma de construção do discurso para a resposta às questões [sobre gênero e sexualidade] demonstram que as alunas incorporaram alguns conteúdos veiculados pelo curso, mas o fizeram no limite do que é permitido por suas crenças” (KNOBLAUCH, 2015, p. 80, acréscimo meu).

Um dos autores, quando do estágio docente realizado na UESB, assumiu por um semestre uma disciplina com ementa aberta, o que lhe permitiu discutir gênero e sexualidade. Na primeira aula, na apresentação do programa da disciplina, foi possível observar um forte incômodo por parte de algumas alunas evangélicas, sendo que duas delas não retornaram mais às aulas. Soube-se depois, através de seus colegas, que

o motivo do abandono da disciplina era de fato, em razão ao assunto que seria tratado, pois como o nome da disciplina era Seminário Temático, quando da matrícula, elas não sabiam qual seria o conteúdo daquele semestre. Com isso, uma delas atrasou sua colação de grau em um ano. Ou seja, a inserção dessas discussões nos cursos de formação é incontestavelmente necessária, mas não é garantia de que aquelas pessoas com pertencimento religioso se permitam novas aprendizagens além dos bíblicos.

Para pensar uma educação democrática

Mouffe (2006), em artigo que discute democracia, religião e cidadania, destaca que a separação entre Igreja e Estado é um dos pontos centrais da democracia liberal, mas alerta que não é o que acontece em todas as democracias liberais existentes. Para a autora, comumente na separação entre Igreja e Estado, religião e política e público e privado são tomados como equivalentes, mas explica que há diferenças. Essa confusão conceitual gera o entendimento de que na separação entre Igreja e Estado, o Estado deva expulsar todas as formas religiosas da esfera pública, relegando essa ao privado, ao que Mouffe se opõe. A pesquisadora argumenta que

[...] na medida em que atuem nos limites constitucionais, não há qualquer razão pela qual grupos religiosos não deveriam poder intervir na arena política para pronunciarem-se em favor de ou contra certas causas. (MOUFFE, 2006, p. 25)

Esse entendimento engloba a sua proposta de democracia e pluralismo agonístico, que apresenta importantes elementos para repensarmos nossas democracias e a política. Em outro artigo, Mouffe (2003) argumenta que, na política democrática, “as paixões” — e podemos pensar que a religião pode, de algum modo, ser entendida como uma paixão — não podem ser renegadas à esfera privada e que os dissensos devem ser oportunizados e os conflitos reconhecidos e

legitimados como componentes da democracia, renegando a ideia de que esse regime político pressupõe uma homogeneidade e consenso.

É inegável que essa concepção de democracia agonística é potente, e acompanhamos a cientista política em muitos pontos da sua defesa, pois, como argumenta, nessa perspectiva, o outro com quem se tenha divergências não será visto como um inimigo a ser silenciado, combatido e eliminado. Será ele visto como um adversário legítimo com quem se mantém um posicionamento de debate, de estabelecimento de diferença e discordância, mas será defendido o direito da sua existência, pois ambos partilham os princípios ético-políticos da democracia. Para a autora, a política democrática deve ter como objetivo transformar um antagonismo entre inimigos em agonismo entre adversários (MOUFFE, 2003, p. 16). Em decorrência da ausência dessa confrontação e do fortalecimento de uma democracia agonística, Mouffe (2003, 2006) aponta que na hegemonia do neoliberalismo cada vez mais a política é substituída pela moralidade, pela economia e pelo jurídico, gerando uma situação de guerra e de produção de inimigos a serem eliminados.

A proposta de Mouffe (2003, 2006), sob muitos aspectos, se faz importante para pensarmos a política, a democracia e inclusive na compreensão que são os múltiplos discursos, interpelações, posições e diferenças que constituem as identidades, sendo essas sempre contingentes. Muitas vezes as religiões caminham no sentido oposto, priorizando o essencialismo e o universalismo dos sujeitos. Contudo, no que diz respeito à relação entre religião e política, acreditamos que ainda seja preciso amadurecer nossa própria democracia e que, em nosso contexto, alguns grupos religiosos, quando na participação política, tendem a pouco pensar na justiça social, como intentam proclamar, e na defesa de todos os ideais republicanos e democráticos. Em geral, se ocupam em impor suas doutrinas e morais religiosas e o “outro”, de longe, não é visto como adversário no sentido proposto por ela, mas como

inimigo a ser exterminado.

Quando as dissidências de gênero e sexualidades são tomadas como o “outro”, o que vemos por parte de alguns grupos religiosos, há o desejo de eliminação dessa população, a retirada dos seus direitos ou a sua submissão, como bem retrata uma fala de Jair Bolsonaro quando candidato à presidência: “Deus acima de tudo. Não tem essa historinha de Estado laico não. O Estado é cristão, e a minoria que for contra que se mude. As minorias têm que se curvar para as majorias”. Uma fala que se inscreve na ordem do fanatismo religioso e que em muito o ajudou a ser eleito presidente desse país e a fortalecer o ultraconservadorismo juntamente com o fortalecimento das bancadas parlamentares “BBB” (da Bíblia, do Boi e da Bala) que, por mais contraditório que pareça ser, talvez nunca tenham estado tão alinhadas ideologicamente na propagação de discursos de ódio, na violação de Direitos Humanos, no desprezo pela ciência e pela própria democracia. Como reflexo disso, entre outros componentes, o Brasil veio a figurar recentemente atrás apenas da Hungria, da Turquia, da Polônia e da Sérvia, entres os países que estão com a democracia em declínio nos últimos anos. Nessa mesma linha argumentativa, Seffner (2020) destaca que, a despeito de alguns avanços nas questões sociais provocados após a promulgação da Constituição de 1988, a democracia no Brasil vem perdendo sua densidade, de modo especial quando olhamos para as questões de gênero e sexualidade, sobretudo, no contexto da Educação.

Assim, não tratamos de combater as religiões nem desejamos reservá-las ao privado e ao caráter individual, no sentido de negar a sua importância na cultura e na construção das sociedades, mas problematizar as ações religiosas que são contrárias às práticas democráticas, aos ideais de uma república laica, pensando em especial as ações realizadas no contexto escolar. Chamamos atenção para o fato de que, no Brasil, sempre que os grupos religiosos interferem na esfera política, em muitos aspectos os limites constitucionais são tensiona-

dos, justamente porque nessas situações a Constituição Federal é colocada em segundo plano, em detrimento dos preceitos bíblicos, com reflexo em todas as demais esferas sociais e, como já dito, em um processo de ameaça à democracia.

É imperativo pensarmos como o avanço do autoritarismo fundamentalista moral (SEFFNER, 2020), sobretudo o produzido pelos discursos religiosos, ameaça a democracia, a escola. Aliás, “a cultura escolar necessita da democracia para bem se exercer, e a democracia necessita da cultura escolar para produzir-se democraticamente” (SEFFNER, 2020, p.15), razão pela qual as questões de gênero e sexualidade são “componentes essenciais da cultura escolar”. Elas abrem tanto o aspecto da formação científica sobre as temáticas, como o aspecto da sociabilidade. Mesmo com o avanço jurídico de proteção e algumas políticas públicas voltadas para a população LGBTQIAP+, cresce no país o discurso antigênero. A expurgação das discussões de gênero e sexualidade não se resumiu às disputas em torno do plano nacional e dos planos municipais de Educação em 2015, mas se faz diariamente no chão da escola. É possível observarmos como é produzido um silenciamento em torno dessas questões que, embora presentes nas escolas, ainda geram pânicos morais e resistências. Ainda que sejam inegáveis os avanços de direitos e o fato de que a escola em muitos aspectos ter se tornando um espaço mais habitável para aqueles/as que não se enquadram às normas de gênero e sexualidade, ainda temos muito a avançar, considerando que

Um conjunto variado de forças vem empurrando a sociedade brasileira para discursos de ódio, de ações de intolerância, de políticas públicas baseadas em argumentos da fé e não em conhecimento científico, estímulo a considerar os adversários como inimigos, legislação que favorece o armamento dos que têm posses para tal, a indicar um retorno ao momento histórico em que a questão social era um caso de polícia, e não de política. (SEFFNER, 2020, p.16)

Seffner afirma que “a democracia sexual e de gênero está no coração da democracia” (ibidem, p.16), ou deveria estar! Rancière (2014) pauta a democracia pela perspectiva dos sem poder como princípio democrático que está na etimologia da designação do termo *demokratia* — “poder do povo” — e quem é o povo, senão aquele desprovido de poderes. Por essa perspectiva do dissenso, a democracia se tornou abominada por “aqueles que fazem da lei divina o único fundamento legítimo da organização das comunidades humanas” (RANCIÈRE, 2014, p. 8). Assim, para os críticos da democracia, ela se torna o reino dos desejos ilimitados dos indivíduos e não um valor universal pelo qual a diversidade prospera.

Aqueles que fomentam sentimentos antidemocráticos não estão se queixando, segundo Rancière (2014), das instituições que dizem representar o poder do povo, mas sim do próprio povo e de seus costumes, pois “para eles a democracia não é uma forma de governo corrompido”, mas que ela deu origem a uma crise da civilização que afeta o Estado, com a acusação de universalismo republicano, que nada mais é que o respeito às diferenças, os direitos das minorias e as ações afirmativas. Segundo os críticos, todos esses sintomas traduzem um mesmo ‘mal’, são efeitos de uma única coisa, que se dá quando governos democráticos “se deixam corromper pela sociedade democrática que quer que todos sejam iguais e que todos os diferentes sejam respeitados” (RANCIÈRE, 2014, p. 10). Assim, o ódio às diferenças e diversidades se tornou também o ódio à democracia e todo esse processo é refletido nas escolas, sobretudo no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade.

Mas os movimentos sociais, as pesquisas acadêmicas e o retorno a certa normalidade democrática nos fazem perceber sinais de esperança em uma educação democrática, e finalizamos estas reflexões passando a palavra a Paulo Freire:

Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico. Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder

de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da herança crítica, como o peixe necessita da água despoluída. (FREIRE, 2003, p.05)

Referências

CASTRO, Roney Polato de; FERRARI, Anderson; SOUZA, Marcos Lopes. Problematizações a partir da reivindicação de homossexualidade na escola. In: KATEMARI, Diogo da Rosa; CAETANO, Márcio; DE CASTRO, Paula Almeida (Orgs.). **Gênero e sexualidade: intersecções necessárias à produção de conhecimentos**. 1ed. Campina Grande: Realize, 2017. P. 143-165.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

KNOBLAUCH, Adriane. Formação docente e religião. **Ciências da Religião: história e sociedade**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 65-88, jul./dez. 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LÜDER, Amanda; CIMIERI, Fabiana. RJ é o estado que mais registrou denúncias de violência contra crianças e adolescentes para cada 100 mil habitantes. GLOBONEWS. Rio de Janeiro, 2021 Disponível em <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/04/20/rj-e-o-estado-que-mais-registrou-denuncias-de-violencia-contras-criancas-e-adolescentes-para-cada-100-mil-habitantes.ghtml>. Acesso em: 06 de abril de 2023.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do plu-

ralismo. **Política e Sociedade**: revista de Sociologia Política, Florianópolis, UFSC, v.1, n.3, p. 11-26, 2003.

MOUFFE, Chantal. Religião, democracia liberal e cidadania In: BURITTY, Joanildo; MACHADO, Maria das Dores C. **Os votos de Deus**: evangélicos, política e eleições no Brasil. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006. p. 15-26.

PRADO, V. M. Homofobias(s), construção de si e existências frente aos regimes necropolíticos. In: RODRIGUES, Alexandre; CAETANO, Marcio; SOARES, Maria da Conceição Silva. (Orgs.). **Queer(i)zando currículos e educação**: narrativas do encontro. 1. ed. Salvador: Editora Devires, 2020. p. 248-260.

RANCIÈRE, Jacques. O ódio à democracia. Tradução Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

SANTOS, Beatriz Rodrigues Lino dos; LOPES DE SOUZA, Marcos. As (im)possibilidades do trabalho com diversidade de gênero e sexual na escola após um curso de formação. **Diversidade e Educação**, [S.l.], v. 8, n. 1, p. 162-189, ago. 2020.

SEFFNER, Fernando. Modus vivendi, liberdade religiosa e liberdade sexual: o que a escola tem a ver com isso? In: **Diversidade sexual e relações de gênero nas políticas públicas**: o que a laicidade tem a ver com isso? NARDI, Henrique Caetano; MACHADO, Paula Sandrine; SILVEIRA, Raquel da Silva [Orgs.]. Porto Alegre: Deriva/ Abrapso, 2015. p. 81-104.

SEFFNER, Fernando. Sempre atrás de um buraco tem um olho: racionalidade neoliberal, autoritarismo fundamentalista, gênero e sexualidade na Educação Básica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015010, p. 1-19, 2020.

World Economic Forum. Global Gender Gap Report 2021. Geneva, Switzerland, 2021 Disponível em <https://www.weforum.org/reports/global-gender-gap-report-2021/digest> . Acesso em: 07 de abril de 2023.

XAVIER, A. J. B.; SEFFNER, F. Professores Homens em escolas na roça: de como as teorizações queer ajudam a entender possíveis significados. In: RODRIGUES, Alexandre; CAETANO, Márcio; SOARES, Maria da Conceição Silva [Orgs]. **Queer(i) zando currículos e educação: narrativas do encontro**. 1. ed. Salvador: Editora Devires, 2020. p. 228-247.

XAVIER, Antonio Jeferson Barreto. **O gênero vai à roça: a presença de professores homens na educação no/do campo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017 Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/170321>. Acesso em: 02 de abril de 2023.

(Des)encontros nos núcleos de gênero e diversidade sexual de um instituto federal

Willian Guimarães¹
Henrique Caetano Nardi²

Estávamos concluindo um curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) para as/os alunas/os do primeiro ano do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) *Campus* Passo Fundo. No início de 2021, a pandemia de covid-19 dificultava as atividades presenciais no *campus* e para evitar que as/os estudantes ficassem vários meses sem atividades, a direção promoveu um curso FIC como forma de apresentar às/aos alunos o que diferencia o IFSul de outras escolas na cidade. A formação duraria apenas alguns meses e seria lecionado por professoras/es e servidoras/es do *campus*. O curso FIC trabalhou com as/os alunas/os métodos de organização para acompanhar as aulas de forma virtual, além de técnicas de estudo e manutenção da saúde mental durante a pandemia. Ainda foi apresentada a estrutura do ensino médio integrado, dos institutos federais, como também as ativida-

¹ Doutor em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Psicólogo do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IF-Sul). Passo Fundo, Rio Grande do Sul (RS), Brasil. willgaspar@gmail.com

² Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Professor Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), Brasil. hcnardi@gmail.com

des extras que as/os alunas/os poderiam optar por participar, dentre elas, os núcleos institucionais. Separado em módulos, nós, servidoras/es, escolhemos quais temas desejaríamos trabalhar com as/os alunas/os. Ao longo das semanas, fazíamos reuniões virtuais com as/os estudantes via Google Meet, ferramenta virtual de webconferência que se tornou essencial durante a pandemia. Foi uma experiência que nos permitiu conhecer mais dessas/desses alunas/os que ingressariam no ensino médio integrado. Dentre as atividades que o primeiro autor lecionou no FIC, escolhi apresentar a discussão sobre diversidade sexual e de gênero em conjunto com membros do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDS) do *campus*. No dia em questão, iniciamos normalmente apresentando a proposta de discussão para as/os alunas/os. Havíamos preparado alguns *slides*, os quais fui incumbido de apresentar. A tela de apresentação no Google Meet impede que o/a apresentador/a consiga visualizar o chat e as/os demais participantes enquanto faz sua fala, então, acabei me desconectando da turma durante esse momento. Apresentei a discussão normalmente sem ser interrompido por ninguém. Quando encerrei a apresentação, enfrentei uma série de olhares sérios e preocupados das/dos minhas/meus colegas de núcleo, enquanto todas/os as/os demais alunas/os mantinham suas câmeras fechadas. Não entendi o que estava acontecendo, mas vi que havia vários comentários no chat da aula. Enquanto lia a conversa, a coordenadora do NUGEDS, bastante emocionada, fez uma fala de como era importante respeitar as pessoas acima de qualquer opinião particular. Depois de alguma leitura, encontrei o motivo de todos os olhares preocupados: o comentário do aluno que segue abaixo:

Cara, eu não gosto dessa comunidade. Ô bando de fresco. Pra mim, não existe isso daí. Tem gente legal? Tem, mas a maioria é fresca e isso me dá ódio (Aluno do Ensino Médio Integrado do IFSul Campus Passo Fundo)

Trata-se de uma fala que encapsula diferentes redes discursivas. Meu primeiro impacto diante disso foi lembrar

eventos passados da minha vida. A primeira memória diz respeito aos meus tempos de escola. Era comum andar pelos corredores e ouvir minhas/meus colegas me chamando de bicha e viado em uma época que nem eu mesmo conseguia definir a minha sexualidade. Vivendo em uma cidade do interior, era notável a capacidade de outras pessoas conhecerem minha sexualidade melhor do que eu. Tais experiências são similares à de muitos LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transsexuais, Queer, Intersexo, Assexuais e demais expressões e identidades associadas ao gênero e à sexualidade) durante seus anos escolares, muitas vezes, definindo a relação dessas pessoas com a escola, como definiu a minha. A segunda memória diz respeito a minha formação como psicólogo e a relação dessa área com o campo escolar. No ano de 2011, cursava a disciplina de Psicologia Escolar quando o Diretório Acadêmico do meu curso organizou uma palestra como um ativista LGBTQIA+. A atividade coincidiu com uma de minhas disciplinas, Psicologia Escolar, que iria, naquela semana, abordar como trabalhar com sexualidade na escola. Conversei com a professora sobre a possibilidade de assistirmos ao evento, uma vez que havia pontos em comum entre as duas propostas. Ela propôs à turma, que prontamente se recusou. Diante disso, resolvi ir sozinho. No evento, além de alunas/alunos do curso de Psicologia, também havia diversas pessoas LGBTQIA+ da cidade que souberam do evento e resolveram prestigiá-lo. Ao longo da fala daquele ativista, várias pessoas relataram situações similares que vivenciam no cotidiano. Ouvi histórias múltiplas de violências e de superação. Ao final do evento, um grupo de pessoas se reuniu e continuou em contato. Foi a partir de reuniões mensais desse grupo que surgiu o Plural – Coletivo LGBT, movimento social construído por sujeitos que tiveram suas trajetórias marcadas por questões relativas ao preconceito e discriminação. O Plural foi um espaço que me ensinou a importância de entender como as histórias das pessoas, as narrativas que constroem sobre os eventos de suas vidas, afetam a construção de suas trajetó-

rias. Também foi local que me mostrou como podemos fracassar em alcançar certos sujeitos em suas narrativas, como é demonstrada por aquela fala que inicia este texto. Em um breve instante, após ler o comentário daquele aluno, todas essas memórias emergiram. São fragmentos das trajetórias dos autores (embora a descrita acima tenha sido vivenciada pelo primeiro autor) que impactam a maneira que aquela violência é compreendida por nós. São também evocações de diferentes atravessamentos temporais. Nem sempre vamos ser bem-sucedidos em nossas intervenções. Porém, algumas vezes são essas tentativas de abertura ao diálogo que terminam em fracasso que podem produzir rupturas nas estruturas institucionais altamente consolidadas.

Importante lembrar que inúmeras vezes, nós, pessoas LGBTQIA+, nos deparamos com comentários como este em diversos espaços que transitamos. Geralmente, mais velados, escutamos que somos perversas/os, imorais, que não deveríamos expor nossos desejos e viver com vergonha de sermos quem somos. Ou somos tratados com desdém e deboche, devendo aceitar com humor todo tipo de comentários dirigido a nós. São pequenas violências do cotidiano que estamos habituados a ignorar. Naquele dia, não senti nenhuma emoção particular lendo aquele comentário. Fiquei mais impactado pela reação que causou nas demais pessoas do núcleo. Também fiquei intrigado com a naturalidade daquele aluno ao dizer coisas tão sérias de uma maneira tão espontânea.

Estando na condição de docente daquele curso, aproveitei para repreender o aluno. Enquanto falava, prestei atenção ao chat da webconferência e, para a minha surpresa, diversas/os alunas/os se manifestaram em repúdio ao que foi dito:

Então você faz assim, guarda a tua opinião para você e RESPEITE os outros (Aluna do Ensino Médio Integrado do IF Sul Campus Passo Fundo)

Mano pelo amor de deus ninguém quer saber tua opinião! (Aluna do Ensino Médio Integrado do IF Sul Campus Passo Fundo)

Se muitas vezes vemos as pessoas vomitarem seus preconceitos quase impunemente, conseguindo apoio e aplausos de outros, nesse dia, a situação foi um pouco diferente. O movimento de repulsa àquela opinião foi maior, e as/os alunas/os se mostraram muito incomodadas/os com a posição do colega. Depois do impacto inicial, a equipe precisou mediar a situação com as/os alunas/os e conversar sobre a importância do respeito e da empatia. Estar como psicólogo em um instituto federal significa muitas vezes ocupar o papel daquele que escuta os sujeitos a compreender a diversidade que nos constitui e respeitar posições diversas desde que respeitadas a outras vidas.

A escola é um importante espaço de experimentação de significados do corpo, de gênero e da sexualidade. É nessa instituição que políticas de gestão da vida são reconhecidas, mantidas e/ou questionadas. Nessa perspectiva, a escola é entendida como um plano de subjetivação cujos sujeitos estabelecem relações a partir de determinados códigos morais. As práticas divisórias são acionadas por determinados jogos de verdade que forjam diferentes posições de sujeito (FOUCAULT, 1998).

O movimento que observo no meu cotidiano de trabalho num instituto federal (IF), como afirma Foucault, é de que existem condições de possibilidade para se dizer certas coisas e algumas não são mais toleradas no ambiente pedagógico. O lugar do preconceito, graças a um longo trabalho político e intelectual, em alguns contextos, retira a legitimidade da reprodução de um discurso de intolerância, o qual não é livremente autorizado.

É interessante observar a mudança de paradigma em relação às experiências pessoais dos autores. Se em nossas trajetórias (mesmo considerando nossa diferença geracional) a escola aparece como um espaço de reprodução de violência, agora no IFSul há alguns espaços em que as diferenças devem

ser respeitadas. Se na trajetória do primeiro autor na Psicologia, assim como do segundo, encontramos resistência em debater sobre gênero e sexualidade, hoje, o primeiro autor, como psicólogo de um IF, é incentivado a promover esses debates a partir da ação dos núcleos institucionais. O grande diferencial que se apresenta em comparação com as dessas/desses estudantes é a proposta política de inclusão que está na raiz da fundação dos institutos federais. Apesar disso, por mais bem intencionadas que tais políticas se apresentem, é um erro acreditar que apenas sua existência garante um espaço institucional inclusivo aos sujeitos considerados desviantes. É no dia a dia, nas diferentes incursões frente à realidade cotidiana, que são abertas possibilidades voltadas à inclusão/transformação. São neles que diferentes temporalidades se cruzam, a minha, a de minhas/meus colegas servidoras/es, a daquelas alunas/os, a da constituição dos IFs, a da emergência dos debates de gênero e de sexualidade.

A relação que o sujeito estabelece com seus marcadores sociais e os de outras pessoas afeta a construção de suas narrativas sobre o mundo. A escola como um importante espaço de socialização e de construção de cidadania é diretamente afetada por essas experiências. Tais marcas atravessam as vivências que o indivíduo tem no ambiente escolar, afetando a própria construção de sua aprendizagem. Nessa linha, determinados marcadores vão facilitar ou dificultar o acesso ao conhecimento e conseqüentemente a compreensão do que está sendo ensinado pelos/pelas professoras/es. Isso também diz respeito ao espaço que a violência pode ocupar nos bancos escolares. No caso de pessoas LGBTQIA+, essas violências podem ser múltiplas. A escola pode acabar sendo mais um dos espaços que agride o sujeito e reproduz as violências vividas por ela/ele em outros contextos sociais. Por essa razão, é necessário reconhecer o impacto que essas vivências possuem nos ambientes de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, questionamos aqui os diferentes sa-

beres-fazerem na atuação educacional, os diferentes agenciamentos possíveis no campo teórico-prático da educação e aquilo, que nas palavras de Foucault, estamos fazendo, em uma perspectiva ética, de nós mesmos/as e das/os outras/os (FOUCAULT, 1998). Ao estabelecer esse objetivo, cabe reconhecer que esta é uma construção localizada em certa dimensão social e cultural, que assume as possibilidades de fala do nosso tempo, o presente. Ele é um dos principais mediadores da produção de conhecimento, de currículos escolares, dos processos de subjetivação (POCAHY, 2016).

Trajetórias de vida em prol da construção de um espaço da diferença

Na primeira semana de trabalho no Instituto Federal, o primeiro autor teve conhecimento de que havia uma lista de pessoas interessadas em formar o então Núcleo de Gênero e Diversidade (NUGED) no *campus*. Não sabia muito a respeito dos núcleos, pois esse conteúdo não constava no material bibliográfico do concurso que havia feito, então pouco sabia acerca de seu funcionamento. Como interessado pela temática da diversidade sexual e de gênero, resolveu procurar mais informações a respeito. Naquele momento, os núcleos eram ferramentas de assessoramento para implementação da política de inclusão da instituição, sendo que Passo Fundo era o único *campus* que necessitava formar o seu NUGEDS. Havia um grupo de servidoras/es interessadas/os em formar o núcleo e, após conversa com o diretor do *campus* a respeito da criação do NUGEDS, foi agendada uma reunião com todas/os as/os interessadas/os.

Mesmo sendo um *campus* majoritariamente composto por homens, na reunião, compareceram apenas cinco servidoras altamente interessadas pela temática, ou seja, o primeiro autor era o único homem presente e todas as outras pessoas eram mulheres. O diretor iniciou a conversa para a criação do

núcleo alertando o grupo de duas preocupações que possuía. Em outro *campus*, onde o NUGEDS já atuava, havia acontecido algumas “intercorrências” que o diretor queria evitar em Passo Fundo. A primeira delas envolvia o ensino médio integrado. No *campus* em questão, o NUGEDS havia organizado um show de *drag queens* que contou com a participação de alunos identificados como menores de idade. Outros alunos, incomodados com a situação, chamaram a polícia, gerando posteriormente uma situação judicial cujo diretor daquele *campus* teve que responder. A segunda história-preocupação envolvia uma exposição artística feita em um saguão de entrada de um outro *campus*. Naquela situação, o NUGEDS daquele *campus* tinha realizado uma exposição com diferentes fotos de vaginas, a fim de valorizar a diversidade da genitália feminina. Nesse caso, não houve grande repercussão, uma vez que o diretor pediu para que todas as imagens fossem removidas imediatamente. Para o nosso diretor, era essencial manter a comunicação com o objetivo de evitar a repetição dessas histórias em Passo Fundo. O grupo concordou que a comunicação era importante. Uma das colegas que participava da reunião afirmou, em tom de piada, que o grupo se preocuparia em ofertar o mesmo número de vaginas e pênis em nossa futura exibição. Nesse momento, ficou evidente que participar do NUGEDS era compor um núcleo um tanto abjeto, composto por sujeitos vistos como inconformados com as condições sociais do mundo e com um grande potencial de causar incômodo à instituição. Parafraseando Ahmed (2022), são os sujeitos estraga-prazeres que vêm para abalar aquilo que já está definido como verdade.

A partir daquele momento, o núcleo foi criado e o grupo começou a organizar a primeira atividade de apresentação do NUGEDS à comunidade. Esse primeiro encontro do grupo em conjunto do diretor do *campus* permitiu compreender uma dinâmica bem particular produzida pela entrada da discussão da diversidade sexual e de gênero num campo escolar árido em que nunca se havia cogitado trazer esse debate. Havia um

receio por parte do diretor de que o ingresso de uma temática controversa poderia causar mudanças no ambiente do *campus*. Ao mesmo tempo, as integrantes do NUGEDS tinham esse objetivo para o núcleo. Esse tem sido o movimento que as discussões de sexualidade e de gênero têm produzido nas escolas, como também tem sido esse o difícil progresso das políticas de inclusão. Há uma série de conceitos produzidos no dia a dia dos NUGEDS, tanto em torno do campo da Educação Inclusiva como da função social exercida pelos Institutos Federais.

Como já dito, a Educação Inclusiva é o mote institucional que auxilia na produção de aberturas pelas quais escoam os debates de gênero e de sexualidade. Em conjunto, os NUGEDS se assentam nos diferentes princípios que pautam a responsabilidade social dos Institutos Federais. A busca pela inclusão social, como direito à equidade, implica considerar uma série de elementos culturais, sociais e políticos que orientam as relações entre os indivíduos. Nesse sentido, incluir envolve fortalecer direitos e tornar os sujeitos parte da comunidade, sendo que o debate da diversidade sexual e de gênero está diretamente relacionado ao da inclusão social. A evasão (no caso da educação) é consequência de diferentes formas de preconceito, que alicerçadas em conjunto de crenças, atitudes e comportamentos, discriminam certas pessoas em função de suas diferenças.

É nesse ponto que reforçamos a importância dos Institutos Federais nesse processo. A arquitetura tecnológica e educacional que deu origem aos institutos como política de estado surgiu de um projeto maior de governo. A lei 11.892/2008, que constitui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, referida como Rede Federal, reforça uma arquitetura institucional já existente que efetiva um importante modelo pedagógico-institucional de ensino profissional. Além de se tornar uma valorosa política pública de valorização do ensino técnico, a instituição dessa rede se torna uma impor-

tante tecnologia educacional voltada à produção de justiça social. De 2003 a 2006, o projeto de expansão do ensino técnico se alia com as políticas voltadas à inclusão de pessoas com deficiência, desenvolvendo parcerias que irão unir ambos os projetos. É nesse contexto que os núcleos institucionais emergem, iniciando pelo NAPNE, seguido pelo NEABI e então o NUGEDS. Todos os núcleos institucionais possuem uma base comum que é a produção da inclusão social dentro do campo escolar. Nesses termos, compreender como as questões de gênero e sexualidade se relacionam com a realidade dos IFs envolve considerar também como esses marcadores operam em articulação com questões relacionadas à inclusão social como também as relações de classe, racial, de deficiência que as atravessam.

Os institutos federais como espaços formativos para cidadania

A história de construção das escolas técnicas até se tornarem institutos federais envolve uma série de reordenamentos institucionais em que o mote de sua ação social gira frequentemente em torno do mesmo eixo: o ensino profissional e tecnológico. Em diversos momentos dessa trajetória, essas instituições tiveram como função social ofertar formação para sujeitos considerados vulneráveis socialmente. É possível identificar uma certa perspectiva que se molda em torno da atuação e formação educativa voltada a essa modalidade de ensino muito embebida nas proposições das ciências exatas que ocorre, em alguns momentos, descolada de uma formação voltada à cidadania. É uma situação que o primeiro autor visualiza no dia a dia do meu trabalho como psicólogo no IF-Sul. O currículo dos cursos do *campus* em que atuo abre pouco espaço para debates oriundos das humanidades e enfatiza disciplinas de ciências exatas. Mesmo as atividades extraclasse que se propõem a dialogar com as ciências humanas são

referidas por alguns/mas professoras/es do meu *campus* como “perda de tempo” ou que têm o intuito de “matar aula”.

Uma educação voltada para a cidadania não é uma obrigação apenas das/os professoras/es do campo das ciências sociais e das humanidades, mas de todas/os, docentes e servidoras/es que compõem a comunidade escolar, já que o ensinar pode ocorrer em todas as interações educativas e sociais. Um/a professor/a que afirma que uma atividade extraclasses em ciências humanas é uma “perda de tempo” está afirmando uma certa posição frente à aprendizagem daquilo que está para além do conhecimento específico da área técnica que leciona. A posição que a/o professor/a assume diante dessas questões também diz muito sobre a sua forma de ensinar. Se este se limitar apenas ao conteúdo programático da disciplina que leciona, vai limitar o potencial de aprendizagem das/os estudantes. Ofertar espaços de produção de um pensamento crítico é importante para que as/os estudantes possam contextualizar o conhecimento técnico que estão aprendendo.

Considerações finais

É inegável a qualidade de ensino ofertada pelos IFs como diferencial em comparação a outras escolas públicas. Contudo, é importante observar que, na longa história das escolas técnicas, esses espaços educacionais foram essencialmente utilizados como fábricas de mão de obra para a indústria. A herança desses processos é o permanente fantasma de um ensino que deve ser pautado em sua essência em um saber técnico descontextualizado de uma crítica que problematize e localize esse conhecimento. Hoje o papel dos IFs tem sua função social bastante determinada em documentos institucionais. Mais do que formar para o trabalho técnico, o sujeito deve ter a oportunidade de se desenvolver intelectualmente e se transformar em um/a cidadão/ã.

Um projeto político educacional como o dos institutos federais pode fornecer ferramentas para que o sujeito problematize o lugar que ocupa na sociedade, mas sem uma ação efetiva dessas políticas, nada acontece. Hoje os IFs são reconhecidos por oferecerem uma educação técnica e tecnológica de excelência ao mesmo tempo que se pensa a formação humanística dos sujeitos que transitam pela instituição. Isso é um objetivo bastante claro elencado em seu projeto pedagógico. Se em sua origem as escolas técnicas prezavam implicitamente que o foco do ensino fosse intencionalmente o industrial e posteriormente o técnico e tecnológico, os IFs nos dias de hoje investem nessas formações quanto em outras voltadas à educação para a cidadania. É nesse espaço que florescem ações de inclusão como os núcleos institucionais.

Nessa perspectiva, os NUGEDS são uma das muitas ferramentas para a construção de um espaço escolar onde impeça as condições de igualdade de acesso e permanência dos sujeitos como também do respeito ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. A existência de núcleos com esses princípios está alinhada com uma visão de sociedade que respeita os valores democráticos e pluralistas de ser e existir. É a visão de uma escola-comunidade que está inscrita nessa perspectiva de produzir a educação. Uma vez que o diálogo nesse campo é silenciado, o convívio plural é anulado e as experiências de vida e as visões de mundo diversas deixam de circular. O preparo para a cidadania passa pela aceitação da diferença como elemento central que move a vida. A “tradição”, esse termo que carece de uma definição exata, é usualmente invocada para reforçar e naturalizar as hierarquias de gênero, raça, sexualidade entre outras. Assumir os valores “tradicionais” como o único possível para o fazer educativo em última análise compromete a própria existência das instituições educativas, já que fere elementos primordiais para seu funcionamento.

Mais do que produzir embates, os NUGEDS operam movimentos de abertura ao debate, promovendo respostas educa-

tivas frente às manifestações da cisheteronormatividade, do racismo, da LGBTQIA+fobia e das desigualdades sociais. Se os movimentos no campo do legislativo e do judiciário afetam a construção dos direitos, promover um ambiente democrático passa pelas ações micropolíticas que ocorrem no cotidiano. Os NUGEDS atuam especialmente nessa dimensão, estando lado a lado com a comunidade acadêmica do IFSul, implicando corpos, desejos, afetações na produção de um espaço de respeito às diferenças.

Referências

AHMED, Sara. **Viver uma vida feminista**. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal, 1998 (Trabalho original publicado em 1984).

POCAHY, Fernando Altair. Botando corpo, (des)fazendo gênero. Uma ferramenta para a pesquisa-intervenção na educação. **Reflexão e Ação**. v. 24, n. 1, p. 289-308, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6923>. Acesso em: 12 dez. 2021.

**Formação docente na
organização do trabalho
pedagógico**

Formação de professores a partir das experiências no estágio em gestão educacional em escola pública

*Karina Regalio Campagnoli¹
Ana Keli Moletta²*

Introdução

O tema “formação de professores” sempre recebeu grande atenção no campo da Educação, constituindo-se em um tópico essencial, tanto no que concerne ao chamado período inicial de formação nos cursos de licenciatura - como a graduação, por exemplo - quanto ao que se relaciona ao processo permanente de formação a que todos os professores estão – ou deveriam estar – envolvidos ao longo da carreira.

Assim, partindo da ideia de Franco (2012), de que qualquer ação educativa é complexa, muito se discute sobre o processo de formação de professores, incluindo questões que envolvem o lócus ideal para que essa formação se desenvolva, como a escola, por exemplo; os temas norteadores dessas formações; os profissionais responsáveis pela condução desse processo; as formas de interpelação para que a referida formação se efetive, entre outras inúmeras possibilidades de

¹ Doutoranda em Educação pela UEPG. Professora colaboradora UEPG. Ponta Grossa, Paraná (PR), Brasil. karinaregalio@hotmail.com

² Pós-doutora em Educação pela UEPG. Professora formadora UEPG. Ponta Grossa, Paraná (PR), Brasil. anakelimoletta@yahoo.com.br

abordagem sobre o objeto de pesquisa aqui elencado.

Desse modo, o objetivo desta produção é refletir sobre as experiências relacionadas à formação de professores, a partir das atividades realizadas durante a disciplina de Estágio em Gestão Educacional, do Curso de Licenciatura em Pedagogia, em uma escola pública do Estado do Paraná. Trata-se de um relato de experiência, cujo viés metodológico pauta-se em uma abordagem qualitativa e de cunho interpretativo.

Para fundamentar as análises aqui desenvolvidas, contou-se com as contribuições de autores como Paro (1988, 2016); Domingues (2014); Ghedin, Oliveira e Almeida (2015); Freire (2014, 2015, 2017), Pimenta (2012, 2019), entre outros.

O estágio em gestão educacional e a articulação com o processo de formação de professores

O relato de experiência aqui apresentado originou-se a partir das atividades desenvolvidas pela disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional, componente curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública do Estado do Paraná. A carga horária total dessa disciplina conta com 102 horas, sendo 51 desenvolvidas nas dependências da referida instituição de Ensino Superior e as outras 51 horas no campo de estágio, constituído por uma escola pública que atende os segmentos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O estágio aqui referenciado desenvolveu-se ao longo do ano de 2022 e foi supervisionado por uma pedagoga da escola, além do acompanhamento permanente das professoras da disciplina em regime de parceria.

Para a formalização desse estágio, inicialmente as professoras responsáveis pela disciplina realizam um primeiro contato com a equipe pedagógica da escola, pedindo permissão

para que os acadêmicos possam acompanhar o desenvolvimento das atividades atribuídas a esses profissionais no ambiente escolar. Em seguida, os acadêmicos são orientados a preencher um termo de compromisso elaborado pela própria instituição e, na sequência, são providenciados os documentos específicos exigidos pelo sistema educacional do Estado do Paraná. Após o atendimento às questões burocráticas, os estudantes podem adentrar o campo de estágio.

Entre as atividades que os acadêmicos devem desenvolver durante a disciplina de Estágio em Gestão Educacional, destacam-se acompanhamento do trabalho da equipe pedagógica, incluindo diretor escolar e pedagoga; participação dos momentos formativos promovidos pela escola; observação do cotidiano e da rotina do campo de estágio; organização de intervenções com alunos, professores, funcionários e famílias; construção do diário de bordo e do relatório do estágio e participação de seminários formativos da disciplina.

A intenção de todas essas propostas é promover a articulação entre teoria e prática, defendida por Pimenta (2012, 2019), integrando ações realizadas nas dependências da universidade com atividades desenvolvidas no campo de estágio, de modo que um processo reflexivo, crítico e preocupado com uma formação docente sólida seja favorecido, conforme indicado por Ghedin, Oliveira e Almeida (2015); Pimenta e Ghedin (2012) e Freire (2014).

A partir do que foi exposto até aqui, percebe-se que, apesar de o foco de formação centrar-se nos acadêmicos, de acordo com Paro (2016), Domingues (2014) e Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), é possível indicar que as atividades realizadas no campo de estágio podem auxiliar ou contribuir com o processo de formação continuada de todos os professores da escola.

Como forma de aprofundar essa afirmação, problematizam-se aqui neste capítulo as intervenções – atividades que

foram listadas anteriormente como parte da disciplina de Estágio em Gestão - que foram organizadas pelos acadêmicos, tendo um grupo de professores e estudantes de duas turmas de 8º ano como públicos participantes.

A proposta das intervenções consiste, inicialmente, em um levantamento de temáticas que se relacionem com o cotidiano escolar, especificamente articuladas com o campo de estágio, elencadas a partir das observações e do acompanhamento do trabalho do diretor escolar e da pedagoga que supervisiona os acadêmicos na escola. A partir desse levantamento prévio, realizado pelos estagiários, essas temáticas são debatidas com a pedagoga da escola, com o intuito de se chegar a um tema comum, que seja considerado interessante para todos os envolvidos no processo de estágio e que servirá para nortear a organização das intervenções.

No ano de 2022, as temáticas elencadas abarcaram a relevância das tecnologias no processo ensino-aprendizagem, a precarização do trabalho docente e o processo de aproximação da rede de Educação Básica com o Ensino Superior. Todas as intervenções foram realizadas em formato de roda de conversa e com tempo de duração em torno de uma hora, de modo a não prejudicar as atividades cotidianas da escola.

Como parte do planejamento para a realização das intervenções, os acadêmicos elaboraram um projeto para cada dia de ação na escola, discorrendo sobre a relevância, em termos formativos, desse instrumento, enfatizando a riqueza das trocas de experiências com os educadores que já se encontram em atuação na escola. Além disso, os acadêmicos também elaboraram um plano de atividades para cada intervenção, apresentando os procedimentos metodológicos que pretendiam utilizar nas rodas de conversa.

O favorecimento por parte dos acadêmicos de espaços que objetivam a ampliação do diálogo entre eles, alunos e professores das escolas, pressupõe um trabalho pautado no

uso ativo da fala e da escuta como ferramentas sociais, ou seja, uma forma de ação que se concretiza por meio do discurso compartilhado e contextualizado.

Compartilha-se do entendimento de Freire (2017), de que a palavra e, por conseguinte, o diálogo, são ações e reflexões indissociáveis. Sendo ação reflexiva, ela é *práxis*, ou seja, tem o poder de transformação.

Isso não quer dizer que escutar nossos pares ativamente significa concordar com tudo o que ele diz, mas compreender com empatia o que ele deseja transmitir, uma vez que essa é a condição para absorver e fundamentar nossas próprias posições.

Há que esclarecer que às palavras *ouvir* e *escutar*, embora frequentemente utilizadas como sinônimos guardam particularidades. Ouvir se refere ao ato de captar os sons ao nosso redor, seja de forma consciente ou não. Já escutar é um processo ativo e consciente.

Escutar envolve não só a capacidade de ouvir os sons, mas também a habilidade de prestar atenção ao que está sendo dito, interpretar e compreender a mensagem transmitida. Quando escutamos, estamos envolvidos e nos esforçamos para entender o que está sendo comunicado. Portanto, enquanto ouvir é um processo passivo, escutar é um processo ativo de compreender a mensagem transmitida.

Quando escutamos, nosso desejo é nos posicionar, expressar o que sentimos e pensamos, e ao participar ativamente da ação, nos envolvemos em raciocínios, tentativas de descobertas, influências e contribuições para o que está sendo exposto. Isso implica em assumir os riscos de expor nossa própria posição, construir conhecimento e até modificar a percepção ou atitude do interlocutor.

Essa postura ativa exige muito mais do que apenas concordar com a cabeça, sorrir ou demonstrar sinais de interesse. A

adoção de uma postura ativa, viva e motivadora resulta em participação, tanto para quem está escutando quanto para quem está falando.

Para Freire (2017), nessa abordagem, o diálogo não é visto como uma simples troca de informações, mas como um processo de construção coletiva de conhecimento em que os participantes assumem uma postura crítica em relação ao mundo e buscam a transformação da(s) realidade(es). Para o autor, essa dialogicidade é, portanto, uma abordagem pedagógica que tem como objetivo principal a conscientização e a emancipação dos indivíduos através do diálogo crítico e reflexivo.

Essa não é uma proposição nova, uma vez que a fala e a escuta estão implícitas, desde sempre na sala de aula, porém, muitas vezes elas são desguarnecidas de propósito, mesmo sabendo do seu significado, importância e da simplicidade na sua aplicabilidade.

Com relação ao percurso de elaboração, tanto dos projetos de intervenção quanto dos planos de atividades, foi orientado pelas professoras responsáveis pela disciplina de Estágio em Gestão Educacional, elegendo o momento das aulas na universidade como espaço privilegiado para a troca de ideias entre os grupos de estágio, o exercício da escrita como um todo, a apresentação da justificativa, a construção da fundamentação teórica, entre os demais itens que compuseram esses documentos.

Desse modo, a intervenção realizada com os professores abordou a precarização do trabalho docente e o uso das tecnologias como meio para facilitar o alcance do sucesso do processo ensino-aprendizagem. Essa intervenção ocorreu no fim do período vespertino e contou com a participação de doze docentes. No entanto, é importante ressaltar que todos os professores da escola foram convidados para esse encontro e o horário de realização da intervenção foi indicado pela pedagoga, pois, segundo ela, durante o período normal das

aulas acaba sendo muito difícil reunir um grande contingente de professores, uma vez que eles se encontram nas salas de aula e em períodos de planejamento.

Apesar de o número de professores ser bastante aquém do cômputo total de educadores da escola, pode-se afirmar que a roda de conversa transcorreu de forma bastante satisfatória do ponto de vista formativo, tanto para os estagiários quanto para os docentes mais experientes, segundo suas próprias palavras e também pelo relato da pedagoga, no sentido da riqueza das trocas de vivências, realizadas de modo a promover a interação entre os sujeitos, de forma que todas as manifestações de opiniões e relatos fossem consideradas relevantes. Essas impressões estão em consonância com os dados e reflexões indicados nos trabalhos de Ghedin, Oliveira e Almeida (2015); Domingues (2014); Paro (2016); Pimenta (2012, 2019) e Pimenta e Lima (2017), especialmente no que concerne ao sentido de horizontalidade das relações, em uma perspectiva de aprendizagem coletiva, em que todos os partícipes são considerados importantes.

As intervenções realizadas com as duas turmas do 8º ano versaram sobre a articulação da escola com a universidade, em um movimento interessante de problematização com esses estudantes sobre as possibilidades relacionadas ao Ensino Superior, como os cursos ofertados, formas de ingresso, inscrições para o processo seletivo, entre outras informações. Inicialmente, os estagiários dividiram esses alunos em pequenos grupos, sentaram-se com eles e questionaram se eles já haviam pensado em “fazer faculdade”, ao que muitos responderam que não sabiam como fazer isso. Essa temática dialoga com o indicado por Paro (2016), em relação ao direito à educação e às oportunidades de acesso a todos os segmentos educacionais.

Partindo de uma pergunta norteadora, os estagiários iniciaram a intervenção com os estudantes das duas turmas do

8º ano e explicaram como tinha sido a trajetória deles ao escolher um curso da universidade, como havia sido o processo de prestar vestibular, frequentar as aulas na graduação, contando, assim, sobre as dificuldades que enfrentavam e o que almejavam ao se formar no curso que haviam escolhido. Essa horizontalidade das relações é defendida por Paulo Freire (2014, 2015) e, a partir desse compartilhamento de impressões, os alunos do 8º ano perguntaram aos acadêmicos sobre muitas questões relacionadas à universidade, tirando dúvidas e demonstrando interesse em seguir com os estudos depois do Ensino Médio.

Depois de finalizadas as 51 horas de atividades no campo de estágio, realizou-se um seminário nas dependências da universidade, em que os acadêmicos compartilharam com o coletivo de colegas sobre suas aprendizagens, a partir das vivências na escola, explicando como foram as observações e o acompanhamento das atividades dos profissionais que ali trabalham e, especialmente, as impressões a partir das intervenções com professores e estudantes. Essa proposta foi inspirada nas pesquisas de Domingues (2014), ao defender que o processo de formação de professores seja desenvolvido a partir das necessidades e especificidades da própria escola, com possibilidades para que todos os atores envolvidos possam se beneficiar e avançar na construção dos conhecimentos.

Importante reforçar a informação de que foram os estagiários que organizaram e conduziram esses momentos formativos, com a supervisão da pedagoga da escola e assessorados pelas professoras da disciplina. Com isso, foi possível perceber o desenvolvimento do senso de identidade e pertencimento ao espaço do estágio, além de se propiciar condições para o aprimoramento dos princípios de responsabilidade e autonomia, como defendido por Paulo Freire (2015). Além disso, o desenvolvimento da consciência sobre os processos de decisão na escola - temática discutida por Paro em diversas obras (1988, 2016) - que pode se configurar como uma das atribui-

ções do pedagogo, é também problematizado por Libâneo (2010), no sentido também de formação de uma identidade profissional por parte dos estagiários.

Desse modo, o relato aqui apresentado teve a preocupação de desenvolver uma postura que compreende o processo de estágio enquanto formação, com viés investigativo e dialógico, que procura problematizar a relação entre teoria e prática, de modo contextualizado e considerando a realidade dos diversos atores que fazem parte dessas complexas relações, vindo, portanto, ao encontro do conceito de professor reflexivo, postulado por Pimenta e Ghedin (2012). Nesse sentido, os autores defendem o estágio enquanto oportunidade de formação, indo além de uma visão que fragmenta os cursos de licenciatura entre as chamadas aulas convencionais e as atividades de estágio que são desenvolvidas nas instituições educacionais.

Considerações finais

Este capítulo, organizado em formato de relato de experiência, de natureza qualitativa e cunho interpretativo, teve o objetivo de refletir sobre as experiências relacionadas à formação de professores, que foram desenvolvidas a partir das atividades da disciplina de Estágio em Gestão Educacional, do Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade estadual do Paraná.

Constatou-se que os encontros organizados pelos estagiários, caracterizados como intervenções formativas, em que os professores de uma escola pública - elencada como campo de estágio para o desenvolvimento das atividades da referida disciplina - constituíram-se em momentos privilegiados de trocas entre os docentes e em oportunidades de desenvolvimento de um senso de pertencimento ao espaço escolar e de identidade docente.

Essas intervenções, organizadas em formato de roda de conversa, com duração, em média, de uma hora, mostraram-se profícuas, no sentido de estimular o diálogo e a reflexão sobre as dificuldades do dia a dia docente e em formas de superação para os empecilhos elencados pelos próprios professores.

Observou-se também que esses momentos se mostraram como possibilidades de desenvolvimento de parcerias entre os professores participantes, constituindo-se em oportunidades de aprendizagem coletiva e individual, caracterizando, portanto, uma forma de condução e organização do processo de formação continuada.

Já em relação às intervenções com os alunos, foi perceptível o desenvolvimento do engajamento dos acadêmicos, no sentido de compreensão sobre o papel do professor como um incentivador para a continuidade dos estudos, estimulando os alunos a sonhar e a buscarem um futuro com mais oportunidades, tanto na perspectiva de crescimento pessoal, mas também profissional e econômico. Além disso, foi possível perceber em alguns desses estudantes o vislumbre de ser apresentado à universidade e o interesse em frequentar um curso superior após a finalização do Ensino Médio. Essas constatações podem ser compreendidas como relevantes, pois indicam um campo de possibilidades para estudantes que, segundo seus próprios relatos, nem sonhavam em entrar em uma universidade, ainda mais, uma instituição pública.

Com isso, percebe-se que as atividades da disciplina de Estágio em Gestão Educacional podem ser favorecidas pela participação efetiva de todos os sujeitos envolvidos, em um movimento dialógico que apresenta o potencial de enriquecer e aprofundar o processo de formação de professores, tanto daqueles que se encontram na graduação quanto nos docentes mais experientes, desde que as relações de horizontalidade sejam observadas.

Nessa dinamicidade, os estudantes da escola em questão – campo de estágio – também podem ser impactados, desde que a temática discutida desperte o interesse deles e aborde conteúdos que tenham o potencial de mobilizá-los a continuar os estudos, como foi o caso aqui apresentado, demonstrando, com isso, que a formação de professores é um processo complexo e desafiador, porém, essencial e gratificante.

Referências

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisângela Silva de; ALMEIDA, Whasgthon Aguiar de. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido Pimenta. Estágios supervisionados: unidade teoria e prática em cursos de licenciatura. *In*: CUNHA, Célio da; FRANÇA, Carla Cristie de. (org.). **Formação docente: fundamentos e práticas do estágio supervisionado**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, 2019. p. 19-50.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

Formação inicial de docentes no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza - Biologia e Química: reflexões a partir da escuta de licenciandos

Cristiane Barbosa da Silveira¹

Liliane Madruga Prestes²

Introdução

O presente texto apresenta um breve relato da pesquisa realizada com estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Naturais do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Porto Alegre, com o intuito de mapear as concepções de ensino e da profissão docente desses estudantes. A análise comparativa dos resultados obtidos entre os ingressantes (1º ao 4º semestre) e os potenciais formandos (5º ao 9º semestre) permitiu a identificação dos desafios e perspectivas tanto da formação inicial de professores quanto das políticas públicas para a educação básica. Os dados produzidos visam apontar subsídios para o aprimoramento da formação inicial e continuada de docentes para atuarem na Educação Básica, em especial, na área de ensino de Ciências da Natureza.

¹ Licenciada em Ciências da Natureza: biologia e química pelo IFRS - Campus Porto Alegre. Docente da rede pública estadual do RS. Porto Alegre, RS. crisb-silveira@gmail.com

² Doutora em Educação Docente do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza: química e biologia; IFRS- Campus Porto Alegre. RS. liliane.prestes@poa.ifrs.edu.br

Considerações sobre a formação inicial de docentes no atual contexto brasileiro

A formação inicial de docentes no Brasil é um tema relevante e necessário, tendo sido pautado nas atuais políticas públicas e foco de estudos e pesquisas que têm se dedicado a analisar os desafios e perspectivas da formação de professores no país, trazendo reflexões e contribuições importantes para a discussão. Entre tais autores, citamos Paulo Freire (1996,2000), patrono da educação brasileira e um dos principais expoentes mundiais nos estudos sobre a formação inicial e continuada de docentes. Entre as suas obras principais, escritas no formato de cartas pedagógicas, o autor busca dialogar com os/as educadores/as trazendo subsídios para a reflexão acerca das práticas pedagógicas e os desafios postos à docência. De acordo com as Cartas Pedagógicas de Paulo Freire (2000), escritas entre 1965 e 1997 e endereçadas a educadores, estudantes e intelectuais de diversos países, a formação inicial de docentes é um tema central na reflexão do educador brasileiro sobre a educação crítica e transformadora (FREIRE, 2000). Freire defendia que a formação docente deve ser um processo permanente e inacabado, que envolve a reflexão crítica sobre a prática e a busca constante por novos conhecimentos e saberes (FREIRE, 2000). Segundo ele, a formação de professores não pode ser vista como um momento ou como uma fase em que os futuros professores acumulam conhecimentos técnicos ou informações sobre a realidade educacional. Em vez disso, deve contemplar a compreensão das relações de poder e da luta por uma sociedade mais justa e igualitária, além de considerar as dimensões ética e política da profissão docente (FREIRE, 2000). Dessa forma, as Cartas Pedagógicas de Paulo Freire destacam a importância da formação inicial de docentes comprometidos com uma prática pedagógica crítica e transformadora, que vai além da dimensão técnica da profissão e enfatiza a importância da reflexão crítica, da ética e da política na formação de cidadãos críticos e conscientes (FREIRE, 2000).

Entre as obras de Paulo Freire citadas no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, citamos o livro *Pedagogia da Autonomia* (1996), no qual o autor destaca a importância da formação de professores comprometidos com uma prática pedagógica libertadora, que favoreça o desenvolvimento da autonomia dos educandos e ressalta a importância da formação de professores comprometidos com uma prática pedagógica libertadora, capaz de promover a autonomia dos educandos. De acordo com Freire (1996, p. 57), a formação docente não deve ser vista como uma fase em que os futuros professores adquirem apenas conhecimentos técnicos ou informações sobre a realidade educacional, mas sim como um processo permanente e inacabado. Para o autor, a formação de professores deve ser pensada como um processo contínuo, que envolve a reflexão crítica sobre a prática e a busca constante por novos conhecimentos e saberes.

Em suas análises, Freire (1996, p. 73) destaca a importância de uma formação de professores que considere não apenas a dimensão técnica, mas também as dimensões ética e política da profissão docente. Ressalta que o compromisso com a transformação social e a promoção da justiça são elementos fundamentais da formação de professores comprometidos com uma prática pedagógica libertadora. Além disso, o autor enfatiza a importância da formação de professores capazes de trabalhar com a diversidade cultural e social dos educandos, reconhecendo suas diferenças e singularidades. É fundamental que a formação de professores contemple a compreensão das relações de poder e da luta por uma sociedade mais justa e igualitária. Para Freire, a formação de professores comprometidos com uma prática pedagógica libertadora é fundamental para o desenvolvimento da autonomia dos educandos (FREIRE, 1996). É necessário que esses professores trabalhem com a diversidade cultural e social dos educandos, reconhecendo suas diferenças e singularidades, e se comprometam com a transformação social e a promoção da justiça (FREIRE, 1996). Diante do exposto, destacamos a relevância da leitura

da obra de Paulo Freire no âmbito da formação inicial, uma vez que possibilita uma visão crítica e ampla sobre a formação inicial de docentes, que vai além da dimensão técnica da profissão e enfatiza a importância da reflexão crítica, da ética e da política para uma prática pedagógica libertadora.

Nesta mesma seara de estudos, citamos Tardif (2012), o qual destaca a importância de se considerar os saberes docentes na formação profissional de professores. Segundo o autor, os saberes docentes são os conhecimentos mobilizados pelos professores em sua prática pedagógica, sendo essenciais para o desenvolvimento de competências profissionais. Em suas análises, o autor destaca a importância de se considerar os saberes docentes na formação profissional de professores. Segundo o autor, os saberes docentes são os conhecimentos mobilizados pelos professores em sua prática pedagógica, sendo essenciais para o desenvolvimento de competências profissionais. Na sequência de suas análises, Tardif (2012) também aborda a importância de se considerar as especificidades da profissão docente na formação inicial de professores. De acordo com o autor, a formação de professores deve contemplar a dimensão prática da profissão, proporcionando aos futuros professores experiências e reflexões que os ajudem a desenvolver competências e habilidades necessárias para atuar na sala de aula. Nesse sentido, a formação inicial deve ser pensada de forma integrada, considerando tanto a dimensão teórica quanto prática.

Na sequência, reportamos aos estudos realizados por Saviani (2013), enfatiza que a formação de professores é um problema histórico e teórico, que envolve diversas questões, como a relação entre teoria e prática e a formação de professores para uma sociedade em transformação. Diante deste cenário, reportamos às atuais políticas públicas, entre as quais citamos a Lei Federal nº. 9394/96 (BRASIL, 1996) prevê que a formação de docentes para a Educação Básica deverá ser realizada em cursos de licenciatura plena.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á ao nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida ao nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, p. 4)

No tocante às estratégias a serem adotadas para o aprimoramento da formação inicial, citamos o Plano Nacional de Educação (2014-2024) que prevê na meta 15 a ampliação da oferta da formação docente.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

No âmbito da rede federal de educação profissional e tecnológica, a oferta de cursos de licenciatura é um dos objetivos dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica, os quais foram criados em 2008 através da Lei Federal n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008). Entre os cursos ofertados, há a previsão de reserva de, no mínimo, 20% (vinte por cento) das vagas para cursos de licenciaturas, prioritariamente para as licenciaturas nas áreas de Ciências e Matemática. Considerando tais prerrogativas, o IFRS - Campus Porto Alegre oferta o Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza: Biologia e Química, cujo objetivo, conforme consta no atual Projeto Pedagógico³ (IFRS/POA, 2017), visa:

Proporcionar a formação inicial para a docência em Ciências da Natureza numa perspectiva interdisciplinar e articulada com os objetivos da Educação Básica promovendo espaços de estudos, reflexões acerca das teorias e práticas nas dife-

³ Disponível em http://www.poa.ifrs.edu.br/images/Cursos/Superiores/Licenciatura_Ciencias_Natureza_Biologia_Quimica/ppc-ciencias-da-natureza-vigencia2017-2.pdf Acesso em 02 dez.2021.

rentes áreas considerando o ser humano em sua totalidade e o egresso enquanto sujeito e agente transformador (IFRS/POA, 2017, p.21)

O referido curso é ofertado na modalidade presencial, em turno integral (manhã e tarde), no IFRS - *Campus* Porto Alegre desde o segundo semestre do ano letivo de 2010, conforme Resolução IFRS nº012, de 22 de abril de 2010⁴ e tendo sido reconhecido conforme PORTARIA MEC nº 674, de 31 de outubro de 2016 (publicada no Diário Oficial da União de 01/11/2016)⁵. Quanto ao perfil do/a egresso/a, o referido Projeto prevê que:

O egresso deve possuir a capacidade de articular os conhecimentos científicos com os didáticos e pedagógicos, para melhor gestão dos processos de ensino e aprendizagem, deve saber trabalhar em equipe para melhor integração curricular e ações interdisciplinares, deve articular seus saberes com as inovações e com capacidade de gerir seu próprio desenvolvimento profissional (IFRS/POA, 2017, p.23)

Visando atender ao acima exposto, o curso possui uma carga horária total de 4.179 horas, distribuídas em 09 semestres letivos, cujos componentes curriculares são organizados da seguinte forma:

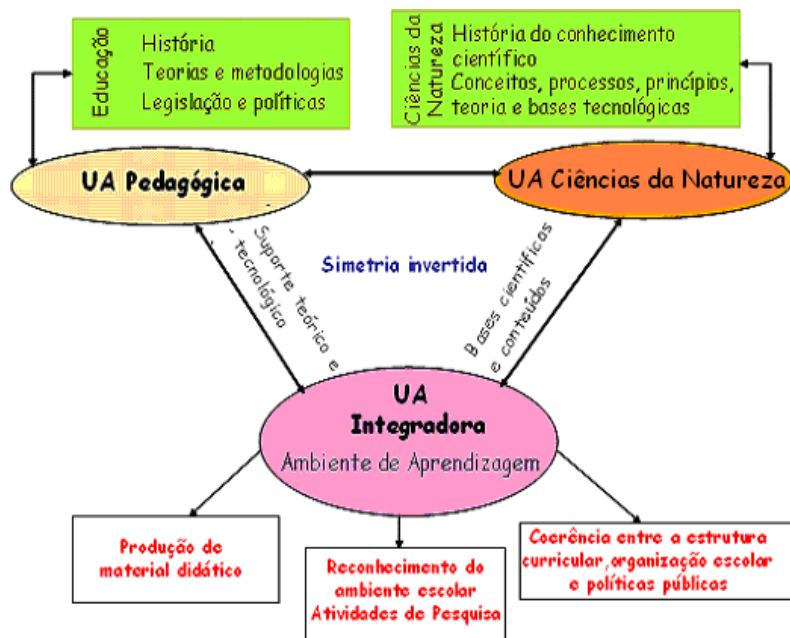
O Curso se organiza em Unidades de Aprendizagem Pedagógicas (UAP) e Unidades de Aprendizagem das Ciências da Natureza (UACN) articuladas pelas Unidades de Aprendizagem Integradoras (UAI), que exploram o ambiente escolar, o seu entorno e a coerência das políticas públicas com as propostas curriculares das instituições de ensino, com o compromisso de oferecer à sociedade ferramentas e propostas de ensino que auxiliem no desenvolvimento do pensamento científico com vistas à superação da desigualdade social e formação da cidadania . (IFRS/POA, 2017, p. 22).

A seguir, apresentamos o esquema da organização curricular do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza: biologia e química (IFRS, 2017).

⁴ Disponível em <https://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NjAx/9f1aa921d96ca1df24a34474c-c171f61/NTEExMA==> Acesso em 02 de maio de 2022.

⁵ Disponível em http://www.poa.ifrs.edu.br/attachments/article/3190/Portaria%20de%20reconhecimento_01nov2016.pdf Acesso em 02 de maio de 2022

Figura 1. Esquema geral sobre a organização das etapas do Curso.



Fonte: Projeto Pedagógico do Curso (IFRS/POA, 2017)

No tocante à docência, o curso oferece o componente curricular obrigatório “Profissão Docente”, que possui uma carga horária de 100 horas-aula / 83 horas e tem como objetivo geral compreender e praticar o sentido da docência como profissão, relacionando-o com temas emergentes, tais como inovação educativa, profissionalização, conhecimento profissional, formação permanente e continuada, e qualidade de ensino. A ementa prevê a construção da identidade docente relacionada às dimensões de profissão e profissionalismo, bem como a unidade prática-teoria-prática da ação docente. Além disso, são abordados os diversos tempos e espaços de formação, assim como os condicionantes afetivos, cognitivos, sociais, econômicos e culturais das práticas docentes no Ensino Fundamental e Médio. A inovação educativa é apresenta-

da como um princípio de ação do professor. Dentre os autores previstos, destacam-se o educador brasileiro Paulo Freire, patrono da educação brasileira, e a pesquisadora Selma Garrido Pimenta (1997), para quem o curso de licenciatura tem o dever de propiciar ao licenciando conhecimentos, habilidades e valores, além de provocar o seu senso crítico e possibilitar constantemente a construção de saberes e de saber-fazer a partir dos desafios cotidianos e da compreensão do ensino como prática social. Para a autora, é essencial que o/a licenciando/a atue como protagonista e escritor/a do seu cotidiano, a partir de valores que reflitam o mundo em que vive, sua história de vida, saberes, angústias e anseios. Em suas análises, a autora evidencia que nenhuma identidade profissional é inerte ou tampouco sedentária, pois é algo que se constrói durante toda a nossa existência e sempre estará em permanente transformação.

Desafios postos à formação inicial a partir da escuta de discentes do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza: Biologia e Química ofertado pelo IFRS - Campus Porto Alegre

Com base em tais pressupostos, na extensão deste texto, apresentamos o recorte de estudo realizado com estudantes do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza oferecido pelo IFRS - Campus Porto Alegre. A pesquisa teve como objetivo mapear quais concepções sobre docência e profissão docente a partir da escuta de estudantes do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza realizando um comparativo entre os resultados produzidos entre os ingressantes (1º. ao 4º. semestre) com os potenciais concluintes (5º ao 9º semestre) analisando quais desafios e perspectivas apontam tanto para a formação inicial quanto para as políticas públicas para a Educação Básica.

Para a realização da pesquisa, os/as estudantes foram convidados/as a participarem, de forma voluntária, a partir de

questionário disponibilizado, via plataforma Google. Tal formulário foi elaborado inicialmente com a intenção de se aplicar em turmas do 1º ao 4º semestre e do 5º ao 9º semestre, contudo, entre os participantes, somente uma (01) estudante estava matriculada nos primeiros semestres do curso. Neste enfoque, cabe destacar que o estudo foi realizado durante o período em que as atividades letivas estavam sendo realizadas de forma híbrida, em razão dos protocolos de prevenção decorrentes da pandemia de covid-19. Em razão disso, optamos pela análise das respostas de 09 (nove) estudantes matriculados do 5º ao 9º semestre. Cabe ressaltar que a pesquisa foi apreciada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, cumprindo todos os requisitos referentes à participação de estudantes no decorrer do estudo.

Quanto ao perfil dos participantes do estudo, o grupo é formado majoritariamente por mulheres, das quais uma auto-declarada como preta. Tal constatação nos reporta à reflexão sobre a importância e necessidade de que, no âmbito institucional, intensifiquemos as ações voltadas à manutenção e ampliação de políticas de ações afirmativas para a garantia de acesso, permanência e êxito de parcela significativa da população historicamente excluída dos espaços escolares formais. Apesar dos avanços em termos de políticas institucionais no IFRS, ainda precisamos avançar no curso pesquisado para ampliar as estatísticas referentes à diversidade de estudantes concluintes.

Quanto à escolaridade anterior, evidenciamos a diversidade de trajetórias escolares dos/as estudantes, que são egressos de cursos de Ensino Médio (modalidade regular e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos), cursos superiores incompletos e até Mestrado. Tal diversidade apresenta desafios aos/as docentes que atuam no curso, uma vez que a partir de suas trajetórias escolares anteriores, os/as estudantes possuem níveis diferenciados de familiaridade com os conceitos básicos na área de ciências da Natureza. A pluralidade dos/as licenciandos/licenciandas também é constatada

quando observamos a faixa etária dos mesmos, que varia de 17 a 43 anos de idade. Cerca de 33% dos estudantes desta pesquisa começaram a graduação tardiamente, o que indica que muitos/as jovens enfrentam dificuldades para dar sequência aos estudos após a conclusão do Ensino Médio, seja por questões econômicas ou por indecisão sobre qual curso escolher. Além disso, mesmo com a oferta de educação pública, é importante destacar a importância das políticas de assistência estudantil, visto que frequentar um curso diurno como a licenciatura, foco deste estudo, exige condições para arcar com custos como transporte, material, roupas e alimentação. Tal realidade impacta na continuidade e/ou dificulta a permanência e êxito de estudantes que não possuem recursos para se manterem durante os quatro anos previstos para a conclusão do curso.

Outro problema é a dificuldade financeira que atinge as minorias, levando muitos jovens a procurar um emprego antes de se preocupar em fazer uma faculdade. Muitos começam a trabalhar ainda no Ensino Médio e acabam investindo por muito tempo em empregos que não trazem satisfação pessoal e nem são bem remunerados para exercê-los. De acordo com Bourdieu e Passeron (1975, p. 161), a maioria dos estudantes que são excluídos do sistema educacional o fazem antes mesmo de serem avaliados. Além disso, a proporção daqueles que são eliminados da escola por meio de seleções abertas varia de acordo com a classe social. Mesmo com quase meio século de distância, essa análise ainda se aplica à realidade atual do Brasil, que tem sido agravada pela pandemia de Covid-19. A crise sanitária tem impactado desproporcionalmente as classes pobres, aumentando o número de pessoas vivendo em situação de pobreza e fome e acentuando as desigualdades sociais. De acordo com Schappo (2008, p. 5), a Covid-19 tem agravado as questões sociais já presentes na sociedade brasileira, como a fome, o desemprego, o trabalho informal e precário, o acesso incerto aos serviços públicos e aos direitos, entre outros.

Essa realidade financeira precária tem afetado os jovens estudantes, que muitas vezes são forçados a entrar no mercado de trabalho formal ou informal antes mesmo de terminar o Ensino Médio, deixando de lado a vida acadêmica. Em relação às motivações para a escolha do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, os participantes da pesquisa revelaram que a possibilidade de ensinar uma matéria pela qual têm paixão é o principal motivador. Dos participantes, 46,2% tiveram experiência profissional como docentes da Educação Básica, enquanto 52,8% nunca exerceram a docência.

Quando questionados sobre suas percepções da docência e os conhecimentos necessários para exercê-la, os entrevistados destacaram a importância de gerenciar as aulas, escolher metodologias e propostas didáticas, ter empatia com os estudantes, estar ciente das obrigações do exercício da docência e ser crítico em relação à pesquisa e ao desenvolvimento de materiais didáticos. Além disso, acreditam que é necessário ter boa vontade, iniciativa, criatividade e amor pelo que faz para mediar o conhecimento sem interferir nas relações novas das crianças e pré-adolescentes.

Embora a pesquisa tenha iniciado com um ceticismo em relação à motivação dos estudantes para a licenciatura, as respostas dos/as entrevistados/as surpreenderam positivamente. Ainda existem pessoas que procuram e se declaram apaixonadas pela docência, mesmo sem terem experimentado a profissão. Isso pode ser um sinal de esperança, uma vez que os relatos de professores desvalorizados são preocupantes. Portanto, é necessário ampliar o debate sobre a formação inicial docente, para que os futuros professores sejam preparados para enfrentar os desafios alicerçados no potencial transformador da educação.

Ao analisar as respostas para esta pergunta sobre concepções prévias, é possível notar que muitos participantes mencionaram a importância da empatia e da didática. Além disso,

alguns citaram a relevância da psicologia da educação e da experiência com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), que faz parte da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) e busca proporcionar aos licenciandos experiências e vivências no contexto escolar. O programa prevê a participação em ações voltadas ao planejamento, execução e avaliação de práticas educativas na Educação Básica, a partir da interação com estudantes e docentes de diferentes contextos escolares. Ao conhecer o ambiente em que atua, o professor também passa a se conhecer melhor e a compreender como deve se comportar nesse espaço. Isso está diretamente relacionado com o desenvolvimento do conhecimento e da autonomia, como defende Carvalho (2022): “a autonomia do professor se desenvolve na medida em que ele ‘constrói’ o seu próprio conhecimento sobre a profissão e, para isso, é preciso juntar o desenvolvimento de suas qualidades pessoais ligadas ao ‘saber fazer’ da docência.” (p. 98).

Prosseguindo a investigação, os/as estudantes foram questionados acerca do papel que atribuem ao professor/a na atual conjuntura, sendo destacado o que segue:

A - “O professor na atual conjuntura é de extrema importância para construir um pensamento crítico nos alunos.”

B - Fornecer subsídios para leitura da realidade do estudante ao qual está inserido. Não apenas conceitos químicos e biológicos desconexos com a realidade dos estudantes.”

C - “Mediar a construção do conhecimento”

D - “Mostrar que existem meios de ascender pessoalmente e profissionalmente.”

E - “Coadjuvante que precisa ser valorizado pelas políticas públicas e pela grande maioria das instituições. Para o aluno, professor é sempre professor, alguns desenvolvem relações mais flexíveis com os alunos, outros tem uma maneira mais própria de se relacionar, mas a atualidade exige muito mais que boas relações, exige envolvimento total que respeite cada indivíduo com seu espaço social, econômico, familiar, saúde, etc.”

“Ensinar e compreender as dificuldades que os alunos estão enfrentando depois dessa lacuna de 2 anos no aprendizado deles.”

G - “A figura do/a professor/a, enfrenta uma séria crise. Ao mesmo tempo que é visto como um profissional de impacto social importante, visto seu papel como educador/a. Também sofre com uma visão de um/a profissional desvalorizado/a e descredibilizado, o que gera um sentimento de impotência, inferioridade e incompetência. Estas duas visões podem ser tidas tanto pela comunidade quanto pelos próprios profissionais.”

H - “Muito importante, sempre vi o professor como uma figura motivadora para os alunos, ele pode motivar e estimular os alunos a sempre procurarem o seu melhor”

I - “Tornar o estudante mais crítico e atuante na sociedade.”

As respostas dos/as estudantes apontam para a relevância do papel do/a professor/a na formação dos alunos/as, destacando a importância da mediação do conhecimento, do estímulo ao pensamento crítico, da motivação e do engajamento social. Esses aspectos são fundamentais para a construção de uma educação mais humanizada e emancipatória, em consonância com os princípios defendidos por Paulo Freire em sua obra.

De acordo com Freire (1987), a educação deve ser vista como um processo de libertação, em que o/a educador/a tem o papel de mediador/a entre o aluno/a e o conhecimento, estimulando a reflexão crítica sobre a realidade e o desenvolvimento de uma consciência crítica e transformadora. Nesse sentido, a figura do/a professor/a assume um papel fundamental na construção de uma educação emancipatória e democrática.

Além disso, as respostas dos/as estudantes também apontam para a importância de uma formação docente que considere a realidade social e cultural dos alunos/as, bem como as suas necessidades e interesses. Segundo Tardif (2002), a formação docente deve estar em consonância com as demandas sociais e as transformações do mundo contemporâneo, levando

do em consideração as particularidades dos contextos escolares e os desafios enfrentados pelos/as professores/as na sua prática cotidiana.

Nesse sentido, a formação docente deve ser vista como um processo contínuo e reflexivo, em que o/a professor/a é desafiado/a a repensar constantemente as suas práticas e a buscar novos conhecimentos e habilidades. Segundo Nóvoa (1995), a formação docente deve ser pautada pela reflexão crítica sobre a prática, pela valorização da experiência profissional e pela busca constante de novas formas de aprimoramento profissional.

Diante dessas reflexões, fica evidente a importância da formação docente como elemento fundamental para a construção de uma educação mais humanizadora e emancipatória. Por fim, ao buscar promover a escuta dos estudantes, os/as questionei sobre as expectativas após a conclusão do Curso de Licenciatura e, em especial, se pretendem atuar na docência no contexto da Educação Básica. Vejamos:

A - “Escola pública e particular.”

B - “As expectativas são boas, acredito que fui bem “formado” aproveitei bem minha formação em licenciatura em ciências da natureza. Vou exercer minha profissão quero seguir lecionando na educação e ensino superior quem sabe.”

C - “Pretendo fazer mestrado e quiçá doutorado. Trabalhar na rede pública de ensino e em áreas de pesquisa.”

D - “Exercer a profissão em todos os níveis de ensino.”

E - “Pretendo me engajar em algum projeto que envolva propostas ambientais, culturais, ou escolas que ofereçam educação de jovens e adultos de ensino fundamental ou médio.”

F - “Sim escola pública.”

G - “Licenciar. Sinceramente não tenho preferência, pois o que quero é dar aula.”

- “Pretendo fazer uma pós e mestrado (com bolsa de preferência). Também queria trabalhar como professor de escolas públicas (talvez pelo contrato temporário ou concurso público mesmo).”

- “São grandes, pretendo seguir a profissão de professor, em relação ao grau de ensino ainda não tenho muita certeza, mas se possível pretendo me inserir em diferentes áreas, focando em ser docente no ensino superior, mas desenvolvendo atividades com ensino fundamental e médio.”

As respostas acima reportam ao estudo do pesquisador português Antônio Nóvoa (1999) que, ao abordar a trajetória histórica da formação inicial de docentes nos desafia a refletirmos e reinventarmos a docência enquanto profissão e os significados atribuídos em nossa sociedade e, especialmente, nas escolas e espaços formativos.

O inventário poderia continuar encaminhando-nos pouco a pouco para a constatação de que a escola é, talvez, o lugar onde se concentra hoje em dia o maior número de pessoas altamente qualificadas, que se encontram relativamente protegidas dos confrontos políticos, das competições comerciais e das tentações gestionárias. Será que pertence à escola um papel primordial na tarefa de pensar o futuro? Provavelmente, sim. Para os professores o desafio é enorme. Eles constituem não só um dos mais numerosos grupos profissionais, mas também um dos mais qualificados do ponto de vista acadêmico. Grande parte do potencial cultural (e mesmo técnico e científico) das sociedades contemporâneas está concentrado nas escolas. Não podemos continuar a desprezá-lo e a minorizar as capacidades de desenvolvimento dos professores. O projecto de uma autonomia profissional, exigente e responsável, pode recriar a profissão professor e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus actores (NÓVOA, 1999, p.31)

Neste enfoque, um dos aspectos relevantes do Curso de Licenciatura é o quanto os/as egressos/as demonstram comprometimento com a educação pública e passam a desempenhar a docência em tais espaços, além de continuarem seus percursos formativos em cursos de Mestrado e Doutorado. Tais relatos são compartilhados com os/as docentes e colegas e atuam de forma positiva como incentivo e motivação para os demais estudantes. Demonstra ainda que, apesar das dificuldades e percalços enfrentados/as durante o curso, elas não apagam o brilho nos olhos de cada profissional que o Instituto

forma em cada semestre, pois eles carregam o nome da nossa instituição em seus currículos, e as ofertas de trabalho sempre nos dão bastante atenção, quando mencionamos que somos do Instituto Federal. Na continuidade de suas reflexões sobre docência e profissão docente no contexto da pandemia da covid-19, Nóvoa (2022) nos adverte para o fato de que:

Um peixe não nada em terra. Um professor não se forma nos atuais ambientes universitários, nem em ambientes escolares medíocres e desinteressantes. [...] Pessoalmente, defendo que falar de formação profissional, isto é, de formação para uma profissão, é elevar, e não diminuir, é dignificar, e não desvalorizar, os professores. Na verdade, é fácil alinhar uma lista de livros, teorias e conceitos que os professores devem conhecer. Difícil, é ensiná-los de maneira problematizadora, emancipadora, a partir de reflexões centradas na vida, na cultura e no exercício da profissão. Mas defendo também que a formação deve ser feita no espaço universitário, pois é este o lugar das profissões do conhecimento (medicina, engenharia, direito, docência, etc.). Porém, é necessário que a universidade compreenda, de uma vez por todas, a necessidade de construir parcerias e ligações com as escolas, os professores e os órgãos de gestão pública da educação (secretarias municipais e estaduais de educação), pois só assim se poderão construir políticas coerentes de formação e de desenvolvimento profissional (p.96).

O autor nos convoca à reflexão acerca da formação inicial sendo enfático ao afirmar a necessidade de parcerias entre as instituições formadoras e os contextos escolares na luta em defesa da educação pública e na busca de consolidação de políticas coerentes com a formação e desenvolvimento profissional. Em particular, no contexto brasileiro, a pandemia, entre outras consequências, acarretou o ensino remoto em razão da necessidade de distanciamento social. Neste cenário, a educação brasileira, mais do que nunca tem sido desafiada a ampliar as estratégias de ensino, incluindo a apropriação e inserção de tecnologias da informação e comunicação para a oferta do ensino remoto nos diversos níveis da Educação Básica e também na formação inicial de docentes. Aliado a isso,

presenciamos o retrocesso em termos de políticas públicas para a educação com o corte de recursos, a precarização das condições de trabalho docente e as dificuldades enfrentadas pelos/as estudantes e docentes para o acesso às novas tecnologias.

Contudo, a educação tem como foco a formação humana, ou seja, nas palavras de Paulo Freire (2004) implica um exercício de amorosidade, comprometimento e luta para a transformação social. Nas inúmeras cartas pedagógicas que escreve visando estabelecer o diálogo com educadores/as, o autor nos brinda com suas análises sobre os desafios e as potencialidades da profissão docente. No cotidiano, no exercício da profissão docente vamos nos constituindo enquanto profissionais e seres humanos. Neste enfoque,

A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderem que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem mulheres e homens precisam estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem, não haveria por que falar em educação (FREIRE, 2000, p.40)

A escuta de discentes do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza nos aponta o quanto já avançamos e que ainda precisamos continuarmos ampliando o diálogo, o fortalecimentos de parcerias com as escolas, a intensificação de estudos e debates sobre as políticas públicas em educação e, acima de tudo, o comprometimento político e engajamento na luta em defesa da escola pública e gratuita como um direito fundamental para todos/as, crianças, jovens e adultos nos diferentes contextos sociais de nosso país.

Considerações finais

A formação inicial de docentes é um tema crucial para a qualidade da educação brasileira. Nesse sentido, é importante considerar não apenas as teorias e práticas pedagógicas, mas também a realidade dos futuros discentes e sua inserção no contexto escolar. Autores como Gatti (2018) e Freire (1996) destacam a necessidade de escuta dos estudantes para a construção de uma formação inicial mais significativa e transformadora.

Além disso, a residência pedagógica e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) surgem como iniciativas importantes para a formação inicial de docentes. Pimenta e Lima (2019) apontam a residência pedagógica como uma oportunidade de aproximação entre teoria e prática, bem como de contato mais intenso com a realidade escolar. Já o PIBID, segundo Ribeiro e Penin (2019), oferece aos futuros docentes a oportunidade de experimentarem a prática docente, além de fomentar a produção de conhecimento e ações transformadoras no ambiente escolar.

No entanto, apesar dos avanços proporcionados por essas iniciativas, ainda há desafios a serem enfrentados na formação inicial de docentes. Entre eles, a precariedade das condições de trabalho e o desafio de formar professores capazes de atuar em uma sociedade cada vez mais diversa e complexa. Nesse sentido, é fundamental que a formação inicial esteja em constante diálogo com as demandas sociais, buscando formar professores capazes de promover a inclusão e a transformação social.

Em suma, é preciso que a formação inicial de docentes seja pensada de forma a considerar a realidade dos futuros discentes e as demandas sociais. A escuta ativa dos estudantes e a inserção dos futuros docentes no contexto escolar através da residência pedagógica e do PIBID são iniciativas que podem contribuir significativamente para uma formação mais signi-

ficativa e transformadora. Porém, é preciso estar atento aos desafios e demandas do cenário educacional brasileiro para que a formação de docentes seja cada vez mais efetiva e de qualidade.

Referências

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1975.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230030, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100308&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 abr. 2023.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência na formação de professores**: reflexões e experiências. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

RIBEIRO, R. A.; PENIN, S. T. **A inserção dos graduandos em Pedagogia na escola básica**: reflexões a partir do PIBID. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 709-726, set./dez. 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**.
18. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

A matemática nas ações diárias da Educação Infantil: Brincando com material reciclado e o pensamento computacional

*Marisa Dadda¹
Aline Silva De Bona²*

Introdução

O presente trabalho é fruto da articulação entre duas professoras, uma da Educação Infantil, e outra de Matemática que atua com formação de professores. Articulação que se iniciou em novembro de 2021 com a proposta do curso de formação docente denominado Educação Matemática: da alfabetização ao pensamento computacional. Ao longo do curso rápido de 40 horas na modalidade remota (por e-mail, WhatsApp, Google Meet) com encontros presenciais, foi proposto aos professores da Educação Infantil a autoria de atividades que realizam com frequência na educação infantil que contemplem a Matemática e que possam ser trabalhadas com a metodologia do pensamento computacional. Em janeiro de 2022 se fez a criação das “ações” e em seguida a fundamentação e aplicação com professores da Educação Infantil de outras escolas da região do Litoral Norte Gaúcho RS, paralelamente com a exploração e conceituação do grupo de pesquisa Matemática e suas Tecnologias (MATEC), subgrupo (Des)Pluga, do IFRS – *Campus* Osório, que trabalha de forma colaborativa com estudantes do Ensino Médio, professores de Matemática e licenciandos em Matemática.

¹ Professora Colégio Adventista de Osório (CAO) – RS, Brasil. Email: marisa.dadda@educadventista.org.br

² Pós-doutora em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na USP, Doutora em Informática na Educação na UFRGS. Professora do IFRS - *Campus* Osório, RS, Brasil. Email: aline.bona@osorio.ifrs.edu.br

A atividade foi proposta por uma das autoras, professora da Educação Infantil, este ano de 2022, turma de pré 4 anos do Colégio Adventista de Osório (CAO) do RS. A atividade consiste na criação de vários jogos construídos com material reciclado, que desenvolvem noções de organização, quantificação, construção do conceito de número e, paralelamente, a importância de resolver um problema através da lógica do pensamento computacional, presente implicitamente na vida das crianças desde que nascem. Aqui apresenta-se um conjunto de jogos, como exemplo de prática de sala de aula, com o objetivo de promover a formação continuada dos professores da educação infantil no que se refere à Matemática, pois é na idade da criança que a curiosidade pelo número, segundo Piaget (1977), em que “toda a vida de pesquisador de matemática da criança se inicia”.

Um olhar para a criança e o jogo de reciclagem para trabalhar matemática

As crianças da Educação Infantil apresentam facilidade de aprendizagem. Seu “cérebro” consegue “processar” o conteúdo com mais rapidez, compreendendo as linguagens - Português e Matemática -, se apresentadas da forma adequada. É nessa faixa etária que a criança estabelece o embasamento da noção da Matemática e sua importância no cotidiano escolar, assim como nas demais vivências diárias. Diante dessas realidades há possibilidade de desenvolvimento cognitivo do aluno e suas habilidades de raciocínio, imaginação, criatividade e do brincar. O objetivo deste trabalho com jogos é, portanto, o de mostrar que é possível realizar tarefas matemáticas com crianças de quatro e cinco anos de idade, desde que sejam estimuladas em um ambiente voltado para tal finalidade, como espaços de sala de aula usando materiais para explorar. Para um bom aproveitamento e construção de aprendizado, é necessário que a proposta seja de acordo com o interesse e as condições sinápticas que as crianças estão inseridas.

As práticas com jogos se deram no CAO e foram utilizadas atividades simples da rotina escolar, os próprios alunos para representar o concreto, alimentos, materiais reciclados, a sala de aula e seus objetos, assim como brincadeiras que ajudam a inserir o aluno no seu universo. Essas propostas foram aplicadas por alguns anos, mas sempre renovando-se percebeu-se que elas colaboraram com o crescimento pedagógico dos alunos, pois, as noções matemáticas foram direcionadas de forma lúdica, sendo as experiências internalizadas através de suas próprias construções e participação. As tabelas a seguir apresentam os jogos construídos pela professora da Educação Infantil, uma das autoras.

E em seguida a discussão sobre a relação entre o pensamento computacional e a aprendizagem de matemática, partindo-se de compreensão que não existe um conceito único ou noção acadêmica exclusiva para pensamento computacional, adota-se: “de forma simples, o Pensamento Computacional é a arte de resolver problemas, segundo pilares intimamente relacionados com a lógica da programação, são eles: decomposição, reconhecimento de padrões, abstração e algoritmo”, segundo Bona; Lucchesi; Fioreze (2021, p.193). Nesse sentido, segundo Papert (1994) aprender Matemática usando lógica de programação é como se a criança estivesse no mundo da Matemática.

E o jogo trabalha os pilares do pensamento computacional como metodologia de sala de aula, segundo Bona (2021), pois para jogar preciso entender, e inicia decompondo as regras para diferenciar; depois encontra elementos de jogo que se repete, isto é, um padrão para ganhar; cada criança constrói sua lógica ou estratégia de jogo, que é a abstração, de modo que vai se aprimorando conforme agrega outras informações, pesquisas, estratégias, verifica a ação dos colegas; e, por fim, organiza uma forma de jogar e ganhar, que é a lógica do algoritmo.

A lógica do algoritmo para uma criança é como se ela dese-ja-se criar uma sequência de passos que sempre dá certo para vencer. Ao analisar o estudante, a criança, se faz necessário, em paralelo, entender o professor que cria a atividade, como a forma de apresentar a prática criada pela professora da Educação Infantil, que organiza 6 elementos: Objetivos, Habilidades Desenvolvidas, Materiais, Confecção do Jogo, Instruções e Regras.

Quadro 1. Jogos: Equilíbrio; Dia a Dia da Fruta.

1. JOGO DO EQUILÍBRIO	2. MATEMÁTICA E O DIA DA FRUTA
<p>Objetivos: Reconhecer números, somar e subtrair.</p> <p>Habilidades desenvolvidas: No início do ano letivo este jogo poderá ser usado para reconhecimento dos numerais, no qual os participantes devem falar o nome do número que está no medidor escolhido para colocar o peso. No decorrer do ano, o jogo pode ser utilizado em atividades que envolvam somas e subtrações, através dos números nos medidores em que serão colocados os pesos. Ambas as situações auxiliam no desenvolvimento da criatividade, raciocínio lógico e motricidade.</p> <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Medidores descartáveis (podem ser encontrados em latas de leite para bebês ou suplementos alimentares); • Rolo vazio de papel toalha; • Peso (pedrinhas, bolitas ou objetos pequenos que caibam nos medidores); • Números de 0 a 9 impressos; <p>Confecção do jogo: Colar os números nos medidores. Fazer furos no papel toalha, em todo o</p>	<p>Objetivos: Comparar quantidades e conhecer diferentes cores e formas através da degustação de alimentos saudáveis.</p> <p>Habilidades desenvolvidas: O jogo proporciona que a criança relacione os alimentos com cores e formas, bem como permite a contagem e comparação entre estes alimentos, estimulando assim o raciocínio lógico, criatividade e memória.</p> <p>Materiais: Frutas para degustação.</p> <p>Confecção do jogo: Expor todas as frutas, solicitadas com antecedência à turma, para degustação.</p> <p>Instruções: Solicitar aos estudantes que realizem a separação dos alimentos, classificando de acordo com a cor e a forma. No momento da degustação, pedir para os estudantes que reservem as sementes para contagem e comparação das quantidades que cada um encontrou.</p> <p>Regras: Fica a critério do educador a construção de regras, porém é recomendado não estipular vencedor, já que este jogo proporciona um momento de</p>

<p>seu entorno, do tamanho do cabo dos medidores. Conectar os medidores, pelo cabo, nos furos do papel toalha.</p> <p>Instruções: As crianças devem colocar os pesos dentro dos medidores, com a finalidade de equilibrar o rolo de papel toalha através dos pesos colocados nos medidores.</p> <p>Regras: Quem derrubar o rolo de papel toalha perde o jogo.</p>	<p>alimentação coletiva, no qual os estudantes podem conhecer e vivenciar novas sensações.</p>
---	--

Através do olhar de objetivos de Matemática para cada um dos jogos acima, cita-se, a iniciação ao “mundo dos números”, segundo um estudante de licenciatura em matemática que também fez este curso de extensão, já que ele era integrado entre professores de matemática, e demais interessados que atuassem lecionando ou atendendo o processo de aprendizagem de Matemática.

O estudante analisou: “O Jogo 1 estabelece uma construção conceitual do número, em contar quantas frutas de um mesmo tipo como um conjunto, depois as frutas como um outro conjunto, que resulta na soma dos demais conjuntos. A lógica da parte e todo é apresentada como brincadeira, e estimativa, por exemplo: *quantos pedaços completa uma maçã?* Enquanto no Jogo 2, associar o algarismo ao número de objetos, e depois adicionar e subtrair é lúdico e concreto para a criança, facilitando elementos de Matemática importantes, desde representações. Parabéns a professora que os criou!”. Na Figura 1 a foto do jogo 1:



Fonte: as autoras (2022)

O jogo 3, chamado *A Matemática na Hora da Chamada* (MHC) teve como objetivos observar gráficos e realizar a contagem de diferentes estudantes referenciando aos diferentes dias da semana, além de promover e estimular a percepção e o cuidado com o outro, e contempla as habilidades desenvolvidas: o jogo oportuniza trabalhar a afetividade e cuidado com o próximo; estimula a memória e auxilia na construção e desenvolvimento das habilidades fundamentais para a formação humana. O jogo requer poucos materiais: crachás com o nome ou a foto das crianças, tendo como confecção do jogo. É importante que os crachás sejam devolvidos sempre ao final da aula. Mantenha-os em um lugar em que fique visível a todas as crianças. No início da aula, cada criança pega seu crachá, assim poderão visualizar os crachás que sobraram das crianças faltantes.

As instruções do jogo MHC: Realizar a chamada. Ao finalizar a chamada as crianças irão contar quantos crachás estão sem seus donos, estes são os faltantes. Após, elas irão contar quantas crianças estão com crachás, estes são os presentes. Anotar as quantidades no dia da semana correspondente (fica a critério de cada professor fazer em formato de cartaz e deixar exposto ou não). Ao iniciar uma nova semana, as crianças irão visualizar as anotações e comparar com a ajuda da professora. Por exemplo:

- Quantas crianças faltaram na segunda-feira?
- Quantas crianças faltaram na terça-feira?
- Qual o dia da semana em que mais crianças estiveram presentes na sala de aula?

As regras podem ser criadas de acordo com cada ambiente escolar. É possível usar como regra o uso do crachá, o cuidado e armazenamento a cada dia, o que torna o jogo mais incrível, segundo um grupo de 32 professores de Matemática do Litoral Norte de RS, pois proporciona trabalhar Matemática sob o perfil da turma e do professor, e se possibilita construir muitos desdobres para ele, como números ordinais, cardinais, e até romanos. Associar o espaço físico da sala de aula, como classes e cadeiras ao número de estudantes, além de outros elementos se aprimorando além da aritmética até a geometria, é um ponto intuitivo do jogo, e proporcionado ao refletir docente. A seguir mais quatro jogos:

Quadro 2. Mais 4 jogos Lúdicos e de Reciclagem.

3. MATEMÁTICA NO COTIDIANO ESCOLAR	4. FIGURAS GEOMÉTRICAS EM TODOS OS LUGARES
<p>Objetivos: Conhecer a função social e inserção dos números no cotidiano.</p> <p>Habilidades desenvolvidas: Com essa atividade é possível perceber a importância e a função dos algarismos no dia a dia em situações distintas e nos diferentes espaços e objetos, auxiliando no desenvolvimento do raciocínio lógico matemático, memória e criatividade.</p> <p>Materiais: Diferentes números de lugares ou objetos.</p> <p>Confeção do jogo: Usar números do ambiente escolar, de casa e de</p>	<p>Objetivos: Conhecer e identificar as formas geométricas nos objetos. Realizar pinturas e construir materiais a partir de figuras geométricas.</p> <p>Habilidades: Oportuniza à criança o desenvolvimento da criatividade através do conhecimento e percepção de que as figuras geométricas estão em todas as partes, sendo possível criar obras de arte a partir dos seus formatos, propiciando o conhecimento do mundo cultural e artístico.</p> <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Flash cards com diferentes

<p>objetos (livros e suas páginas, controle remoto, relógio, identificação das salas, telefone, placa de carro, calçados, roupas, data de aniversário, altura, idade, peso, entre outros, de acordo com a idade e nível escolar.)</p> <p>Instruções: Propor uma observação dos números na sala de aula. Deixar as crianças observar ao seu redor os numerais que aparecem no espaço. Após, ir para a o pátio da escola para visualizar os números e identificá-los. Esta atividade poderá ser estendida como tema de casa no qual a criança deverá identificar as representações numéricas encontradas.</p> <p>Regras: A cada aula uma ou duas crianças contam aos colegas onde encontraram números em suas casas.</p> <p>6 MATEMÁTICA E ARRECADAÇÃO DE ALIMENTOS</p> <p>Objetivos: Identificar gráficos e comparar pesos e medidas, além de construir o relacionamento com a comunidade local na qual a criança está inserida.</p> <p>Materiais: Alimentos arrecadados; Balança.</p> <p>Habilidades: Auxilia no desenvolvimento da criança como ser social e ativo colaborando com a necessidade do outro. Proporciona a construção de gráficos concretos, bem como comparações, pesos e medidas, estimulando a criticidade e raciocínio lógico.</p> <p>Confecção do jogo: Arrecadação de alimentos na comunidade.</p> <p>Instrução: Promover campanha de arrecadação de alimentos.</p>	<p>imagens ou objetos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sólidos e planos geométricos (sala de recursos, construir com EVA, ou papel colorido); • Papelão (para fazer tabuleiro); Números 1 a 10 (impressos ou escritos à mão); • 1 dado reciclado; • 2 caixas de leite com fundo quadrado (para fazer o dado) <p>Figuras geométricas de 2 quadrados, 2 retângulos, 2 trapézios, 2 losangos, 2 círculos e 2 triângulos (confeccionados com EVA ou folhas de papel colorido);</p> <ul style="list-style-type: none"> • 6 tampinhas; <p>Confecção do jogo: Usar um pedaço de papelão para fazer o tabuleiro. No lado esquerdo do tabuleiro colar 1 triângulo, 1 retângulo, 1 quadrado, 1 losango, 1 trapézio e 1 círculo no sentido vertical. Ao lado de cada forma escrever ou colar os números 1 a 10 impressos no sentido horizontal. Para fazer com que o dado meça o fundo da caixa de leite que deve ser quadrado e meça a mesma medida na lateral de forma que a altura e o fundo tenham o mesmo tamanho. Corte os dois fundos das duas caixas e encaixe uma na outra. Após, cole uma figura geométrica (iguais do tabuleiro) em cada face do dado.</p> <p>Instruções: Contar a história bíblica da Criação, dando ênfase que Deus criou tudo com diferentes formatos. Mostrar para as crianças as diferentes imagens e os objetos, salientando e questionando as formas de cada um. Mostrar obras de arte de alguns artistas que trabalham com figuras geométricas. Após, direcionar o olhar do aluno</p>
---	--

<p>Ao receber os alimentos em sala de aula, pesar e comparar com o peso do aluno. Desta forma, o estudante poderá comparar o seu peso com o peso dos mantimentos. Há também a possibilidade de realizar a separação dos alimentos de acordo com seu peso, classificação, cor ou sabores preferidos.</p> <p>Regras: As regras podem ser criadas de acordo com a idade e nível escolar e conforme o desafio proposto.</p> <p>Exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Adivinhar o peso dos alimentos;</i> • <i>Adivinhar se o alimento pode ser consumido cru;</i> • <i>Adivinhar qual dos alimentos é mais pesado.</i> 	<p>para as formas que o espaço da sala de aula possui. A seguir, oferecer os sólidos e planos geométricos para a criança construir uma obra de arte.</p> <p><i>Hora do jogo:</i> As crianças jogam o dado e a figura que ficar na parte de cima irá avançar uma casa no tabuleiro que será marcado com uma tampinha.</p> <p>Regras: Vence quem atravessar o tabuleiro primeiro.</p> <p>7 NÚMEROS ESCONDIDOS</p> <p>Objetivos: Conhecer regras e interagir socialmente utilizando números em adições e subtrações.</p> <p>Habilidades desenvolvidas: Auxilia no desenvolvimento das habilidades cognitivas como compreensão e percepção. Estimula a criatividade e a memória.</p> <p>Materiais: 10 tampas de latas de leite ou achocolatado em pó;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Placa ou pedaços de isopor; • Caneta ou números e letras impressos; • Tampinhas para contagem; <p>Confecção do jogo: Colar ou escrever na parte de dentro ou na frente da tampa um número e do lado de trás colar ou escrever uma letra. Usar a placa de isopor como base, na qual 5 tampas ficam viradas (de pé) com os números de frente para a criança e as letras de costas, ou seja, de frente para um jogador, e as outras 5 também viradas com os números de frente e as letras de costas, de frente para o outro jogador. Instruções: Dois jogadores sentam-se de frente um para o outro. Um jogador escolhe uma letra. O outro jogador deverá encontrar a letra e visualizar o número que estará na tampinha, sem mostrar ao colega.</p>
--	---

	<p>Após visualizar e identificar o número, o jogador poderá dar algumas dicas para o colega. Como por exemplo: é um numeral antes do cinco e depois do três, é a idade dos colegas da turma, entre outras dicas. Há a possibilidade de fazer contagem, adição e subtração com os números que vão sendo descobertos.</p> <p>Regras: Vence quem fizer o maior número de acertos.</p>
--	--

Os jogos propostos estão ancorados nos pilares da metodologia do pensamento computacional e objetivam abordar a Matemática na Educação Infantil a partir da curiosidade e processo investigativo, de acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), aspectos que favorecem a construção do conceito do número, suas classes, e desdobres desde a aritmética, geometria, iniciando um processo algébrico através da brincadeira de criança. Nesse sentido, as noções e conceitos matemáticos que devem ser oferecidos para que haja exploração das crianças, devem partir de uma intencionalidade e não de “forma casual ou fortuita” (SMOLE, 2014, p.43), deste modo, exige que o professor organize e planeje ações que contribuem com a apropriação de tais noções ou com a aproximação de tais conhecimentos, para Moreira, Gusmão, Moll, 2018.

Para os autores supracitados, criar espaços para explorar a Matemática é o centro de uma formação que promove o pensar da criança com sua realidade e autonomia, exigindo do docente uma prática avaliativa, e destaca o próximo planejamento. Paralelamente, o número de estudantes em sala de aula, em particular pós-pandemia, exige do professor uma versatilidade quanto a pré-requisitos, e é nesse fato que o pensamento computacional e o trabalho colaborativo com jogo podem favorecer o aprender a aprender em sala de aula, pois a professora está sempre orientando e mediando a cons-

trução dos estudantes, e estes vistos como pesquisadores no seu mundo no que se refere à Matemática vão construindo seu desenvolvimento de curiosidade a cada jogo.

A brincadeira foi muitas vezes vista como uma atividade tipicamente infantil e, por isso, sem importância, reduzida ao seu aspecto de entretenimento, descarga de energia, como algo que pertence ao universo da criança e por isso, inerente a ela. Por essa razão, segundo Piaget (1977), é constantemente relacionada como sendo uma “propriedade” da criança, e essa visão tem colocado a brincadeira como inferior, de menor importância, sendo, na sociedade contemporânea, uma atividade oposta a trabalho e desse modo, espaço de expressão de desejos e não de produção. Os jogos podem auxiliar a ação docente, isso porque segundo Azevedo (2014):

[...] a partir deles, pode se desenvolver conceitos, noções e habilidades de diversas áreas do conhecimento, entre elas a Matemática, e esta pesquisa vem reforçar ainda mais essa ideia. As professoras perceberam, em especial, que o jogo de boliche é algo muito significativo para a criança, pois permite trabalhar gradualmente as noções matemáticas (p. 864).

Nesse sentido, o “trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BNCC- BRASIL, 2018, p. 39). Com isso, não basta que o professor cuide e ofereça de maneira lúdica o contato das crianças com conteúdos culturais, ele precisa observar o desenvolvimento das crianças dessa etapa, para que além de poder atuar de acordo com as necessidades do grupo, possa estar sempre melhorando suas estratégias de atuação. Pode-se afirmar que o brincar é importante para a infância de toda criança pois desenvolve habilidades de raciocínio lógico, emocional, intelectual e social. Os Referenciais Curriculares Nacionais (RCNEI) de 1998 apresentam propostas das quais os profissionais da Educação Infantil devem utilizar para que as crianças venham

exercer sua capacidade de criação e vivenciar diversas experiências.

Conclui-se, primeiramente, com esta pesquisa que a ludicidade envolve desafios que instigam o aluno a pesquisar e propor soluções. Nessa perspectiva, a brincadeira produz a cultura que ela própria necessita para existir [...] a “cultura lúdica” é apenas parcialmente uma produção da sociedade adulta, pois também inclui a reação das meninas e dos meninos à produção cultural que é, de certa maneira, a eles imposta (MENDES, 2014, p. 22). Para Huizinga (2017) trata a brincadeira como sinônimo de jogo ou jogo com regras como uma forma de expressividade humana que se distancia da vida corrente, da vida real.

O ato de brincar seria uma prática humana que permite a expressão da liberdade e a evasão do real. Para o autor, o jogo ou brincadeira seria um fenômeno cultural que não estaria limitado à infância, mas que se estenderia a todos os sujeitos na sociedade, inclusive, emergindo nos rituais religiosos ou mágicos. Seria como uma realidade paralela, como se fosse criada outra realidade com regras próprias nas quais as da vida cotidiana perdessem a validade.

O sujeito sabe que está “fazendo de conta” e que está criando algo que amplia as características da realidade. A imaginação cria coisas para além do que realmente são. Se quero ser bela, torno-me a princesa, se quero ser má, torno-me uma bruxa, se corajosa, transformo-me em super-herói. É como se as características estivessem no superlativo através dos recursos simbólicos utilizados. O sujeito recria suas vivências e as reelabora como forma de reconstrução cultural. Para Almeida (2003, p.60):

Conduzir a criança à busca, ao domínio de um conhecimento mais abstrato misturando habilmente uma parcela de trabalho (esforço) com uma boa dose de brincadeira transformaria o trabalho, o aprendizado, num jogo bem-sucedido, momento este em que a criança pode mergulhar plenamente sem se dar conta disso.

Diz Simons (2011) que o conhecimento lógico-matemático das crianças é construído a partir da ação, das relações que a ela é capaz de criar com os objetos e que a partir destas, e vai dando origem a outras, num processo contínuo: “Essas relações são incorporadas de tal forma que não são mais esquecidas, pois fazem parte da estrutura do sujeito” (SIMONS, 2011, p. 47). Leonardo (2017), em seu trabalho que traz proposta de ensino e sugestões de atividades práticas, diz que as sequências didáticas têm como objetivo estimular as características e oportunizar que as crianças disponham de atividades, em que sejam capazes de observar as semelhanças e diferenças entre os objetos classificados, por exemplo.

Isso se dá a partir do apoio do professor nas atividades. Este ocupa um papel de criar desafios para o desenvolvimento das atividades, que estejam relacionados aos conceitos. Neste sentido, o uso de recursos tradicionais tem sido cada vez mais entendido como pouco eficientes, isso porque, segundo Micotti (1999), livros didáticos e aulas expositivas são pouco atrativas para os alunos, em especial os mais novos na idade escolar da Educação Infantil. Nesse sentido, expô-los a exercícios não significa ofertar uma real aprendizagem de Matemática. Deste modo, o uso de jogos nas aulas é um recurso metodológico que se mostra cada vez mais eficiente no trabalho com alunos e contribuem promovendo motivação e desafio.

Para Grandó (2004, p.26): “[...] é na ação do jogo que o aluno, mesmo que venha a ser derrotado, pode conhecer-se, estabelecer o limite de sua competência enquanto jogador e reavaliar o que precisa ser trabalhado, desenvolvendo suas potencialidades para evitar uma próxima derrota”. Eles podem ser construídos em sala de aula, com a participação dos alunos e supervisão do professor, segundo afirma Leonardo (2017), assim como acreditam Agranionih e Smaniotto (2002, p.16) que uma atividade lúdica e educativa, planejada de forma intencional e a partir de objetivos claros, com regras

construídas coletivamente, que oportuniza a interação com os conhecimentos e os conceitos matemáticos, social e culturalmente produzidos, o estabelecimento de relações lógicas e numéricas e a habilidade de construir estratégias para a resolução de problemas, são como os jogos matemáticos são definidos.

Referências

AGRANIONI, N.T.; SMANIOTTO, M. **Jogos e aprendizagem matemática: uma interação possível**. Erechim: EdIFAPES, 2002.

ALMEIDA, PN. **Educação lúdica: prazer de estudar técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 2003.

AZEVEDO, PD. Narrativas de Práticas Pedagógicas de Professoras que Ensinam Matemática na Educação Infantil. **Bolema: Boletim de Educação Matemática** [online]. v. 28, n. 49, 2014, pp. 857-874. Disponível: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v-28n49a20>. Acesso: 26 jun. 2022.

BONA, A. S. D. (Org). **(Des)Pluga: o pensamento computacional atrelado a Atividades Investigativas e a uma Metodologia Inovadora**. São Paulo: Pragmatha, 2021.

BONA, A.S. D.; LUCCHESI, I. L.; FIOREZE, L. A. A potencialização de estratégias de ensino durante o período de pandemia do coronavírus. FIOREZE, L. A.; HALBERSTADT, F. F. (Orgs.) **Aprendizagens e vivências no ensino de matemática em tempos de pandemia**. Porto Alegre: Editora Fi, 2021, p. 163-172.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. BNCC. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. v.3. Brasília, 1998. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/>

seb/arquivos/pdf/volume3.pdf. Acesso: 20 jun. 2022.

GRANDO, R. C. **O jogo e a Matemática no contexto da sala de aula.** São Paulo, São Paulo: Paulus, 2004.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** 7.ªed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

LEONARDO, P. P. **Construção do conceito de número na educação infantil:** um caderno didático-pedagógico para professores. Universidade do Estado de Santa Catarina: Tese de Mestrado, ensino de ciências, matemática e tecnologias. Joinville, SC, 2017.

MENDES, J. M. C. **Aprender. Brincando sem medo de ser feliz!** Reflexões sobre leitura e escrita na Educação Infantil. Porto Alegre, 2014. Disponível: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/115724/000965058.pdf?sequence=1>. Acesso: 27 jun. 2022.

MICOTTI, M. C. O. O ensino e as propostas pedagógicas. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas.** São Paulo: Editora UNESP, 1999, p. 153-167.

MOREIRA, C. B; GUSMÃO, T.C.R.S, MOLL, V.F. Tarefas Matemáticas para o Desenvolvimento da Percepção de Espaço na Educação Infantil: potencialidades e limites. **Bolema: Boletim de Educação Matemática** [online], v. 32, n. 60, 2018. Disponível: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v32n60a12>. Acesso: 26 jun.2022.

PAPERT, S. **A máquina das crianças:** repensando a escola na era da informática. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIAGET, J. **Abstração Reflexionante. relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais.** Porto Alegre: Artmed, 1977

SIMONS, M.U. **Blocos lógicos**: 150 exercícios para flexibilizar o raciocínio. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011.

SMOLE, K. C. S. A Matemática na Educação Infantil. **Revista Pátio**: Educação Infantil, Porto Alegre, v. 1, n. 38, p. 41-43, jan./mar. 2014.

TORRES, M.C.E. **A criança surda “falando” pela brincadeira: infância, corpo e ethos¹** surdo. n.26 pp 25-38. Disponível: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S231892822020000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso: 26 jun. 2022.

A gamificação como estratégia didática para aprendizagem

Viviane da Silva Vasconcelos¹
Franciely Gomes de Aguiar Silva²
Odaléa Feitosa Vidal³

Introdução

O mundo contemporâneo, marcado pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC, permitem aos professores promoverem aulas mais dinâmicas, interativas e participativas aos seus estudantes.

Segundo Tolomei (2017), os indivíduos dessa geração não se satisfazem apenas em receber apenas conhecimentos, mas precisam testar, vivenciar e experimentar. Tendo em vista que estes estudantes já nasceram inseridos no mundo tecnológico e, quando bem direcionado no que se refere a utilização das TDIC pelos professores, conseguem obter resultados desbravadores.

Uma estratégia de motivar e engajar os estudantes seria através da utilização da *gamificação* nas diversas atividades escolares, pois o ato de jogar além de proporcionar prazer,

¹ Mestranda em Educação - PPGE, Universidade de Pernambuco. Nazaré da Mata, PE, Brasil. viviane.svasconcelos@upe.br

² Mestranda em Educação - PPGE, Universidade de Pernambuco. Nazaré da Mata, PE, Brasil. franciely_gomes22@hotmail.com

³ Doutora em Educação, Universidade de Pernambuco. Nazaré da Mata, PE, Brasil. odalea.vidal@upe.br

desenvolve habilidades, estimula a atenção e a memória. Sendo relevante considerar as múltiplas habilidades dos estudantes e para que isso ocorra é necessário que aconteça a inovação através de ferramentas e metodologias eficientes para o ensino aprendizagem.

Porém, sabe-se que muitos professores ainda não se sentem seguros quanto ao uso das ferramentas digitais em suas aulas. Para Arxer e Inforsato (2018), neste contexto a gestão escolar poderá contribuir para o trabalho do professor, ofertando-lhes formação continuada, pois as tecnologias digitais tornam-se cada vez mais um desafio quando se considera as dificuldades de inserção, adaptação e utilização. Mas após a superação das dificuldades, são obtidas vantagens, tais como: a flexibilidade em aspectos de tempo, atratividade, espaços com a otimização de atividades, recursos e distâncias, além da inovação de processos escolares.

Assim, para o desenvolvimento desse estudo foi aplicado um questionário com professores de uma escola da Rede Pública Estadual de Bom Jardim/PE, a fim de identificar se utilizam ou já utilizaram *gamificação* com seus estudantes e quais as dificuldades encontradas para a realização dessa prática. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, do tipo exploratória e explicativa.

Como resultados, percebeu-se que a maioria dos professores nunca utilizou *gamificações* em suas aulas. Relataram ainda que a escola não dispõe de um laboratório de informática e que os estudantes também não têm acesso a internet da escola.

Sendo importante ressaltar que através desse estudo, pôde-se perceber que existem muitos desafios e dificuldades para que ocorra de fato a implementação das TDIC em sala de aula e na escola como um todo, mas que com adaptações e empenho essas ferramentas tecnológicas podem ser exploradas, cabendo a cada um que faz parte da educação contribuir

de forma significativa para a utilização das tecnologias digitais nas escolas com planejamento e ciente e de forma pedagógica.

Games e gamificação

Na sociedade contemporânea, marcada pelas tecnologias digitais, em que as crianças já utilizam para diversas finalidades e recursos, tais como computador, celular, tablete e videogames. Estamos diante da geração Y, ou como mais conhecida os nativos digitais, aqueles que preferem aprender fazendo. Pois,

A tecnologia digital tem sido parte integrante da vida das crianças e dos adolescentes desde seu nascimento, e um resultado importante é que elas pensam e processam informações de uma maneira fundamentalmente diferente dos adultos. A geração de nativos digitais é acostumada a estar sempre em contato, funciona melhor em rede, está habituada a receber informações com mais rapidez e procura reunir essas informações à sua maneira (SANTOS, 2019, p. 27).

É possível observamos essa aproximação sociedade-tecnologia, pois não há mais uma dissociação entre estas. Pois estamos entrelaçados e envolvidos no universo digital, seja no trabalho, na escola, nas relações interpessoais e no entretenimento. Mas é preciso ter consciência, fazer uso como auxílio para a realização de diferentes atividades em benefício e agilidade de sua realização.

Para Salen e Zimmerman (2004), *game* é um sistema no qual os jogadores interagem em um conflito artificial, com regras, que resulta em uma resposta quantificável. Tolomei (2017) considera que estamos vivenciando uma crise de gerações, entre aqueles que cresceram jogando videogames e os professores que não entendem esse universo.

Porém, este não é um universo restrito, uma vez que o uso de games está presente nos lares dos brasileiros, de diferentes idades, incluindo quem está nas universidades e no mercado de trabalho. Por isso, os métodos de ensino tradicional não conseguem mais envolver os estudantes, até mesmo no ensino online/remoto, vivenciado de forma emergencial a partir de 2020.

Nesse sentido, e com o objetivo de tornar as aulas mais interativas surgiu a *gamificação*. O conceito de *gamificação* apresentado por Kapp (2012) seria a utilização de mecânicas baseadas em games, estética e pensamento *gamer* para engajar as pessoas, motivar ações, promover o aprendizado e a solução de problemas.

Backes e Schlemmer (2013) argumentam que através da *gamificação* conseguimos obter inúmeras possibilidades para interação, comunicação e representação do conhecimento, favorecendo a configuração de espaços digitais virtuais de convivência, que potencializam o processo de ensinar e aprender, numa perspectiva de hibridismo tecnológico digital.

Tolomei (2017) ainda ressalta que as habilidades aprendidas e praticadas com os jogos são pouco desenvolvidas nas escolas, e talvez por isso, os games ainda apresente uma sensação ameaçadora no meio educacional.

As crianças e os jovens da atualidade não encontram conhecimentos apenas nas escolas, os conhecimentos estão disponíveis em qualquer lugar e a qualquer momento. Sendo importante a inovação em sala de aula, através do uso de tecnologias digitais.

Vale ressaltar que as TDIC contribuem para o desenvolvimento de atividades e com a mediação do professor e bem direcionadas, os estudantes utilizaram de forma desbravadora e para a aprendizagem. Para tanto, os documentos oficiais orientadores da educação apresentam a valorização do tema em questão.

Como o novo ensino médio que irá proporcionar uma série de mudanças para os estudantes, professores e gestores, bem como na relação professor estudante. Evidente, que é preciso analisar de forma crítica uma proposta que tem na sua essência a elitização da educação.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) apresenta uma perspectiva que orienta o trabalho pedagógico a partir de quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Já o Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014) ressalta a exigência da inovação pedagógica com as TDIC na educação de forma articulada com a base nacional comum dos currículos da Educação básica.

Neste cenário, ainda que ocorra resistência em relação à apropriação e uso de tecnologias por parte dos professores, é importante que formações continuadas aconteçam, e que a gestão escolar esteja preparada para capacitar e ajudar sua equipe, na busca de uma educação transformadora. E que esta temática seja discutida e dialogada a partir da criticidade acerca da sociedade contemporânea e o papel da escola.

O desenvolvimento constante de ferramentas tecnológicas cria um cenário no qual não se pode mais ignorar a presença e os potenciais das TDIC na educação. Precisam ser percebidas como recursos que podem dinamizar a sala de aula, promover debates e propagar novos saberes.

Aprendizagem através da utilização da *gamificação*

Um estudo apresentado por Tolomei (2017) ressalta que no Brasil foram selecionados dois casos que exploram a *gamificação* como forma de auxiliar o desenvolvimento de competências socioemocionais e processos de aprendizagem nas salas de aulas presenciais.

O primeiro projeto selecionado foi o Logus: A saga do conhecimento, um game desenvolvido pela Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho (FMSS) e pelo Grupo RBS; é direcionado aos estudantes de escolas públicas do Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

O jogo dispõe de etapas online e presenciais, desenvolvendo competências e habilidades com o objetivo de levar a cultura digital e novos formatos de aprendizagens em escolas públicas além de estimular o desafio entre as equipes que precisam elaborar projetos de transformação para suas escolas e comunidades.

A narrativa envolve participantes em uma narrativa *gamificada*. E como forma de combater o Nulis, vírus do desinteresse e da apatia, as equipes tiveram que completar missões que incluíam ações de sustentabilidade, leitura, cidadania e transformação da escola e seu entorno. O projeto vem promovendo a conexão com o ambiente escolar e com o prazer de aprender.

O segundo projeto foi o projeto Arkos4, um portal desenvolvido para promover a leitura por meio da *gamificação*, com as turmas do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Para realizá-lo os estudantes acessavam o portal, procuravam o livro que leram e respondiam perguntas sobre o conteúdo. Acertando, ganhavam pontos, medalhas e adesivos virtuais, além de subir de nível e competir com os colegas.

Este projeto existe desde 2004 e já ultrapassou a marca de cerca de 60.000 estudantes registrados. Através desse projeto, resultou na melhoria da interpretação de textos, na escrita de redações e até mesmo da participação nas aulas de português.

Sendo assim, percebe-se o quanto a *gamificação* pode vir a ser uma excelente ferramenta para o aumento do engajamento e da participação dos estudantes em diferentes atividades, relacionada ao ensino aprendizagem de diversas maneiras.

E se tratando de aprendizagens por meio de *gamificação*, Klock et al. (2014) abordam que, trabalhando com pontuações e níveis de experiências, o usuário é instigado a buscar atividades a fim de cumprir metas e atingir objetivos. Permitindo que se aumente o senso de socialização e colaboração e o aumento de *feedback* contínuo, proporcionando a noção do progresso em uma atividade realizada durante a aprendizagem.

Com relação a algumas características que favorecem a motivação do jogador, Li et al., (2012) ressaltam que as situações fantasiosas que estimulam e desenvolvem o imaginário do jogador, tornam a experiência do sujeito mais emocionante quando estas são integradas como ambiente do jogo; objetivos bem definidos envolvem o indivíduo ao ambiente, a partir do entendimento do jogador sobre o que deve ser feito dentro do jogo; *feedbacks* possibilitam respostas instantâneas do sistema; desenvolvimento contínuo de habilidades reflete o aumento progressivo de conhecimento do indivíduo; restrição de tempo define metas claras para o jogador aumentando o desafio; e recompensas representam uma forma de medir o desempenho do jogador após a conclusão de tarefas do jogo, atribuindo respectiva pontuação.

Entende-se que ao realizar a *gamificação* com os estudantes é preciso analisar quais os objetivos e habilidade pretende-se atingir, para que os estudantes desenvolvam seu lado imaginário de jogador, aumentem seus conhecimentos e, caso haja necessidade, o professor poderá compensar os estudantes que apresentaram melhores desempenhos, como forma de lhes motivarem e motivarem os demais a sempre darem o seu melhor.

Neste sentido Vidal (2015) considera que as atividades realizadas com o uso das TDIC muito têm a contribuir para o aprendizado dos estudantes, porque os docentes acompanham o seu próprio desenvolvimento, se posicionam, interagem e aprendem a pesquisar.

Por isso, a importância da inovação na prática do professor, como traz Carbonell (2002) que a inovação se constitui num conjunto de intervenções, decisões e processos com intencionalidades, com o objetivo de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas e introduzir novos materiais curriculares, estratégias de ensino aprendizagem, modelos didáticos e outras formas de organizar e gerir currículo, a escola e a dinâmica de classe.

Assim, ao fazer uso da *gamificação*, estamos contribuindo para além da construção de conhecimentos, estamos colaborando para que os estudantes desenvolvam ainda mais seu lado imaginário, raciocínio lógico, promova o engajamento e participação dos estudantes.

Porém, é necessário que as TDIC sejam utilizadas de formas eficientes, pois como ressalta Vidal (2015), as inovações tecnológicas podem introduzir/criar inovações pedagógicas, mas não necessariamente isso ocorre ou é benéfico. Isto é, não basta informatizar uma instituição de ensino ou levar uma disciplina já ofertada na educação presencial para o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), é preciso, que ocorra antes uma mudança de concepção pedagógica, para só então mudar as escolhas tecnológicas que apoiarão a prática pedagógica.

Para este estudo, apresenta-se a ferramenta Wordwall, pois através dela os professores podem produzir atividade de *gamificação* que desejarem, explorando qualquer conteúdo, habilidades e objetivos, e caso o professor não deseje criar a própria plataforma digital, esta ferramenta oferece várias *gamificações* prontas para serem exploradas e utilizadas da forma que desejarem.

Explorando o Wordwall

Através da ferramenta digital Wordwall, o professor pode criar atividades personalizadas, com modelo gamificado.

Para ter acesso é preciso criar uma conta no site (wordwall.net) utilizando uma conta do Google. Ao entrar tem acesso a uma série de modelos para o formato de gamificação. Ao produzir, é gerado um link, no qual poderá ser enviado para os estudantes no Google Classroom, Google Meet ou grupo do WhatsApp. Essa ferramenta está disponível gratuitamente e foram utilizadas de forma satisfatória nas aulas remotas no Brasil.

As atividades produzidas ficam salvas e podem ser editadas quando desejadas, e poderá se tornar pública para que outros professores e estudantes explorem. O site permite a criação de até cinco atividades diferentes, após essa quantidade é necessário optar pelo modo “PRO” que tem custo financeiro.

Na parte onde está arquivada a atividade, o professor tem acesso aos resultados dos estudantes, de forma individual e em grupo, através de gráficos detalhando as assertivas e não assertivas. Essa plataforma digital é muito eficiente, didática e interativa, podendo ser utilizada tanto para as aulas síncronas como assíncronas e que prende a atenção dos estudantes despertando-lhes curiosidades e conhecimentos.

Na *gamificação* está presente a ludicidade, que segundo Fialho (2017) o lúdico, pode se tornar uma técnica facilitadora na elaboração de conceitos, no reforço de conteúdos, na sociabilidade entre os estudantes, na criatividade e no espírito de competição e cooperação. Cabe então aos professores inovarem suas práticas docentes, pois o lúdico facilita o ensino aprendizagem.

Moran (2015) ressalta que as novas gerações estão acostumadas a jogar, pois as linguagens de desafios, recompensas, competição e cooperação atraem. Os jogos colaborativos e individuais, de cooperação, de estratégia, com etapas e habilidades bem definidas se tornam presentes nas diversas áreas do conhecimento e níveis de ensino.

Partindo dessa premissa, o município de Bom Jardim, em Pernambuco, explorou o wordwall e produziu um gamificando para a semana de Língua Portuguesa e Matemática do município no ano de 2021.

Como as aulas do município estavam remotas nesse ano devido ao isolamento social, o gamificando foi criado como forma de atrair os estudantes, estimular a competição através de desafios e desenvolvimento das habilidades. Foi organizado em três fases, em que todos os estudantes da rede pública do município poderiam participar e ao final, ocorreram premiações para os 3 primeiros finalistas.

Através do campeonato de *gamificação* os estudantes mostraram-se envolvidos, interessados e participaram com determinação. Quando não conseguiam realizar alguma questão pesquisavam, perguntavam e interagem com os colegas no grupo do WhatsAap, ferramenta mais utilizada para interação durante o período das aulas remotas.

Mediante a isso, é notório a importância do uso das TDIC na educação, pois quando bem utilizadas permitem a interação, a comunicação e a conexão com qualquer pessoa ou lugar no mundo.

O caminhar do estudo: gamificando

A abordagem dessa pesquisa é qualitativa, que segundo Souza e Kerbauy (2017) lida com a interpretação das realidades sociais. Dessa forma, essa pesquisa adotará esses métodos, pois houve a realização de questionários, utilização de *gamificação* e os resultados foram analisados e relacionados ao problema em questão.

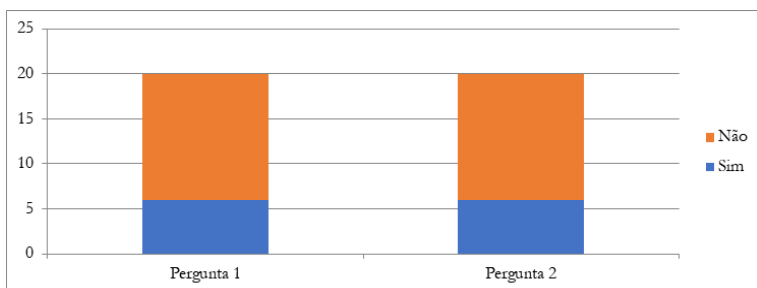
É do tipo exploratória e explicativa. Para Severino (2016), a pesquisa exploratória busca levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando o campo de trabalho,

mapeando as condições de manifestação desse objeto. E explicativa, porque além de registrar e analisar os fenômenos estudados busca identificar suas causas, seja através da aplicação de métodos experimental/matemático, seja através de interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos.

Os participantes do estudo foram 20 professores de uma escola da rede pública estadual de Bom Jardim/PE, sendo de diferentes áreas do conhecimento. Aplicamos um questionário com três questões, via Google Forms, com o intuito de compreender se os professores utilizam/utilizaram games digitais em suas aulas e quais as principais dificuldades enfrentadas.

Gamificação e aprendizagem

Os resultados apontaram após a análise que a maioria dos professores está em sala de aula a mais de 10 (dez) anos, e são professores das diferentes áreas do conhecimento. E dentre as perguntas do questionário, a primeira perguntava “se os professores utilizaram a *gamificação* com os estudantes durante os anos de 2020 e 2021. Obtivemos o seguinte resultado, como mostra o “Gráfico 1”, 14 deles responderam que “não”. E a segunda pergunta que abordava sobre se eles já utilizaram o Wordwall em suas aulas, 14 deles também responderam que “não”.



Fonte: Vasconcelos, Silva e Vidal (2022).

A terceira pergunta era uma questão aberta, e questionava “quais as dificuldades encontram para a utilização da *gamificação* com os estudantes”. A maioria respondeu que era a falta de acesso à internet por parte dos estudantes, a maioria dos computadores do laboratório de informática não funcionam e que os estudantes não tinham acesso à internet da escola.

Percebemos que os desafios para a utilização das TDIC em sala de aula são inúmeros, mas que é preciso dialogar sobre as dificuldades identificadas, sobre as possibilidades da sua utilização e os prováveis resultados que reverberam sobre a aprendizagem dos estudantes. Para tanto, recursos tecnológicos, planejamento e organização, são os primeiros passos para a implementação das TDIC na escola.

Miranda (2020) enfatiza que a escola só faz sentido se tiver o intuito de buscar caminhos, para melhorar a aprendizagem. Dessa forma, encontramos muitos desafios, mas se não mudarmos nossas práticas pedagógicas, os estudantes vão perdendo cada vez mais o interesse pela escola, pois nasceram inseridos nesse mundo tecnológico e por muitas vezes não sabem fazer um bom uso dessas ferramentas, então quando bem direcionados, tem muito a contribuir tornando as aulas mais dinâmicas e interativas.

Sendo assim, cabe a nós, professores, apresentarmos aos estudantes um outro caminho possível de aprendizagem através da aproximação escola-tecnologia, sob o prisma da busca pelo conhecimento e novas aprendizagens, isto é, um caminho de utilização das TDIC pedagogicamente.

A experiência, vivenciada durante o isolamento social no período pandêmico, em que se estabeleceu um cenário de descontentamento sob diferentes perspectivas que vai desde a paralisação de atividades comerciais até a paralisação das escolas, e as tecnologias digitais diante deste cenário, proporcionou a continuidade das aulas e aproximação virtual entre pessoas em diferentes espaços.

Voltamos a ressaltar que a TDIC, quando utilizada de forma consciente e em vistas a proporcionar atividades para o ensino aprendizagem dos estudantes, trará seu viés de ferramenta que auxilia e aproxima o trabalho docente da sociedade tecnológica. Uma educação que retoma o seu papel de espaço de aprendizagem, socialização e interação.

Considerações finais

Através desse estudo, percebemos que a inovação pedagógica, está em implementar as TDIC na sala de aula, pois inovação não é algo inédito, mas novas metodologias, até então não utilizadas. As TDIC podem auxiliar e tornar o trabalho docente mais didático, interativo e eficiente e uma das ferramentas tecnológicas que podem ser exploradas e utilizadas, é o Wordwall. Uma ferramenta na qual o professor poderá produzir o jogo que desejar, explorando qualquer conteúdo e desenvolvendo muitas habilidades.

As dificuldades pontuadas durante as análises esclarecem o quanto é difícil a implementação das TDIC nas escolas, devido a estrutura inadequada, sem internet, ausência de formação continuada para a utilização das TDIC, dentre outras. É preciso pensar a escola como um espaço dinâmico, de interação, de participação, de formação e de aprendizagens, aproximar escola sociedade de forma a compreender as mudanças que acontecem a todo momento.

As TDIC estão presentes na sociedade para serem utilizadas, experimentadas e exploradas por estudantes, professores e pesquisadores de diversas áreas, a fim de contribuir para um aprendizado mais inovador, dinâmico e interativo.

Referências

ARXER, E. A.; INFORSATO, E. C. **Gestão escolar e as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no contexto da contemporaneidade**. São Paulo, 2018. Disponível em < <https://sigeve.ead.unesp.br/index.php/submissionProceedings/viewSubmission?trabalhold=1630>> Acesso em 20 out. 2021.

BACKES, L.; SCHLEMMER, E. Práticas pedagógicas na perspectiva do hibridismo tecnológico digital. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 243-266, 2013. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/7976/7730>. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf Acesso em: 20 out. 2021.

FIALHO, N. N. **Jogos no Ensino de Química e Biologia**. Curitiba: IBPEX, 2007.

KAPP, K. M. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education**. San Francisco: Pfeiffer. 2012

KLOCK, A. C. T.; CARVALHO. M. F.; ROSA, B. E.; GASPARINI, I. Análise das técnicas de gamificação em ambientes virtuais de aprendizagem. **Cinted**, v. 12, nº 2, dez. 2014.

LI, W.; GROSSMAN, T.; FITZMAURICE, G. **GamiCAD: A gamified tutorial system for first time autocad users**. 2012, [S.l.]: ACM, 2012. p. 103–112.

MIRANDA, J. F. Jogos digitais educacionais: Uma possibilidade para ensinar e aprender probabilidade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2020. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para Educação Básica) – Universidade de Uberaba, Minas Gerais, 2020.

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens, v. 2, 2015.

SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. **Rules of Play**: Game design fundamentals. Cambridge, MA: MIT Press. 2004.

SANTOS, J. J. A. Estudantes como autores de jogos digitais: Aspectos do processo de criação. Orientador: Sérgio Eduardo Silva Duarte. 2019. 260 f. **Tese** (Doutorado em Ciência, Tecnologia e Educação) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, Rio de Janeiro, 2019.

SEVERINO, A. J.; **Metodologia do trabalho científico**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quali-quantitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44. Jan./Abril. 2017.

TOLOMEI, B. V. A Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação. **Revista Científica em Educação a Distância**, Rio de Janeiro, p. 145-156, 2017.

VIDAL, O. F. Práticas pedagógicas inovadoras: Narrativas sobre integração das tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino superior. Orientador: Luís Paulo Leopoldo Mercado. 2015. 206 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, UFAL, Maceió, 2015.

A valorização dos arquivos sensíveis e afetuosos na trajetória do educador

Bruno Gabriel Gomes Cardoso¹

Os arquivos narram trajetórias

Por muitas vezes, uma das figuras do professor e da professora foi e continua sendo aquele sujeito acumulador, que guarda lembrança de uma forma massiva, quase que impossível de desapego. Quando colocada essa afirmação do apego aos arquivos, é notável que a expressão “acumulador” nos remete de certa forma a um encargo pejorativo e não nos sustenta, talvez haja quase que uma impossibilidade de interpretação sensível. Porém, converter o adjetivo para outro campo semântico, valorativo de nossas vidas talvez soe melhor, como por exemplo guardiões de cartas, acumuladores de sentimentos concretos. Visto que se não guardarmos os arquivos, as lembranças tendem a se perder no espaço; sabemos que o tempo se encarregará de apagar de nossas memórias momentos tão bons e que são ao mesmo tempo tão breves.

É impossível afirmar de forma exata/concreta nessa revisão de literatura que quase noventa e cinco por cento dos arquivos dos docentes arquivadores sejam cartas. Não num achismo, mas em uma certeza de lugar de fala, que realmen-

¹ Graduando em Pedagogia e Letras Libras, Normalista, Professor da Rede Pública, E.M.E.F. Capitão Machado de Godoy. Alvorada, RS, Brasil. profegabrielgomes@gmail.com

te a muitos elementos dentro dos esconderijos (armários, gavetas, caixas organizadoras etc.) que zelam esse acúmulo de memórias concretas, porém visivelmente é quantitativo as cartas, desenhos, folhas com linhas e sem linhas, muitos envelopes que escondemos das traças, muitas cartas revelam o tempo e a sutil atmosfera do carinho.

Retomo que os valores afetuosos que se escondem entre linhas, folhas, caixas no guarda-roupa, flores secas plastificadas e muito anti inseto escondem sentimentos, histórias, acusam momentos trágicos da vida, denunciam trajetórias, desvelam ações transformadoras de vivência e ainda pautam problemas sociais que buscam através da confiança entre os pares de um grupo e o seu educador referência; acusar o que está de errado ou desconfortante, buscando confiar a sua carta, que muitas vezes é o recurso utilizado no meio escolar pelas crianças como forma de confiança ou de expressar as palavras que não conseguem ser ditas, ocupam e realizam a funcionalidade política do conhecimento. Por isso, não são simplesmente arquivos, acúmulos ou qualquer que seja o adjetivo que desejamos encargar esse ato de guardar coisas.

Não é à toa que Desterro (2021) apresenta o posicionamento político que as crianças têm e como as manifestam, visando sempre um reenxergamento do seu lugar social, as crianças em cartas estudadas pela pesquisadora, redefinem esse estilo e conceito que nós adultos temos sobre esses que não ocupam a posição protagonista da sociedade, isto é, pessoas que não são escutadas pelo egoísmo do saber mais ou do tempo de vida. A partir de Desterro, percebermos que a criança compreende as complexidades sociais, a importância da denúncia, os direitos humanos, o acesso ao conhecimento; e compreendendo essa complexidade semântica da vida, não ser escuta por falas, resolvem tomar a atitude de escrever uma carta. Cartas essas que em algum momento chegará na mão de algum adulto que será guardião dos afetos deixado na preocupação de uma escrita, do tempo de uma escrita.

Mas, quando pensamos nas crianças e suas cartas dirigidas a adultos que lhe emprestam os ouvidos e os olhos, devemos perceber o compromisso ético diante desses. Compromisso de leitura, de apreciação, de mudanças que sugerem ou até mesmo, diria principalmente entender a complexidade do lugar de afeto que o professor tem na vida dessa criança, nas relações que foram ou estão sendo construídas. Não só no desejo de reparação social e cultural, porém, na incumbência da confiabilidade das pessoas como adulto referência de sujeito, nenhuma criança desenha ou escreve por escrever, a autora supracitada destaca que:

A criança está imersa no mundo sociocultural dos adultos. Contudo, ainda não está totalmente imersa nele, em seu sistema de crenças e valores, ela caminha aos poucos para isso, adentra aos poucos este mundo. Suas brincadeiras, criações e relações, se dão com base nas experiências com este mundo, com os objetos que fazem parte dele. (DESTERRO, 2021, p. 184-185)

Aqui, cabe junto à autora a reflexão de que esse mundo apresentado é um mundo de tradição, ou seja, apresentamos apenas aquilo que faz sentido para nós, ou melhor, que fizeram que tivesse sentido. Ninguém desvela um mundo sem intencionalidade, mas a adultez na sua tradição vem de uma crença que não questiona. Quando Desterro pontua nessas linhas, convida que cada um coloque em confronto nossa ação sobre esse mundo das crianças, isto é, quais modelo temos proporcionado e o que temos feito para corromper essa semântica da tábula rasa. Meireles aproxima a reflexão de que a palavra pronunciada, está antes e depois do alfabeto, e não existe somente expressões escritas para forjar a literatura, mas que ultrapassa essas barreiras. Nas palavras da autora:

A palavra pode ser apenas pronunciada. É o fato de usá-la, como forma de expressão, independente da escrita, o que designa o fenômeno literário. A Literatura precede o alfabeto. Os iletrados possuem a sua Literatura. (1984, p. 19)

Mencionar a autora Meireles nesse recuo sobre as cartas das crianças aproxima-nos da dimensão que a literatura é um ato comunicativa, uma forma que expressa o diálogo entre os viventes ou conviventes de um mesmo grupo que buscam de forma explícita transmitir o que transcende de si, pois a literatura diz que a Literatura vem antes da escrita, o mesmo é a carta, a carta é o ato final, é a certeza de muitas atitudes, que dialoga com o vivido até o momento. Por isso, Paulo Freire (2019) no livro “Partir da Infância”, suplica que não deixemos de escutar a nossa criança interior, para podermos sempre entender as crianças que nos cercam, que estão em nossa frente.

Quando deixamos de ouvir as crianças e de acessar a sua forma de se expressar no mundo, nós deixamos de compreender uma parte de nossa totalidade, visto que os jovens e adultos preocupam-se em dizer de si, mas quando a criança diz de si não se compreende ou não se dá a devida relevância. No estudo sobre as cartas das crianças que temos disponíveis nos canais de leitura encontraremos ato políticos, para a promover a nossa reflexão sobre esses acúmulos que nos rotulam, é nitidamente necessário buscar a revalorização desses arquivos sensíveis e afetuosos que merecem tanto nossa atenção.

Quais são os motivos que levam as crianças a fazerem cartas?

A estética das cartas de nossos pequenos, e aqui vale afirmar que a pequenez é somente em estatura e idade, pois, ambos assumem o compromisso ético, denunciam os seus sentimentos, a corrupção e tantos outros valores que acreditam ser importante para descrever em carta e enviá-las, entregá-las aos seus educadores. Ler as cartas das crianças, contemplá-las e refletir de forma ativa, ou seja, buscar mudanças ou se aproximar cada vez mais de seu mundo é um apelo de resgate de valores, valores que estão deturpados em nossa

sociedade. Segundo Sennet (2021), quais valores são importantes, o que é importante para você? Para outros? Para com quem se relaciona?

São tantos interrogativos que nos levam a pensar sobre a vida, e partindo disso nos encontramos com as tentativas de escritas que nos permitem refletir sobre a importância do ser em sua infinitude dos processos ontológico, das tramas da vida e das construções afetivas que radicalizando podemos definir as cartas como “Artífice² da dileção”, não sendo um sentimento inato, mas algo que se constrói conforme as fiações do que se fita durante essa trajetória da construção do ser.

São inúmeros motivos para a escrita de uma carta, o que não podemos aceitar é a interpretação de que a carta não tenha nenhum motivo e que a cada semestre podemos colocar fora. Quando o receptor da carta compreende o Artífice da dileção constituída pela criança, também se aprofunda no olhar impactante que ela tem para a sociedade, mesmo que essa sociedade comece a partir da sala de aula, de uma ser distante, ou talvez uma sala de referência da periferia.

Raffaini (2015), ao fazer estudos sobre as cartas que enviaram aos autores clássicos da literatura infantil, encontrou um acúmulo de denúncias. Encontramos aqui a importância documental dada pelos autores, nas cartas que receberam das crianças em seu percurso de escritores para a comunidade infanto juvenil, ambos autores receberam centenas de cartas no qual não contam somente sobre a sua admirável escrita, mas apontam desde críticas sustentáveis na realidade em que indivíduo está inserido, quanto também na sua proximidade da imaginação. Ambos os autores constroem vínculos afetivos com seus leitores a partir da palavra proferida em seus livros.

² Expressão utilizada por Sennett (2021) como conexão entre as tramas pessoais e sociais, aquilo que o ser produz em sua essência.

O ponto crucial é colocar as cartas das crianças, os desenhos que também são cartas, em lugar de prestígio, um lugar que talvez não se possa perder, que é a potencialidade afetiva. A evidência desse lugar de adulto para quem ela se dirige, tem uma referência indiscutível, pois falamos de cartas que contam muito mais sobre experiências, ideias, carinhos etc. Se colocar a escrever é a síntese da ação artificial da dileção do escrito, ou seja, onde o sujeito coloca toda a sua energia, dedicação e esperança de quem muito se admira.

Não encontramos no percurso nada explícito ao amor, mas compreendo que amor atravessa a escrita apaixonante das crianças que dizem desses caros amigos que formaram na sua trajetória. Em um dos fragmentos de seu artigo a autora traz:

Nas cartas aqui analisadas as crianças se mostram como seres sociais completos, exercem o papel de correspondente, pois já sabem utilizar a linguagem escrita e os modelos epistolográficos, mas ao mesmo tempo se permitem algumas “liberdades”, pois se desculparam pela letra, os borrões ou a escrita a lápis. Ao utilizarem formas pessoais de tratamento, não estão sendo ingênuas, mas sim utilizando um recurso para se tornarem próximas daqueles que admiram. A documentação também nos revela que as práticas de leitura eram similares nos dois países, muitas crianças relatam ler de forma intensiva, não por não terem acesso a outros livros, mas pelo prazer de reler uma obra querida. Assim também a prática de leitura coletiva, em família, é relatada pelas crianças daqui e de lá. (RAFFAINI, 2015, p. 157)

Aqui as crianças ocupam um lugar político, de manifestação, de interesses e de acusações pertinentes ao seu lugar de existência. Quem escreve, escreve algo e quer ser entendido, que gostaria muito de ser ouvido, mas que talvez, a sua melhor expressão, seria sim uma escrita pela, as desculpas, as formalidades mostram a corresponsabilidade da criança para com o destinatário. A proximidade afetiva trazida também coloca a pessoa para quem elas escrevem em um lugar, não pseudo, mas aletheico, isto é, legítima a importância dessa

pessoa, e alcança a valia ao dizer o que pensa e esse mesmo subjuga a escrita como um espaço de respeito, onde quem lê, dedica e respeita o escritor. Escrever é como ato político, é contar sobre mundo (mundo eu)³ que dentro da sua individualidade, o sujeito que se aproxima e partilha desse mundo.

Não vã o emaranhado de letras, perfilados, semanticamente organizado. O desejo de fazer conhecer, é a comoção mais bela do ser epistoleiro, julgo que isso transpassa a escolha nada fácil, ou seja, as críticas levantadas em si mesmo para compor a escrita. Pois, inúmeras vezes como apresentada na carta de Raffaini, a revisitação na leitura, as falhas perceptíveis, a cautela na escrita são necessariamente atos de cuidados, cuidados amorosos. São retomáveis os aspectos de carinho, de ir e de vir de uma carta, o que quero dizer, é que mais que atender um pedido pessoal, um desejo íntimo a criança que escreve, escreve porque já não existe outra saída senão a eternização.

Ler a carta de quem manda, e quando faz sentido mortifica a vida, ou melhor atende-se um pedido, mostra a atividade de constante mudança, a capacidade de autogerir-se, automudar, pois nada permanente, sempre movimentando-se para melhor se alcançar outros níveis de plenitude que ainda não experimentamos.

Sei que em algum momento da vida docente já se parou ou irão parar e observar e refletir o destino de nossos acervos, presentes aqueles recebidos constante, que durante todo o processo atuante como professoras e professores recebem pela tão grande potência que são. É óbvio que qualquer pessoa pode ter um acervo, seja de cartas, canetas, cadernos, livros etc. Mas, dedico o convite ao devaneio, professoras e professores que de alguma forma contém em algum canto de prestígio, em alguma caixa ou armário esses arquivos. A dedi-

³ **PALAVRA MUNDO:** Cada sujeito é um mundo, é um ser condensado de um universo gigantesco e falar de si é falar do mundo (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010)

cação por revisar os conteúdos que ali estão fixados, pensar na conservação desse material e principalmente ler e observar cada fragmento no concreto, o que ainda continua dialogando com a sua vida. Acrescento mais, quais cartas, desenhos e/ou material não estruturado, faz sentido e modifica a sua vida e não pode ser apagado. Se torna crucial pela capacidade de elementos significativos, transformadores que se escondem na caixa do tempo estar se reencontrando, mesmo que por uma tarde de domingo, mais se reconectando as fontes de nossa essência profissional.

Considerações finais: a carta como encorajamento da docência

Nessas considerações finais, ainda que eu enquanto estudante, educador da rede pública, pesquisador de cartas, jardineiro de infância, sonhador da educação e amante dos acervos de docentes, não acredito no fim. Considero importante findar as linhas desse texto com a reflexão sobre a importância de voltarmos a essência profissional como citado acima e ao mesmo tempo, fazer com que ainda possamos dedicar finais de semana, ou tempo vagos, para lermos as nossas cartas e nos encorajarmos ainda pelo esperar que resta em nossos corações (FREIRE, 2021).

Os acervos não contam somente a passagem do tempo ou ainda quantas pessoas passaram pelas nossas vidas. No entanto, descrevem as trajetórias significativas dos professores, das professoras na vida daquele ou daquela, que desejou escrever uma carta, confeccionar um cartão, fazer um desenho, rabiscar uma folha na tentativa de marcar a relevância da aprendizagem obtida. Muitos de nossos acervos são cartas, e não tenho dúvida de que você tenha guardado em algum espaço a letra de uma criança. É nesse recorte que dedico, as cartas das crianças aos seus professores, seus caros e caras amigos. Caríssimos que lugar de lindo e significativo

que tem a pessoa docente, pois está exposta aos olhos dos que aprendem com a majestade do ato de ensinar, do ato de amar, do ato de ser amigo. A vida do sujeito que é remetente não é a mesma, como apontam autores como Guedes Trindade (2018), Macedo (2005), Proença (2018) e entre outros, que acusam, a partir do ato de educar, a significância do magistério, mudaram as suas vidas, não só pelos estudos, porém o que apontam as crianças, quando escrevem aos seus amigos, familiares⁴ o que não cabe no coração.

Alerto sobre a importância do ato de ler o mundo pelas crianças. É quase que impossível quando lemos uma carta não enxergarmos diante dos nossos olhos uma janela do mundo, do ser social que ocupa na vida nossa. Lugar de exatidão, que confronta com a responsabilidade e afeto, o mundo social, que ocupa o espaço literário da produção do pensamento livre, poético, sensível e principalmente denunciador da realidade. O ser professor que, por mais que na dimensionalidade política sejamos profissionais, que vamos ocupar dentro da escola um cargo e é remunerado, não pode esquecer que também ocupam um status urbano, ou seja, que é senão o vínculo respeitoso que liga sociedade, sujeito, aprendizagem, afetos, sentimento etc.

Não há professora ou professor, não há adulto, que tendo uma trajetória de vida, não tenha encontrado uma criança e recebido dela uma carta que ocupa um lugar importante das relações humanas. Desde os primórdios, desde a construção de uma sociedade, nossa vida é traçada por tramas, por escritas que representam algo para nós, que fazem com que interpretamos a vida, mesmo ela sendo tão subjetiva. Ou queira ainda nas poucas linhas de uma carta às crianças encorajar seus próprios Professores e Professoras em momento de desalento, desespero, de silêncio e até mesmo de luto. As linhas escritas em uma folha de caderno apresentam nitidamente o desejo de querer bem, de ver o seu amigo, a sua querida ami-

⁴ Professores(as) que se tornaram parte da família.

ga impulsionada a viver feliz e fazer daquele ano letivo uma marca histórica, não para os registros pedagógicos, mas para a vida de seus educandos. O tempo mostra a efemeridade, no entanto, as expressivas cartas ainda continuam sendo um elemento de garantia do tempo, para que o tempo não apague o que o tempo construiu. Se diante de nós compreendêssemos a sociedade, também ocuparíamos de ensinar a aguardar o concreto, não ridicularizando o acúmulo dos nossos bens, mas guardando bem, o que o tempo ensinou a acervar. Que possamos nas cartas e das cartas recebidas, voltar ao poço, as fontes de nossa essência.

Referências

DESTERRO, Patrícia Braga. As Crianças Enquanto Sujeitos Históricos E Sua Participação Na Sociedade: Análise Das Cartas Enviadas Ao Museu Nacional Após O Seu Incêndio. **Humanidades e Inovações**, Tocantins, v. 8 n. 32, p. 183-196. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4802>. Acessado em: 24 ago. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 30. ed. Rio de Janeiro| São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da Infância**: diálogos sobre educação. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GUEDES TRINDADE, Ana Felícia. **Pedagogia Poética**: Alfabetização de Mundos – constructo pedagógico-cultural revolucionário e sensível com as comunidades aprendentes e desejantes de expandir a potência humana. 1. ed. Porto Alegre: Poiesis Agenda Compartilhada Para Consultorias, 2018.

MACEDO, Lino. **Ensaio Pedagógico**: como construir uma escola para todo? 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática Docente**: a abordagem e Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. 1. ed. São Paulo: Panda Educação, 2018.

RAFFAINI, Patricia Tavares. Cartas das crianças: reflexões sobre a leitura nas décadas de 1930 e 1940. **Revista Angelus Novus**, São Paulo, ano VI, n. 10, p.129-158. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ran/article/view/124138/120334>. Acesso em: 28 jul. 2022.

SENNET, Richard. **O Artífice**. 10. ed. Rio Janeiro: Record, 2021.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

Desatando os nós da colonialidade: o gênero portfólio na formação continuada de professoras/es de língua espanhola

*Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti¹
Gustavo Correia dos Santos²*

Introdução

O presente artigo é fruto da dissertação intitulada “Decolonialidades e ensino de espanhol: uma pesquisa-ação colaborativa na Educação Profissional e Tecnológica” e do Produto Educacional (PE) “Desatando os nós da colonialidade: o gênero portfólio na Formação Continuada de professoras/es de Língua Espanhola”, ambos apresentados ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, o ProfEPT/Ifal, cujo objetivo principal foi o de identificar como se dão as práticas das/dos docentes de Língua Espanhola no Ifal - se são orientadas por uma perspectiva colonial, por uma decolonial ou, ainda, por uma perspectiva mista – além de compreender os fundamentos desse processo. Após a realização da fase investigativa da pesquisa, em que fizemos a co-

¹ Doutor e Pós-doutor em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas - Ufal, Docente do Instituto Federal de Alagoas - Ifal. Campus Maceió, Alagoas (AL), Brasil. ricardo.cavalcanti@ifal.edu.br

² Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo ProfEPT - Ifal, Docente do Instituto Federal de Alagoas - Ifal. Campus Santana do Ipanema, Alagoas (AL), Brasil. gustavo.correia@ifal.edu.br

leta e tratamento dos dados, passamos para a fase prática: a construção do Produto Educacional, doravante PE.

Dado que nos Mestrados de modalidade Profissional, excepcionalmente, distintos dos Acadêmicos, os/as discentes têm o compromisso, além da dissertação, de apresentar à banca, na ocasião da Defesa, um Produto Educacional, que tem por objetivo ter sido aplicado ou aplicável em um contexto real, podendo ter formatos diversos, sejam de: materiais didáticos, softwares ou aplicativos, manuais, processos educacionais, cursos de formação continuada, eventos organizados, entre outros. Ademais, o PE pode apresentar um potencial de replicabilidade por parte de outros(as) pesquisadores(as), além de ter sido desenvolvido e aplicado para fins de avaliação, prioritariamente, com o público-alvo a que se destina (RIZZATTI *et al*, 2020).

Sendo assim, o PE que idealizamos nessa pesquisa foi a realização de um Evento, no formato de Colóquio, em que todos os aspectos relativos a ele, desde o planejamento, as chamadas do Evento, as inscrições, os convites aos palestrantes, as rodas de conversa e as suas apreciações nos momentos do Evento, as fotografias do Evento e os questionários de avaliação compõem todos os instrumentos, os procedimentos e as ferramentas para o planejamento e a elaboração do PE. Além disso, a gravação desse Evento está disponibilizada por meio de acesso livre à plataforma YouTube, com base no TCLE assinado pelas participantes colaboradoras do Colóquio.

A motivação pela escolha desta tipologia de PE se deu pelo grau de inovação, em razão de que, no âmbito do ProfEPT/Ifal, este é um dos primeiros Produtos Educacionais que tem como princípio a oferta de um Colóquio materializado no gênero Portfólio. Elegemos o Portfólio pelo fato de que desejamos que este também seja: (1) uma forma de guia para todas/os aquelas/es que busquem desenvolver eventos de ordem diversa e registrá-los no gênero Portfólio. Além de: (2) catalogar o passo a passo do Colóquio que foi realizado e, por fim,

(3) para que outras/os docentes possam ter acesso ao supracitado Colóquio.

Ademais, a temática presente nas discussões promovidas no Colóquio coaduna-se com os fazeres docentes do pesquisador que desenvolveu a investigação, ao passo que é de fundamental importância atuar no sentido de minimizar quaisquer formas de preconceitos e discriminações em sala de aula, visto que essas vozes implicam práticas de combate ao colonialismo e, por extensão, reverberam na sociedade. Com efeito, urge atuar na promoção de uma educação que rompa com aquilo que está proposto pelo capitalismo selvagem e pela colonialidade em suas diversas faces. Acreditamos, em suma, que este PE teve a intenção, desde a sua concepção, de contribuir para a construção de uma Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que, além de integral e omnilateral, seja suleada e decolonial. Sua contribuição estará nas mãos de docentes que o utilizem como guia na promoção dessa perspectiva de formação.

Em suma, compreendemos que os produtos não podem e não devem ser vistos como uma solução para a crise educacional no contexto brasileiro pelo fato de que estes PE não devem ser descolados, ou seja, transferidos de uma escola para outra, embora possam ser replicados, salvaguardando as especificidades contextuais. Tampouco, deve ser visto como um material engessado e pronto para ser utilizado por docentes e discentes sem a criticidade necessária. De outro modo, eles possuem vida, fluidez, movimento, portanto, nunca está pronto e acabado.

Metodologia

A pesquisa em tela é de caráter qualitativo com base etnográfica, ancorada nos contributos da pesquisa-ação (TRIPP, 2005; THIOLENT, 2011) sob uma perspectiva colaborativa (PIMENTA, 2007; IBIAPINA, 2008) por meio de levantamento

bibliográfico e proposição de curso que aborde a formação docente em Língua Espanhola.

O contexto da pesquisa é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (Ifal), portanto, as/os interlocutoras/es são as/os docentes do componente curricular Língua Espanhola, cuja prática pedagógica subsidiou a presente investigação. Justificamos a escolha do termo interlocutores/as pelo fato de que tratar participantes/colaboradores ou grupos sociais como “objeto de pesquisa”, ou ainda “sujeitos”, não se compatibiliza com os objetivos da Linguística Aplicada (LA), uma vez que, os autores do presente artigo se filiam à LA em sua vertente transgressiva, antiopressora, radical e mo-vediza. Por fim, salientamos, como critério de exclusão, que para participar da pesquisa fez-se necessário ser docente do componente curricular Língua Espanhola no âmbito do Ifal e se disponibilizar voluntariamente quanto à sua participação por meio de convite formal realizado pela equipe de pesquisa.

Formação docente

Defendemos que as instituições formadoras iniciais docentes, em grande monta, as universidades, deveriam estar pautadas em dois grandes grupos. De um lado, uma educação de base geral, humanística e científica e, do outro lado, uma educação que forma, principalmente, para o desenvolvimento profissional. Com as transformações ocorridas nas últimas décadas, esta divisão se tornou insustentável, uma vez que, as invenções e tecnologias têm uma base científica. É a partir daí que emergem novas maneiras de se pensar a profissão docente, a formação de professores, isto é, o foco, dessa vez, está na subjetividade, ou seja, em como cada um constrói sua identidade profissional dentro da profissão docente (NÓVOA, 2019).

Acreditamos que formar-se professor é contribuir para o rompimento de paradigmas que são perpetuados durante anos a fim de colocar em evidência a construção de um conhecimento adequado à realidade local na busca de sanar os problemas sociais vivenciados por dados grupos sociais. Além disso, ao se trazer para o enfoque da pesquisa em tela, ser professor é atuar contra a repetição de padrões que contribuem fortemente para a perpetuação de uma matriz colonial de poder e, isso, de algum modo, implica uma metamorfose do ambiente educativo de formação inicial, conforme assevera Nóvoa (2019, p. 07):

Do mesmo modo que a metamorfose da escola implica a criação de um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento), também a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente. Fazer essa afirmação é reconhecer, de imediato, que os ambientes que existem nas universidades (no caso das licenciaturas) ou nas escolas (no caso da formação continuada) não são propícios à formação dos professores no século XXI. Precisamos reconstruir esses ambientes, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão.

Para Burnier (2006, p. 01), existe uma grande necessidade de promover políticas públicas que tenham como foco a formação docente, visto que, em sua concepção, quando esta formação existe, ela acontece de maneira ineficaz, uma vez que os programas são provisórios. A autora em tela afirma que desde os anos 1990 apresentam-se pesquisas que tratam diretamente da profissão docente, no entanto, a autora se questiona, assim como também questiona as/os suas/seus possíveis leitoras/es se os/as docentes têm tido acesso a este tipo de informação e qual o posicionamento dos/das profissionais da Educação Profissional acerca desse debate. Buscamos respaldo nas contribuições de Tardif (2014) para possibilitar responder a tal questionamento.

Desafortunadamente, a formação para o ensino ainda está organizada sob uma forte influência disciplinar fragmentada: os/as discentes (futuros/as professores/as) cursam disciplinas de 40, 50, 60, 80 horas ou, ainda, mais que isso. Tais disciplinas, na maioria das vezes, não exercem ligação alguma entre si. Pelo contrário, elas são autônomas e herméticas, o que, por conseguinte, apresentam pouca eficácia sobre os/as docentes em formação inicial. Assim, futuros/as docentes passam anos frequentando Instituições formadoras de Ensino Superior (IES) e interagindo com conhecimentos que, por vezes, são de natureza declarativa, ou seja, um conhecimento básico sobre algo. Na esteira disso, ao estagiarem, dão-se conta, na prática, de que esses conhecimentos não condizem com a realidade de atuação (TARDIF, 2014). O autor em tela (2014, p. 242) afirma que:

O que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações. Essa lógica profissional deve ser baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; ela deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação.

Além do exposto, reconhecemos que o itinerário formativo docente é composto de diferentes etapas. Inicialmente, a trajetória é, por vezes, carregada de dúvidas e incertezas. Por conta disso, o/a profissional em formação inicial se coloca em posição de insegurança sobre os conhecimentos adquiridos durante todo o seu processo. *A posteriori*, com a prática em sala de aula o/a docente conquista a segurança acerca de

como ensinar (CARDOSO, 2012). Portanto, compreendemos que a maior parte das/dos docentes afirma que aprenderam a trabalhar na prática. Esse aprendizado, intrinsecamente interligado com a fase de sobrevivência profissional, na qual o/a docente deve demonstrar o que ele/ela é capaz, leva à construção dos saberes experienciais docentes, que serão utilizados/acessados na prática (TARDIF, 2014).

Destarte, a formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) deve levar em consideração o conhecimento prévio destes/as professores/as, dado que, é a partir de suas experiências de vida que são formadas suas visões de mundo e identidades profissionais, sendo posicionadas no ambiente escolar. Isso posto, a formação de docentes para a EPT deve contar também com a inserção de programas de formação continuada, cujo objetivo seria o de propiciar uma formação sólida (BURNIER, 2006). Os aportes teóricos presentes nesta discussão nos fizeram refletir acerca do papel docente e são de fundamental importância para a construção do PE em questão, já que, se trata de um produto cujo objetivo é o de propiciar uma formação continuada às docentes do componente curricular Língua Espanhola do Ifal. Em suma, é inviável haver formação continuada sem a presença maciça de docentes e das escolas de educação básica. Entretanto, a presença apenas não chega a contribuir para que esse tipo de formação se efetive, visto que, a prática pela prática se torna repetição e essa repetição não tem qualquer interesse ou utilidade para a formação (NÓVOA, 2022).

Trazendo a questão à nossa realidade, buscamos com essa formação continuada, que apresentaremos a seguir, aprovisionar o repertório docente de pedagogias-outras, gnosés outras, conhecimentos SULEados. Em outras palavras, buscamos suscitar uma formação continuada decolonial para aquelas que até o momento do Colóquio não haviam tido contato com tais teorias e as suas respectivas categorias, conforme os dados da pesquisa (2022) reafirmam e, também, ampliar

o arcabouço teórico-metodológico docente das professoras que, por meio de cursos de mestrado e doutorado ou, ainda, cursos diversos oferecidos pelos grupos de estudos e de pesquisa das universidades e Institutos Federais de que fazem parte, já tiveram contato com a decolonialidade e colocam em prática os contributos dessas teorias.

Os nós da colonialidade

É com base na perpetuação de uma matriz colonial de poder, que persiste até os dias atuais, que a Europa pôde imprimir sua visão hegemônica no modo de agir, pensar e ser dos povos que foram subalternizados por meio das invasões ocorridas do território latino-americano a partir do século XV (CAVALCANTI; SANTOS, 2022). A tese básica, apontada por Mignolo (2017), é a de que a “Modernidade”, cujo berço é o território europeu, utiliza-se de uma diegese que corrobora para a construção de uma civilização, tendo como espaço geográfico o Ocidente que, ao celebrar suas conquistas, encobre seu lado mais obscuro: a colonialidade. Portanto, é por esta e outras razões que Modernidade e Colonialidade são indissociáveis, dado que aquela não existe sem esta (MIGNOLO, 2017). Conforme assevera esse mesmo autor:

[...] a modernidade veio junto com a colonialidade: a América não era uma entidade existente para ser descoberta. Foi inventada, mapeada, apropriada e explorada sob a bandeira da missão cristã. Durante o intervalo de tempo entre 1500 e 2000, três fases cumulativas (e não sucessivas) da modernidade são discerníveis: a fase ibérica e católica, liderada pela Espanha e Portugal (1500-1750, aproximadamente); a fase “coração da Europa” (na acepção de Hegel), liderada pela Inglaterra, França e Alemanha (1750-1945); e a fase americana estadunidense, liderada pelos Estados Unidos (1945-2000). Desde então, uma nova ordem global começou a se desenvolver: um mundo policêntrico e interconectado pelo mesmo tipo de economia (MIGNOLO, 2017, p. 4).

Sob esse prisma, o autor enumera uma série de nós histórico-culturais, tomando como base as contribuições de Grosfoquel (2008), cuja Matriz Colonial de Poder (doravante MCP) é constituída. Com efeito, ocupar-nos-emos de três desses nós para, a partir daí, procedermos às categorias envolvidas às colonialidades.

O primeiro dos nós, tomando como embasamento as contribuições de Quijano (1993, 2000 *apud* Mignolo, 2017), trata de uma forma de organização no âmbito global que tinha como objetivo principal colocar a Europa em uma situação privilegiada em desfavor de outras populações que não as que habitassem este espaço territorial.

O segundo nó, introduzido por Mignolo (2017), com base nas contribuições de Garza Carvajal (2003); Trexler (1995); Sigal, (2000); Enloe (2001); Tlostanova (2010b); Oyesumi (1997); trata das questões que se relacionam com o gênero/sexo, que enaltecia exclusivamente o homem branco, europeu, heterossexual, e colocava as mulheres e outras formas de patriarcado não europeias como não existentes. Esse segundo nó, conforme atestam Lugones (2008, 2010); Tlostanova (2008); Suárez Navaz e Hernández (2008), discute a imposição do conceito “mulher” com objetivo tal de reestruturar as relações de gênero e conceber normas que indicassem aquilo que é tido como “normal”, além de adotar características hierárquicas entre o conceito homem e mulher.

Compreendemos que as regras estabelecidas no segundo nó são tomadas como influência direta para a construção hierárquica do terceiro. Percebamos como este se constitui: o sistema colonial, a partir das regras citadas previamente também, classificou a sociedade em duas orientações sexuais: heterossexual e homossexual (restringindo-as estas duas categorias em detrimento de outras, como a bissexualidade, a panssexualidade e a assexualidade). Na concepção de Mignolo (2017, p. 11),

Essa invenção faz com que a “homofobia” seja irrelevante para descrever as civilizações Maia, Asteca ou Inca, pois nessas civilizações as organizações de gênero/sexo eram moldadas em categorias: os espanhóis (e os europeus, em geral, sejam cristãos ou seculares) foram incapazes de ver ou indispostos a aceitar. Não havia homofobia, já que os povos indígenas não pensavam através desses tipos de categorias.

Nesse sentido, depreende-se que a homofobia é uma criação da colonialidade que persiste até os dias de hoje e gera inúmeras adversidades para aqueles(as) que não seguem as regras estabelecidas pelo pensamento colonial sejam excluídos dessa bolha de contenção de sexualidades e de gêneros exclusivamente binários e de perspectiva colonizadora, logo, homogeneizadora (CAVALCANTI; SANTOS, 2022)

Por fim, o terceiro nó exemplifica de maneira didática o processo de apagamento sofrido pelos povos originários da América Latina no que diz respeito às línguas. A comunicação se dava a partir da língua do colonizador, português e espanhol, no caso dos povos latino-americanos, o conhecimento era produzido em línguas europeias subalternizado e apagando, assim, toda a forma de cultura e gnose de um povo. É com a finalidade de caminhar em direção a desatar esses nós, que amarram aquelas/es que são atravessadas/os pela colonialidade, que dialogamos com questões nesse tocante, que nos são extremamente caras.

Tal justificativa se dá por não compactuarmos com um modelo de educação que invisibiliza sujeitos subalternizados. Em oposição a isso, desenvolvemos o já mencionado Produto Educacional para que possamos atuar no redirecionamento de uma sociedade pautada em uma visão de mundo homogeneizadora rumo ao Sul, ou seja, à construção de gnosés, pensamentos e olhares outros.

Produto educacional com vistas à promoção de uma *práxis* decolonial na educação profissional e tecnológica

Compreendemos que o currículo brasileiro vem sendo pautado no conhecimento ocidental eurocêntrico, estabelecendo como único conhecimento válido aquele que é produzido pelo sujeito europeu, branco, católico e heterossexual. Sabemos também que o currículo influencia diretamente na forma como interagimos entre nós e assevera um conhecimento e modo de vida baseado nas relações coloniais/modernas de poder, ser e saber. Assim, apenas na medida em que o currículo esteja organizado a fim de promover o conhecimento em diferentes dimensões, como, por exemplo, as atitudes, é que o afeto consolidará a neutralidade requerida para manter determinadas ordens sociais e culturais; particularmente, aquelas que dizem respeito às categorias de raça, etnia, classe social, gênero e sexualidade (MATUS, 2016, p. 111).

É com o fito de validar e valorizar a construção de conhecimentos e *práxis* outras, por intermédio da formação inicial e continuada, que desenvolvemos o PE, no formato de um Portfólio, uma vez que, os dados da pesquisa (2022), cuja apresentação em defesa pública se deu no início de 2023, revelaram que a prática docente do público investigado se dá, por vezes, de forma decolonial e, em outras vezes, de forma colonial

Nesse sentido, compreende-se que é impossível abordar a pedagogia excluindo as práticas educativas ou formativas que versem sobre as relações interpessoais que tem como espaço a sala de aula, ainda mais atualmente, em que estamos imersos em um mundo complexo, pautado no discurso modernidade/colonialidade. Assim, faz-se imprescindível promover uma Pedagogia Decolonial, que conteste os pensamentos homogeneizantes (OCAÑA et al, 2022). Com efeito, é fundamental construir uma prática docente consoante à Pedagogia Decolonial. É com esse mote discursivo que concebemos a elaboração, avaliação e validação do nosso PE.

Considerações, que não sejam finais

Ao introduzir um novo idioma, o colonizador não traz apenas uma nova língua, mas esse processo possibilita também a exclusão de cultura de um povo pelo fato de que a imposição e aniquilamento de uma língua em detrimento de outra considerando que é na/pela linguagem que (re)produzimos o mundo no qual estamos inseridos e, com base nisso, agimos socialmente, em meio às relações de poder. Conforme assevera Fanon (2008, p. 34): “Um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito”. Ora, o processo de Modernidade sofrido pelos povos latino-americanos imprimiu a visão europeia de mundo nos povos autóctones da supracitada região a partir da imposição de sua língua, dado que “a língua pode ser a máscara por onde enxergamos, construímos e interpretamos o mundo (QUEIROZ, 2020, p 131).

Na condição de docentes de língua adicional, em específico, Língua Espanhola, é essencial que colaboremos com a construção de uma educação pública, de qualidade e libertadora nos cursos integrados nos quais atuamos, reconhecendo a importância de seguir pesquisando e buscando por novos procedimentos e perspectivas; e ainda, que possam contribuir para uma pedagogia decolonial que contemple as vozes do Sul incorporando “diferentes grupos marginalizados (pela classe social, sexualidade, gênero, raça, etc.)” na promoção da emancipação social (MOITA LOPES, 2006, p. 95).

Diante do exposto, afirma-se que as demandas da sociedade impõem que estejamos sempre (re)pensando as nossas práticas, utilizando aquilo que consideramos eficaz e refazendo o que consideramos inócuo. É basilar, ao tratar de educação, que os/as docentes estejam aptos(as) para lidar com a diversidade e, além disso, promovam uma educação que vise a formar para o trabalho em seu sentido ontológico, já que este é um processo inerente à formação humana, não exclusivamente pelo fator econômico pautado nas bases do capita-

lismo, mas, sim, pelo fato de que o trabalho produz liberdade. Assim, quando citamos a palavra liberdade é imperativo não deixar de relacioná-la a uma práxis decolonial, que apresentamos por intermédio do Colóquio de Professores/as de Línguas Adicionais do Ifal, materializado no formato Portfólio, e defendido em formato de dissertação.

Referências

BURNIER, Suzana. A docência na Educação Profissional. **29ª Reunião Nacional da ANPED**. Caxambu, MG. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GTo8-1838-Int.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2023.

CARDOSO, Aliana Anghinoni. **Professores? Sim! Os saberes docentes e os professores da Educação Profissional**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas, 2012. Disponível em: <http://www.guaiaca.ufpel.edu.br/handle/123456789/1637> Acesso em 26 mar. 2023.

CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa; SANTOS, Gustavo Correia dos. O ensino médio integrado na Base Nacional Comum Curricular: reflexões acerca de uma formação omnilateral e decolonial de Língua Espanhola. **Vértices (Campos dos Goitacazes)**, v. 24, n. 2, p. 350-370, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6257/625772431010/625772431010.pdf>. Acesso em 27 mar. 2023.

CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa; SANTOS, Gustavo Correia dos. (De)colonialidades e Ensino de espanhol como Língua Adicional: uma pesquisa-ação colaborativa na Educação Profissional e Tecnológica. In: **VIII Congresso Nacional de Educação – CONEDU**. Maceió, 2022. P. 1- 13. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2022/TRABALHO_COMPLETO_EV174_MD1_ID16725_TB4045_30112022162629.pdf. Acesso em 27 mar. 2023.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora Edufba, 2008.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 32, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx-5Zr3yrMjh7tCZVk/abstract/?lang=pt>. Acesso em 27 mar. 2022.

MIGNOLO, Walter D. Desafios coloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, 1m(1), p. 12-32, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772>. Acesso em: 27 mar. 2023.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado . In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006, p. 85 - 108.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação e Realidade**, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Df-M3JL685vPJryp4BSqyPZt/#>. Acesso em 25 mar. 2023.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRt-WkP7hx9ZZNWywbLjny/?lang=pt>. Acesso em 26 mar. 2023.

QUEIROZ, Leandro. **Decolonialidade e concepções de língua: uma crítica linguística e educacional**. Campinas, São Paulo. Pontes Editores, 2020.

RIZZATTI, Ivanise et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>. Acesso em: 27 mar. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. –Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Formação docente em contextos emergentes

Por uma educação pública de/com qualidade social: O que dizem os futuros professores?

Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura¹

A formação inicial e continuada de professores é uma constante pauta frente ao debate educacional, considerando especialmente a forma como os processos formativos devem ser constantemente revistos pelas instituições. Exigências formativas são requeridas a todo momento considerando as emergentes formas de produção de conhecimento; a reestruturação produtiva do capital; o avanço das tecnologias digitais e informação e comunicação; e especialmente às novas demandas da organização e do desenvolvimento do trabalho docente (HAGE; SENA, 2021).

Nesse complexo cenário, temos atrelado o debate sobre a qualidade da educação na formação do professorado. Aqui não estamos nos referindo a uma tipologia de qualidade presente no *sensu comum*, balizada por índices, métricas estatísticas e indicadores estandarizados. Nos referimos a uma tipologia da qualidade da educação que reconhece igualmente os saberes técnicos e sensíveis, enquanto elemento integrante da ação docente: a *qualidade social da educação*.

A qualidade social da educação, diferente das outras no-

¹ Doutor em Educação (UNISINOS), Professor do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (DEE/UFRGS). Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: julian.diogo@gmail.com

ções de qualidade, se apresenta a partir de uma perspectiva transformadora, onde o foco está nos sujeitos e nos processos formativos potencializados pela participação, o senso de coletividade e a educação como um bem público (BELLONI, 2003; CHAVES, 2009; FLACH, 2012). Silva (2009) nos auxilia nessa compreensão ao perceber que a “qualidade” deixa de ser apenas uma noção do campo econômico e aos poucos passa a incorporar em si o “social”, se aproximando de forma mais efetiva com outros conceitos advindos do campo educativo.

Essa perspectiva de formação, como aponta Fontoura e Corsetti (2021), é característica de países do Global-Sul, no Brasil – particularmente – se apresenta majoritariamente no cenário da Educação Básica brasileira, sendo pouco explorada nos debates sobre a Educação Superior. A compreensão do fenômeno da qualidade social da Educação Superior é imperativa para as diferentes comunidades de pesquisa, considerando ainda a forma como este espaço ainda é marcado fortemente por *desigualdades* e *vulnerabilidades* estruturais.

Esta investigação busca a compreensão da qualidade social da Educação Superior pelo olhar de estudantes de cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Na consecução deste trabalho, da abordagem qualitativa seu caráter exploratório-investigativo (SANTOS FILHO, 2013), alinhada ao instrumental das entrevistas semiestruturadas (HAGUETTE, 2003), já o processo de análise de dados se deu pelo uso da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011).

O debate sobre a qualidade social da educação sustenta-se sob a democratização do acesso; democratização do conhecimento; democratização da gestão; financiamento e regime de colaboração; e valorização dos trabalhadores da educação (BELLONI, 2003; CAMINI, 2011). Tendo, por conseguinte seus desdobramentos refletidos diretamente na noção de educa-

ção como direito de cidadania; participação popular na gestão; valorização dos trabalhadores em educação; e recursos adequados (FLACH, 2012).

Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 15) nos auxiliam na compreensão sobre qualidade social da educação ao concebê-la como sendo um processo de “atualização histórico-cultural em termos de uma formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social”. A qualidade em educação na perspectiva social possibilita aos sujeitos o exercício efetivo da cidadania e da democracia neste país, caracterizado pela imensa desigualdade social e educacional, transpondo a perspectiva utilitarista da qualidade que apresenta introjetada no meio educacional (FLACH, 2012).

A partir do desenvolvimento da pesquisa *Fenômeno da Qualidade Social da Educação Superior: O Contexto Emergente na Perspectiva da Formação Docente*², questionarmos estudantes de cursos de diferentes licenciaturas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sobre a sua percepção dos movimentos institucionais de garantia do direito à educação de/ com qualidade social, acabam focalizando o momento particular do ensino-remoto emergencial (ERE) no momento mais sensível da pandemia do SARS-CoV-2, período entre 2020 e 2022.

Falar em garantia do direito à educação pra gente é complicado, especialmente se a gente pensar no ERE e como ainda está sendo difícil superá-lo. Não estou falando aqui só da metodologia das aulas, mas de todo o arranjo da universidade pra “tentar” nos atender (G... Estudante do Curso de Licenciatura em História).

² O desenvolvimento desta pesquisa atende rigorosamente as determinações da Resolução nº 580/18 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Conselho Nacional de Saúde (CONEP/CNS), que trata das especificidades éticas das pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais e de outras que se utilizam de metodologias próprias dessas áreas, sendo respaldado tanto no processo de produção dos dados, quanto na análise e divulgação dos mesmos. Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEP/UFRGS), sob certificado de apresentação de apreciação ética nº 64522922.3.0000.5347.

Nos é evidenciado, ainda nesse contexto, que aparentemente a dimensão da qualidade não apresentou como uma preocupação preponderante dentro do processo formativo de licenciandos da instituição. Considerando ainda um reducionismo sobre o que seria de fato a demanda formativa dos sujeitos nesse momento tão particular da história.

Cada aula tinha um jeito diferente de ERE, tinha professor que nunca aparecia, fazia curadoria de conteúdos do *youtube*, outros só com aulas gravadas, outros apareciam uma vez por mês. Me sentia abandonado em vários aspectos, isso fez com que perdesse a vontade de continuar estudando por muitas vezes (*Y... Estudante do Curso de Licenciatura em Geografia*).

Nesse complexo cenário, questões de fundo surgem na sua forma mais potente, transversalizando outros elementos da educação de qualidade que evocam a importância de se pensar constantemente o elemento *social* junto aos diferentes arranjos e estruturas institucionais presente na formação dos futuros professores.

Conversando com alguns colegas, parece que a universidade esquece quem são os alunos que estão nela, não só a universidade, os cursos e os professores também. Estamos sobrecarregados de atividades e mais atividades, muitos de nós não tem o mínimo de condições de acompanhar as aulas, uns porque não possuem suporte material como celulares, outros porque falta conexão de internet. Nem tudo é falta de vontade, é falta de condições mesmo. Infelizmente essa é uma das marcas da educação pública em nosso país (*S... Estudante do Curso de Licenciatura em Filosofia*).

A qualidade social da educação passa também pela qualidade do ensino, ou ainda do serviço educacional que é ofertado aos estudantes, para além de recursos metodológicos, considerando as estratégias e os movimentos estabelecidos pelos professores no atendimento aos objetivos educacionais presentes em seus planos de ensino, projetos-políticos de cursos e ainda as expectativas dos estudantes frente a este processo.

No ERE eu desisti de aprender, só queria passar nas cadeiras, colocar aquelas que estavam atrasadas em dia. Meu foco estava aí! Em algumas eu não sei como consegui aprovar, me matriculava em tudo que dava, o que eu conseguia passar era lucro. É tipo fazer uma prova com consulta no *google* e fazer o mínimo de questões para tirar a média. Não falo isso com orgulho, mas muitos de nós fez assim. (K... *Estudante do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais*).

Importante destacarmos a estratégia do ERE junto a organização didático-pedagógica da universidade como sendo uma possibilidade real e efetiva de continuidade das atividades de ensino. De forma a atender e respeitar as orientações sanitárias de distanciamento social como elemento primeiro no combate à pandemia de covid-19. ERE não é sinônimo de educação a distância, nenhuma IES estava preparada para enfrentar uma pandemia que mobilizasse e modificasse de forma profunda a dinâmica didático, pedagógica, política e social das IES.

O ERE se constituiu em uma medida provisória na busca por atender às demandas dos estudantes da universidade. Assim uma série de medidas, estratégias, planos e ações foram desenvolvidas e implementadas à luz do sucesso do ERE, todavia é preciso compreendermos a Educação Superior de forma não estática, permeável e suscetível às influências externas. Esse movimento acabou por evidenciar limitações dentro da estratégia do ERE, mas isso não significa que a sua materialização passou ilesa pela universidade e seus sujeitos.

O ERE nos deu muita dor de cabeça, mas deixou um legado aqui no curso. Um legado marcado por novas formas de concepção do que é uma aula e os recursos que os professores usam, mas também nos fez pensar em novas formas de produzir conhecimento com novos instrumentos e operações. Claro que muito disso está relacionado ao TICs, mas não só isso, o ERE obrigou a universidade, os professores e nós mesmos a olhar com atenção para a nossa vida universitária e como estamos seguindo com ela (Z... *Estudante do Curso de Licenciatura em Química*).

A qualidade social da educação não se restringe apenas à organização do trabalho pedagógico desenvolvido no interior das salas de aula, para além da dimensão pedagógica é importante considerarmos as dimensões sociais, culturais e políticas que acabam por circundar os modos de vida/trabalho de toda a comunidade universitária e seus integrantes. No cenário da qualidade social esses elementos podem ser materializados a partir da relação estabelecida entre a IES, os sujeitos e as políticas educacionais de apoio/fomento à formação de professores.

(...) falar sobre qualidade é difícil, ainda mais a qualidade social. A gente precisa entender que a qualidade não pode ser medida apenas pelo que nos é ensinado e pelo que aprendemos. Eu acho que é preciso colocar na balança outras questões pra nos ajudar a pensar em uma formação de professores com qualidade social. A vida da universidade não fica presa apenas ao que acontece na sala de aula, até porque o que acontece na sala de aula está relacionado com as políticas da universidade, existe ainda uma cultura organizacional e institucional que nos tensiona no processo de formação e o elemento social que não pode ficar de fora, especialmente quando estamos falando na educação pública (D... Estudante do Curso de Licenciatura em Filosofia).

Autores como Gusmão (2000), Passone (2013) e Beisiegel (2006) nos ajudam na compreensão destas dimensões a partir da sua potência enquanto elemento promotor (ou não) de uma educação de/com qualidade social. A *Dimensão Sociocultural* reflete a preocupação da qualidade social da educação com a cultura escolar/universitária, a partir de uma rede de significados compartilhados pelos atores sociais que participam na construção do cotidiano do espaço educativo.

Temos aqui a relação destes sujeitos com os programas governamentais, currículos oficiais, normas e legislações, e ainda os resultados da ação praticada por estes atores. Fazem parte desta dimensão também fatores extrínsecos ao cotidiano escolar, como as condições de vida, trabalho e segurança desses sujeitos, assim a qualidade social da educação se mos-

tra como um sistema aberto, que tem como fim o desenvolvimento humano.

A *Dimensão Sociopolítica* assume um papel estratégico nesse cenário, pois se desenrola junto ao desenvolvimento das políticas (planos, ações e/ou programas) públicas presentes na instituição, uma vez que apresenta, em sua identidade, o atendimento às necessidades sociais e às demandas políticas da comunidade em que a organização institucional está inserida. A participação qualificada dos sujeitos também é evidenciada, pois a participação torna-se um importante agente regulador da qualidade social da educação por meio do efetivo exercício da democracia e como elemento de mudança.

Esta dimensão imbrica-se à noção de *justiça social* a partir das ideias de equidade e solidariedade; no sentido de concretizar a noção de que uma sociedade justa deve estar comprometida com a garantia de direitos, criando mecanismos de proteção para amenizar as desigualdades sociais. Dessa forma, a qualidade social da educação emerge como um sistema aberto e adaptável, alinhado ao atendimento direto das demandas sociais oriundas da comunidade acadêmica.

E por fim a *Dimensão Socioeconômica* é aquela que busca perceber a qualidade social da educação a partir da necessidade imperativa na utilização recursos financeiros e materiais, estruturas, normas burocráticas e mecanismos de coordenação, a preparação orçamentária, a provisão de equipamentos e instrumentos materiais e tecnológicos, gestão destes recursos, entre outros elementos. A efetivação da qualidade social da educação passa necessariamente pelo aporte de recursos para o custeio de ações, planos e projetos frente às demandas educacionais dos atores sociais.

O olhar para a gestão instituição emerge de forma potente, pois a visão do administrador/gestor dos recursos tem potencial de modificar as estruturas das instituições de ensino, e ainda o alcance dos objetivos educacionais elencados pela

comunidade escolar e acadêmica, as políticas públicas educativas e o próprio sentido da ação pedagógica no contexto desigual que se apresenta a educação. A qualidade social da educação nesse contexto se apresenta alinhada a uma noção de eficiência, tendo ainda como subsídios em sua composição a produtividade operacional e ainda elementos da racionalidade científica.

As dimensões que evidenciamos acima não possuem limites claros, na verdade, relacionam-se entre si de maneira intensa e de forma não hierárquica, uma está contida na outra de forma harmônica. Essa relação acaba por evidenciar mais uma vez a complexidade imposta a efetivação da qualidade social da educação, pois a sua extensão está para além de uma estrutura institucional já que se manifesta, em parte, a partir da materialidade da vida dos sujeitos.

Passo mais tempo na faculdade do que com meus amigos e minha família, acabo vivendo e respirando esse lugar! Minha vida não é só a faculdade, mas agora ela ocupa um grande espaço. Quando penso na qualidade, minha cabeça vai direto para as aulas e o que eu vou fazer quando formado. Como eu não penso com frequência, essa parte do *social* me parece que vai ajudar nisso, entender que nem sempre é sobre o conteúdo, mas sim as relações que ele permite. Parece estranho né?! Mas ultimamente isso parece que faz todo o sentido (L... *Estudante do Curso de Licenciatura em Geografia*).

Ao serem questionados sobre o que seria uma educação de/com qualidade social, os futuros professores apontaram uma série de elementos que incorporam aspectos socioeconômicos, sociopolíticos e socioculturais que indicamos anteriormente, e para além, os estudantes trouxeram para o debate perspectivas da qualidade social da educação que se relacionam diretamente com seus modos de viver e os debates atuais sobre a conjuntura da educação nacional.

“(...) qualidade social é garantir educação para todos, porque não temos isso na prática. Falar que é para todos e fazer com que seja para todos é muito diferente. Infelizmente

esse é o dilema da Educação Superior pública (V... *Estudante do Curso de Licenciatura em História*)”.

“Uma educação pública com qualidade social é aquela que os recursos são usados de forma a potencializar o trabalho pedagógico nas IES e que também permita romper o ciclo de uma educação que desconsidera as desigualdades, nos de ferramentas para enfrentá-la” (U... *Estudante do Curso de Licenciatura em Filosofia*)”.

“(…) acho que a qualidade social está no respeito e na valorização das diferenças e da diversidade dentro dos espaços da universidade. Deixando claro que esse conjunto é o que faz a pluralidade da Educação Superior pública ser parte integrante das IES (A... *Estudante do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais*)”.

“Nesses tempos obscuros, a qualidade social é pensar na nossa formação cidadã, que é fundamental para desenvolver nosso trabalho enquanto professores (J... *Estudante do Curso de Licenciatura em Geografia*)”.

“(…) colocar a gestão democrática e a participação das pessoas enquanto princípio educativo, isso é educação de qualidade social, fazer as pessoas serem co-responsáveis dos processos, fazer com que a gente se sinta parte desse todo (O... *Estudante do Curso de Licenciatura em Química*)”.

A noção de qualidade da educação possui em si um caráter polissêmico, é de difícil tradução em termos “essenciais ou absolutos” como aponta Gusmão (2013, p. 302), ou seja, não encerra em um conceito neutro, de forma a assumir muitos significados, sendo um termo naturalmente ambíguo. Porém o termo é utilizado deliberadamente como um objeto de apreensão direta, demonstrando assim um entendimento de que a acepção é absoluta, bastando ser identificada e apreendida.

Silva (2009, p. 11) ao refletir sobre a utilização, por vezes, equivocada do termo, observa que “considerando as análises e notícias, opera-se como se a noção de qualidade já estivesse decidida, bastando alcançá-la ou, em certos casos, atestar sua ‘inegável’ presença ou ausência”. De qualquer forma, ao percebermos a polissemia trazida com o termo, fica evidente os

desafios, os interesses e as prioridades da educação nos mais distintos contextos nos quais se aplica.

Historicamente, a qualidade da educação foi percebida, no Brasil, a partir de diversas perspectivas vinculadas à estrutura dos diferentes Sistemas Educativos implementados no âmbito do Sistema Federativo (Municípios, Estados e União), atendendo diferentes interesses dos atores sociais, considerando ainda demandas próprias de um tempo e de momento histórico específico.

A qualidade da educação, enquanto conceito, foi se modificando ao longo do tempo, em função do avanço das discussões e debates educacionais, trazendo para si importantes questões sociais presentes nos processos de exclusão da educação, especialmente as relacionadas com as desigualdades e com as vulnerabilidades. Assim, a noção de qualidade da educação atrelada aos problemas que afetavam a permanência dos alunos na escola pública ganha destaque no cenário educacional (CAMPOS, 2000).

Da mesma forma que a qualidade pensada a partir da implementação de projetos de políticas públicas educativas financiadas por organismos internacionais (PASSONE, 2013), ou ainda relacionada intimamente à efetivação de processos de democratização associados ao acesso à escola e a reivindicação de uma escola pública para todos (AZANHA, 2004). Tivemos ainda a qualidade atribuindo valor a partir do desempenho de alunos, professores, escolas e sistemas de ensino (BEISIEGEL, 2006); à luz das oportunidades educacionais oferecidas aos sujeitos da escola (OLIVEIRA, 2007) e a qualidade da educação como componente do direito à educação (CHAVES, 2009).

O potencial da qualidade social da educação na formação dos futuros docentes também foi problematizado, no sentido do reconhecimento de dois “modelos” educacionais presentes nas práticas desenvolvidas no interior da universidade.

de. Esses modelos podem ser explicados a partir do cenário do *contexto emergente da Educação Superior* trabalhado por Morosini (2014) na sua leitura dos estudos de Espinoza e Gonzales (2012).

Podemos compreender o *contexto emergente* como sendo “configurações em construção na Educação Superior observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas” (MOROSINI, 2014, p. 386). Este contexto possui em sua gênese o *ethos* do desenvolvimento humano e social na globalização, em que há interação com outras formas de contextos. De qualquer forma, o contexto emergente é um espaço de transição entre dois modelos de Educação Superior, um como sendo relacionado a um modelo tipo ideal weberiano de *tradicional* e outro mais próximo de uma perspectiva *neoliberal*, ou como Morosini (2014) chama de Universidade do Século XXI.

No modelo de Educação Superior do tipo ideal weberiano tradicional, a ação docente focaliza seus esforços no atendimento às demandas sociais; a pesquisa tem como norte o desenvolvimento científico; a relação universidade-sociedade pauta-se na promoção da cultura e dos serviços à comunidade; a gestão da instituição prioriza o acadêmico, sem controle de produção.

Há uma maior preocupação com a relevância social da formação discente e docente, o financiamento estatal se faz presente junto às atividades da Universidade, com base no orçamento acordado entre o Estado e as instituições de ensino, junto à satisfação das demandas sociais – política pública; a universidade é um meio de alcançar fins coletivos – Universidade a serviço da nação, a comunidade local, ao país – e particularmente como um espaço de geração de conhecimento para sociedade e a reprodução de esquemas culturais da nação – orientações de valor (ESPINOZA; GONZALEZ, 2012).

Já o modelo de Educação Superior neoliberal tem como foco da docência o treinamento orientado como forma de satisfazer demandas e perfis do mercado de trabalho; a pesquisa científica é percebida partir da transferência de tecnologia demandada de distintos setores produtivos; a relação universidade-sociedade se estabelece a partir da “prestação de serviços” dentro de uma estrutura organizada de parcerias público-privadas.

A gestão institucional prioriza a eficiência e autofinanciamento como instrumento de sustentabilidade – características das funções institucionais; o autofinanciamento estudantil (através de bolsas e créditos – regulados pelo mercado e pela livre concorrência, avaliação e acreditação) e a segmentação de recursos em áreas prioritárias, na composição de fundos competitivos, incentivos para gestão eficiente; exigência de satisfação privada para a educação, onde esta oferta depende da relação custo benefício de instituições e da sua rentabilidade – políticas públicas; a universidade torna-se um instrumento de mobilidade e melhoria das condições trabalho e renda das pessoas, através da sua efetivação com espaço de realização pessoal – orientações de valor (ESPINOZA; GONZALEZ, 2012).

“(…) A gente acaba não tendo noção de como a Educação Superior vem passando por transformações a todo o momento. Acompanhando as notícias isso fica muito claro! Estamos em um momento em que o público e o privado se misturam, fazendo da universidade pública algo que nem ao certo sabemos o que é. No atual governo o público vem deixando de ser público, e o privado ainda mais ganancioso adentra nossos espaços na fome avassaladora sem dó e nem piedade. Com a covid-19 sinto que vamos passar por mais uma transformação, e necessária, é urgente pensar um novo modelo de universidade ajude a arrumar os estragos (H... Estudante do Curso de Licenciatura em Filosofia)”.

Um dos objetivos deste trabalho é evidenciar a necessidade de se (re)pensar a dimensão da qualidade social da educação junto ao cenário da formação inicial de professores,

evidenciando a sua potência neste momento tão particular da história que estamos vivendo. Existem inúmeros desafios frente à formação de professores de/com qualidade social, exigindo de nós posicionamentos e reflexões sobre a educação que queremos e que professores queremos ajudar a formar. A qualidade social da educação nos permite agir de forma efetiva na busca de um sentido a uma educação mais aberta e próxima da realidade que desafia os estudantes em um exercício de superação constante.

Referências

AZANHA, J. M. P. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 335 – 344, mai./ago. 2004.

BEISIEGEL, C. R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Livro, 2006.

BELLONI, I. Educação. In: BITTAR, J. (Org.). **Governos estaduais: desafios e avanços**: reflexões e relatos de experiências petistas. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2003.

CAMINI, L. *et al.* **Educação pública de qualidade social**: conquistas e desafios. Petrópolis: Vozes, 2001.

CAMPOS, M. M. A qualidade da educação em debate. **CADERNOS DO OBSERVATÓRIO**: a educação brasileira na década de 90. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, n. 2, out. 2000.

CHAVES, O. P. La cuestión de la calidad de la educación. **Boletín del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas**, n. 26, p. 1-11, abr. 2009.

DOURADO, L. D.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A Qualidade da Educação**: conceitos e definições. Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Série Documental Textos para Discussões, 2007.

ESPINOZA, O.; GONZALEZ, L. Universidad y bien publico nuevas tendencias en América latina. In: FUENTE, J. R.; DIDRIKSSON, A. (Coords.). **Universidad, responsabilidad social y bien público: el debate desde América Latina**. Mexico: Universidad de Guadalajara, 2012. p. 123 – 151.

FLACH, S. de. F. Contribuições Para o Debate Sobre a Qualidade Social da Educação na Realidade Brasileira. **Contexto & Educação**, ano 27, nº. 87, Jan.Jun/2012.

FONTOURA, J. CORSETTI, B. A Centralidade no Debate sobre a Qualidade Social da Educação: A Produção do Conhecimento (2009-2019). **Revista Educere et Educare**, v. 16, n. 40, set./dez.2021.

GUSMÃO, J. B. de. A construção da noção de qualidade da educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 21, n. 79, p. 299 – 322, Jun/2013.

HAGE, S. A.; SENA, I. P. F. de S. Direito à Educação na Pandemia: defender a vida e não as prescrições curriculares da BNCC. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, p. 1–14, 2021.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

MOROSINI, M. C. Qualidade da Educação Superior e Contextos Emergentes. **Avaliação**, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014.

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – especial, p. 661-690, out. 2007.

PASSONE, E. F. K. Contribuições atuais sobre o estudo de im-

plementação de políticas educacionais. **Cadernos de Pesquisa**. v. 43, n. 149, p. 596-613, Ago. 2013.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C. dos.; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, p.13-59, 2013.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, Ago. 2009.

Políticas curriculares em disputa: Impactos do ENEM / Novo Ensino Médio na formação de professores

*Gabriel Cardoso¹
João de Brito²
Líliá Demétrio³
Maria Eduarda Leal⁴*

Introdução

Refletir sobre a formação docente em meio aos novos desafios impostos pela mudança do ensino médio é uma tarefa imprescindível para os professores universitários e alunos graduandos de licenciaturas. É necessário que os currículos das universidades apresentem a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as novas arenas de disputas que ele implementa no campo da educação, principalmente quando se pensa em acesso à educação superior e as políticas públicas educacionais como o ENEM e seus desdobramentos.

Trata-se de um capítulo que buscamos, a partir das nossas

¹ Licenciando em Ciências Sociais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), Brasil. gcortezisc@gmail.com

² Licenciando em História - licenciatura na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), Brasil. joaovdbrito@gmail.com

³ Licencianda em História - licenciatura na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), Brasil. eduardakleal@gmail.com

⁴ Licencianda em História - licenciatura na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), Brasil. lilia.demetrio@gmail.com

inquietações enquanto futuros professores, refletir sobre a formação docente e desvelando algumas questões que atravessam a política pública do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O texto trata dos objetivos, operacionalidade, o grupo social que a política pública foca seus esforços e uma breve história do ENEM e um panorama atual da situação do ENEM em meio a pandemia de covid-19, as desigualdades sociais que vem sendo cada vez mais latentes na sociedade brasileira, principalmente as questões de classe e raça, buscamos dialogar com essas desigualdades sociais e a questão de acesso à universidade pública e privada. Além disso, trouxemos a problemática dos cursinhos e a saúde mental dos estudantes durante o período de estudos para o ENEM. Por fim, buscamos refletir acerca do novo ensino médio e as adaptações que o ENEM irá passar e os desafios que nós novos/futuros professores iremos enfrentar.

Este capítulo se deu a partir de uma provocação feita na disciplina de Política e Organização da Educação Básica, onde problematizamos questões voltadas para políticas públicas educacionais e escolhemos o ENEM porque, a partir dele, pode-se verificar as desigualdades sociais de acesso à educação, a qualidade do ensino básico, políticas públicas que foram criadas para dar mais acesso e diminuir as desigualdades dos alunos que prestam o ENEM e como um ensino voltado a preparação do aluno para o ENEM está cada vez mais sendo cobrado dos professores de educação básica. (FERANDES, 2012).

Por fim, a construção deste trabalho se deu a partir da dificuldade de encontrar um trabalho científico que possuísse as respostas das perguntas que estávamos buscando e que dialogasse com a realidade atual que estamos enfrentando em meio a tantos desafios que a educação brasileira vem se deparando.

ENEM: políticas educacionais e operacionalidades

A educação no Brasil sempre foi uma ferramenta crucial para as disputas e a manutenção do poder em uma sociedade estruturada pelo colonialismo e por um sistema que tem como o seu centro o acúmulo de capital. Basta olhar para as relações educacionais que se estabeleceram com a assinatura da Lei Áurea e o fim legal da escravidão, onde a população negra era impedida em larga escala de frequentar instituições de ensino. Para entender que as políticas públicas educacionais, muito antes de ganharem um caráter democrático, que tem como objetivo buscar a igualdade de direitos e acessos na sociedade, eram utilizadas como forma de estabelecer hierarquias sociais.

A situação de crise generalizada acarretada pela ditadura militar que vigorou entre os anos 1960 e 1980 abriu espaço para que a sociedade começasse a se redesenhar através de linhas democráticas, que visavam um cenário mais justo para parcelas da população até então excluídas do exercício da cidadania. A partir disso, iniciou-se um processo de criação e implementação de diversas políticas públicas cujo objetivo era a diminuição da desigualdade social e a reparação histórica da situação marginalizada que foi imposta, especialmente, sobre as populações negras e indígenas. (SAVIANI, 2021).

Dentre esse conjunto de políticas que passaram a ser desenvolvidas, as voltadas para a área da educação se mostraram algumas das mais eficientes na construção de uma sociedade menos desigual. Por ser o ponto base da sociedade brasileira, o sistema educacional comprovou a efetividade de políticas como a de cotas raciais para a inserção de sujeitos periféricos dentro das universidades e do mercado de trabalho. É nesse contexto também que surge o Exame Nacional do Ensino Médio, tema central deste trabalho e que se mostra até hoje, como veremos a seguir, uma importante ferramenta para a garantia do acesso à educação.

O ENEM, instituído pelo Ministério da Educação na Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998, surgiu como uma forma de realizar a avaliação do Ensino Médio brasileiro, buscando melhorar os pontos que se apresentassem frágeis e desenvolver soluções eficientes para os problemas da educação básica. Através deste e de outros instrumentos de avaliação da educação brasileira em larga escala, foi e segue sendo possível diagnosticar os erros e acertos das políticas voltadas para a educação básica e aprimorar a qualidade da educação por meio do fornecimento de dados e informações que guiam os órgãos responsáveis por criar, administrar e financiar as políticas públicas do campo educacional.

Assim, o ENEM, junto de outras diversas formas de avaliação da educação nacional, se apresenta enquanto política pública voltada para a promoção de uma educação de qualidade no Brasil, tendo os seus princípios formalizados pelo Decreto Nº 9.432, de 29 de junho de 2018, que regulamenta a política nacional de avaliação e exames da educação básica. Visando garantir a progressão do sistema de ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência e a garantia do direito à educação e à aprendizagem, atualmente essa forma de avaliação, que já serviu como forma de conceder a certificação de conclusão do Ensino Médio para cidadãos que não tivessem concluído esta etapa na idade correta, se apresenta também como uma forma de acesso ao Ensino Superior.

Essa utilização do ENEM como forma de acesso às universidades no Brasil teve sua implementação recentemente, no ano de 2009, quando passou a operar como mediador entre o Ensino Médio e o Ensino Superior por meio de outras políticas educacionais, como o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), o Programa Universidade Para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Através da organização e entrelaçamento dessas e de outras políticas públicas educacionais, hoje em dia vemos uma maior inserção de cidadãos marginalizados dentro das universidades do país, fato que

comprova a importância do planejamento de políticas democráticas na busca pela garantia de uma educação cada vez mais justa, igualitária e de qualidade para todos.

É a partir dos governos do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva que há um aumento significativo na elaboração de políticas públicas voltadas para a ampliação do acesso à educação superior. Tais políticas abrangem tanto a criação de programas específicos de ingresso à educação superior como: Fies, Sisu e ProUni, quanto a expansão e reestruturação das universidades e criação de institutos federais. O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), o mais antigo dentre os programas citados, foi elaborado no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, criado em 1999 por Medida Provisória e implementado pela Lei nº 10.260/2001, mais tarde alterado pela Lei nº 12.202/2010. O Fies financia o pagamento de 50% a 100% do valor das mensalidades de estudantes em instituições particulares de ensino. Por sua vez, o ProUni é instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e tem como objetivo a concessão de bolsas de estudo integrais ou parciais (25% e 50%) para estudantes de graduação e sequenciais de formação específica, cursos técnicos, em instituições de ensino superior. (BARROS, 2014).

Essas instituições privadas (com ou sem fins lucrativos) que aderem ao programa recebem isenções de Imposto de Renda de Pessoa Jurídica; Contribuição Social sobre o Lucro Líquido; Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e Contribuição para o programa de integração social (OTRANTO, 2006). A participação dos sujeitos no ProUni depende de critérios específicos cujo recorte principal é baseado na renda – pois as bolsas integrais são concedidas apenas a brasileiros não portadores de diploma de ensino superior, com renda familiar mensal de até um salário-mínimo e meio. Já a bolsa parcial (25% e 50%) pode ser concedida a brasileiros não portadores de diploma de ensino superior, com renda familiar mensal de até três salários-mínimos – sendo o público-alvo desta polí-

tica os estudantes com ensino médio completo em escolas de rede pública ou particular, desde que, no segundo caso, em condição de bolsista integral. (OTRANTO, 2006).

Em 2007, durante o segundo mandato do Governo Lula, uma série de decretos⁵ foram editados cujo intuito era causar grandes mudanças na infraestrutura educacional do país. Tais decretos tinham como base e constituíam o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que, além de focar na educação básica, também estruturou no Brasil um movimento geral de reforma e ampliação do ensino superior, cuja principal política para o ensino superior é o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). (MELO NETO *et al.*, 2014).

No PDE integram um complexo conjunto de novas políticas como programas e ações governamentais e também são agregadas àquelas já existentes, que, no caso do ensino superior, também inclui o ProUni. No ano de 2009, houve a criação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) em 2009, cujo objetivo é a reserva de vagas em instituições públicas de ensino superior para participantes do Enem — mediante critérios de seleção das próprias instituições — e a transformação do Enem em Novo Enem, que inicialmente era um mero instrumento de avaliação dos estudantes em ferramenta centralizadora e facilitadora da promoção das políticas públicas educacionais ligadas ao ingresso no ensino superior a partir de programas governamentais. É importante ressaltar também que, por meio da Lei nº 12.711 de agosto de 2012, o programa de cotas para o ensino superior público foi instaurado e estabeleceu o

⁵ Os decretos presidenciais que deram origem ao PDE foram: 6.093/07 (dispõe sobre a organização do Programa Brasil Alfabetizado); 6.094/07 (dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação); 6.095/07 (estabelece diretrizes para a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET) e 6.096/07 (institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais — REUNI. (VOSS, Dulce Mari da Silva. O Plano de Desenvolvimento da Educação: contextos e discursos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 38, p. 43-67, abr. 2011.)

recorte de escolaridade combinado aos recortes raciais e de renda.

Logo, a implementação de disciplinas que visam apresentar as políticas públicas educacionais nos currículos de licenciatura é extremamente necessária para a formação de docentes. Compreender as políticas públicas, seus desdobramentos, operacionalidades e funcionalidades pode contribuir para os debates educacionais em torno da desigualdade que existe no sistema educacional brasileiro, tanto no básico quanto superior, e a necessidade da defesa e continuidade dessas políticas públicas.

No que diz respeito à operacionalidade do Exame Nacional do Ensino Médio, podemos compreender que existem treze etapas gerais envolvidas no processo. Tendo em vista que o Enem é o segundo maior vestibular do mundo, ficando atrás apenas do Gaokao, na China, é necessária uma extensa mobilização para a viabilidade da prova. Em primeiro lugar, ocorre uma longa operação de elaboração das questões que estarão presentes no exame, muito antes da montagem da prova. Após a publicação de um Edital de chamamento de professores para a produção dos itens da prova, são admitidas equipes das quatro áreas do conhecimento que irão capacitar esses professores para a elaboração dos itens conforme os parâmetros do Enem e Inep. As questões são então revisadas e pré-testadas por uma amostragem de alunos do ensino básico. Após a aprovação no pré-teste, as questões do Enem passam a integrar, por fim, o Banco Nacional de Itens (BNI).

Após esta etapa é publicado o edital no início de cada ano apresentando o cronograma da edição, suas regras, datas de inscrição, recursos, o período de solicitação de isenção de pagamento de taxas e outras questões relativas a inscrição e funcionamento da prova. Conforme o INEP⁶, em 2021 foi com-

⁶NEP. “Divulgado balanço dos resultados do Enem 2021”. Gov.br, 2021. Disponível em:

<<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/divulgado-balanco->

putado que 39% dos inscritos foram pagantes e 61% isentos do pagamento da taxa de inscrição. Tendo em vista as agudas desigualdades no Brasil, a isenção dos pagamentos de taxas garantidos pelo governo federal é uma medida positiva na garantia do acesso ao ensino superior para os alunos de baixa renda. Após o fim da data de inscrição, os alunos são organizados para os locais de prova sejam o mais próximo possível de onde residem. Além disso, a distribuição dos alunos nas salas também é pensada buscando atender às demandas específicas dos participantes, as quais são registradas na inscrição. Estas demandas variam desde o atendimento por nome social, viabilização dos recursos de acessibilidade, como as salas de fácil acesso ou a vídeo prova em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Partindo deste pressuposto, a prova do ENEM precisa atender todas as demandas sociais dos inscritos, por isso a criação da Política de Acessibilidade e Inclusão é extremamente valiosa para a garantia dos direitos de alunos portadores de deficiências ou necessidades especiais.

A Política de Acessibilidade e Inclusão do INEP também assegura o atendimento especializado para lactantes. São implementados o tempo adicional de 60 minutos na realização do exame, o acesso a uma sala reservada para a lactação e a presença de um acompanhante no local de prova, com a supervisão do aplicador. Esta medida é uma conquista positiva para mulheres e demais pessoas que amamentam no que diz respeito à garantia de acesso à prova, pois a necessidade de cuidado e alimentação dos bebês recém-nascidos deixa de ser um impedimento para a realização do Enem. Estimase⁷ que em 2021 houve 68.676 solicitações de atendimento especializado aprovadas, dentre elas 77.033 compreendem a utilização de recursos de acessibilidade (cada solicitação pode abranger mais de um recurso) e 561 solicitações atendidas de tratamento pelo nome social.

-dos-resultados-do-enem-2021> Acesso em: 27 de Abril de 2022.

⁷ INEP. “Divulgado balanço dos resultados do Enem 2021”. Gov.br, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/divulgado-balanco-dos-resultados-do-enem-2021>> Acesso em: 27 de abril de 2022.

Ao final do primeiro semestre de cada ano, especialistas do Inep selecionam quais questões irão compor a prova, auxiliados por professores convocados em chamada pública. As provas são então enviadas para a gráfica seguindo um protocolo de segurança máxima, ficando armazenadas em galpões protegidos. No início do quarto trimestre, as provas são interiorizadas pelo país onde ficarão guardadas nas respectivas cidades até a data de prova. Nesse meio tempo, ocorre a capacitação dos trabalhadores que irão aplicar o exame. Após a distribuição das provas para os locais de exame, elas são por fim aplicadas em dois domingos consecutivos.

Desde o ano de 2021 também existe a possibilidade de aplicação do Enem Digital, seguindo a mesma lógica do Enem impresso, mas com as questões apresentadas na tela do computador nos locais de prova. Finalizada a realização dos exames, os malotes contendo os cartões-resposta e redações são recolhidos e ocorre a logística reversa do processo, sendo encaminhada à correção. Após a obtenção dos resultados, é originado o Boletim de Desempenho do candidato, que é disponibilizado no mês de janeiro na Página do Participante. Ao todo, estima-se⁸ que meio milhão de pessoas são mobilizadas em todo o processo de realização do Enem, desde a preparação da prova até a divulgação dos resultados.

A questão social atual

Quando pensamos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e suas questões de operação, funcionalidade e finalidade não podemos deixar de compreender as questões sociais, os desafios, as realidades que são atravessadas por essa etapa da educação que serve quase como um ritual para muitos jovens brasileiros (PERUZZO *et al*, 2008). São muitas as questões que englobam o social que permeiam as experiências e vivências dos estudantes que prestam o ENEM.

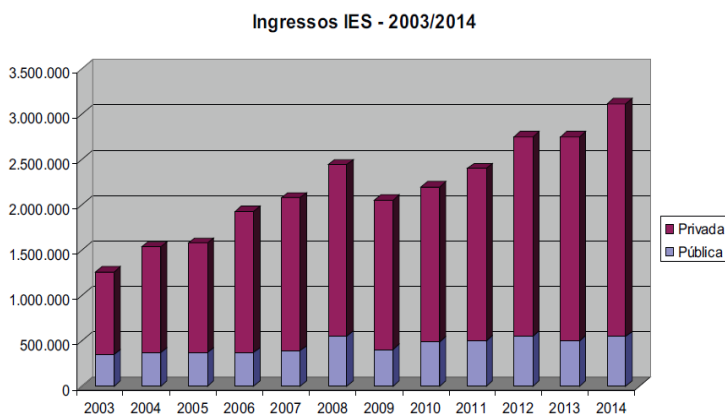
⁸ INEP. “Conheça a Operação Logística do Enem 2021”. Gov.br, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/conheca-a-operacao-logistica-do-enem->. Acesso em: 27 de abril de 2022.

Com o avanço das políticas neoliberais e o desmonte da educação, observamos o ensino se voltado para a preparação dos alunos para as avaliações do sistema educacional (ARAUJO, 2011). Além disso, com a educação voltada apenas ao sucesso acadêmico dos estudantes, gerou-se uma mudança social que fez com que a indústria do cursinho tornasse a corrida para entrar nas universidades ainda mais desigual, com mais concorrentes e esses concorrentes sendo ainda mais preparados (FERNANDES, 2012).

A edição do ENEM 2021 teve muitas problemáticas que devem ser levantadas e debatidas. A edição foi marcada por ser a com menor número de inscritos nos últimos 16 anos, com apenas 3,1 milhões de participantes (PINHEIRO, 2021). Outro motivo para a queda das inscrições seria a obrigatoriedade que candidatos isentos da taxa de inscrição em 2020 comparecessem ao exame para que a isenção pudesse ser concedida novamente em 2021. Tendo em vista que em 2020 houve uma queda natural do índice de comparecimento ao exame ocasionado pelos inúmeros desdobramentos da pandemia do covid-19, muitos candidatos não puderam solicitar novamente a gratuidade de inscrição, contribuindo para que a queda na taxa de inscrições fosse tão acentuada.

Ademais, houve um aumento na desigualdade e no perfil dos candidatos, o ENEM foi o mais branco dos últimos tempos com a queda maior que 50% dos estudantes negros e indígenas (MAMÉDIO, 2021). Quando pensamos nas ideias de uma política pública que visa uma educação mais igualitária e justa, o ENEM vem falhando com os estudantes marginalizados que não tem condições de pagar por um cursinho ou que estudaram em uma escola com boa estrutura. É preciso que se debate essa influência dos cursinhos na educação e a garantia do acesso às camadas mais marginalizadas da sociedade nas universidades.

Gráfico 1. Número de Ingressos em Cursos de Graduação, por Categoria Administrativa – Brasil 2003-2014



Fonte: MEC/Inep – 2014

Sobre o ingresso em universidades, também deve-se questionar em quais instituições os alunos estão entrando, o número de alunos nas instituições privadas é muito maior que o de alunos em instituições públicas como apresentado no gráfico 1.

Na avaliação do Gráfico I – dados do MEC/Inep – 2014, mais de 3,1 milhões de alunos ingressaram em cursos de educação superior de graduação em 2014. Deste total, 82,3% (2.562.306) em instituições privadas, e somente 17,7% (548.542) em instituições públicas. (SOUZA; TEIXEIRA, 2016, p. 65).

Então, quando falamos em acesso à educação, precisamos nos perguntar quem entra, como entra e em qual tipo de instituição as pessoas estão entrando. Essas desigualdades são latentes na educação superior quando comparamos as instituições públicas e privadas, sendo as privadas as que mais possuem alunos e estes alunos sendo, em sua maioria, de escolas públicas. (SOUZA; TEIXEIRA, 2016). Não é à toa que existem críticas aos cursos de graduação e pós-graduação das universidades públicas que possuem apenas horários diurnos

que não são compatíveis com as rotinas de um jovem que precisa trabalhar para se sustentar. Sendo assim, a desigualdade na sociedade é refletida no ensino na medida que as pessoas que deveriam ocupar as faculdades públicas não conseguem devido aos horários e poucas políticas de permanência para esses alunos.

Para além das análises apenas sociológicas e históricas da educação, é preciso se atentar à questão de saúde mental dos alunos, principalmente daqueles que estão prestes a fazer o vestibular. O aumento do uso de remédios psicotrópicos, como a Ritalina, vem sendo um tópico de debate e um alerta para as questões que os alunos enfrentam nos seus cotidianos. Soares e Martins (2010) apresentam que alunos entre os 12 e 13 anos e meio tendem a ter um bem-estar melhor que os alunos que estão no Ensino médio, sobre os níveis de ansiedade é apresentado que no começo do ensino médio as meninas são mais ansiosas, mas com a chegada do terceiro ano e as pressões sociais, autocobrança e cobrança dos pais os níveis de ansiedade se igualam entre os meninos e meninas⁹.

Novo ensino médio, novo ENEM: novos desafios

O novo ensino médio foi decretado a partir da Lei nº 13.415/2017¹⁰, mas começou a ser aplicado efetivamente a

⁹ Para engrandecer os debates em torno das questões do uso de medicamentos psicotrópicos na adolescência e de ansiedade no ENEM, sugerimos a leitura da pesquisa de Souza e Teixeira (2016) que indica sobre o uso da Ritalina nos alunos entre 6 e 16 anos apresentando como os índices de uso de remédios aumenta durante o ensino médio, chegando a sua maior taxa de uso no último ano. Quando enfrentamos a situação do uso dos medicamentos em excesso precisamos pensar onde a educação está falhando e quais medidas devem ser tomadas para que o ambiente escolar se torne menos torturante para os alunos vestibulandos. Neste momento é de suma importância que a escola auxilie e oriente os alunos compreendendo seus desafios, angústias e medos nessa transição tão importante que é a passagem do ensino médio para o ensino superior (PERUZZO et al, 2008).

¹⁰ Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 21 de março de 2023.

partir do ano de 2022 em algumas escolas e agora, no ano de 2023, já está em toda rede pública do Brasil. A mudança no ensino médio apresentou uma flexibilização dos conteúdos passados aos alunos, sendo que agora eles devem escolher uma das áreas do conhecimento e vão, em teoria, se aprofundar nestes saberes. Como apresentado no tópico acima, o terceiro ano do ensino médio é um momento de extremamente fragilidade para os adolescentes, pois eles devem fazer a escolha da sua profissão com apenas 17 ou 18 anos, entretanto, com o novo ensino médio essa decisão passa a ser ainda mais cedo. Os alunos entram no primeiro ano e devem escolher áreas para seguir se aprofundando para fazer o ENEM em duas das quatro competências: ciências humanas e sociais aplicadas, ciências da natureza e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias ou linguagens e suas tecnologias.

No livro “Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo” (2001) de Tomaz Tadeu da Silva, são apresentadas diversas funções que a construção de um currículo tem na sociedade, passando por diversas teorias sobre currículo desde o currículo tradicional, currículo crítico e o pós-crítico. O currículo pode ser o retrato de uma sociedade e os reflexos das classes dominantes sobre as classes dominadas, mas também, dependendo da forma que este currículo é construído, pode ser a chance de emancipação ou a chance de tirar o pensamento crítico e implicar poderes e formas de dominação através dos saberes que são passados na escola. O currículo quase sempre é pensado para as classes hegemônicas, as formas de como passar o conhecimento é a partir da reprodução social e no processo de reprodução cultural é ensinado os costumes, valores e hábitos da classe dominante para a classe dominada. (SILVA, 2001).

Desta forma, o texto aponta que Bourdieu e Passeron apresentam a pedagogia racional como a maneira de dar acesso às crianças das classes dominadas a chance de uma educação que possibilite a imersão na experiência das crian-

ças das classes dominantes. (SILVA, 2001). Contudo, imagino que, hoje em dia, buscamos um currículo que apresente todos os saberes – os da classe dominante e os da classe dominada – como dignos e com valores culturais, já que a cultura constrói o sujeito a partir do seu contato com a sua realidade social. Deveríamos pensar um ensino, projeto pedagógico e um currículo que construísse a subjetividade e a identidade social do sujeito a partir de reflexões críticas da realidade social que ele está inserido, ensinar as crianças e os adolescentes a identificarem as relações de poder e as formas de opressão que atingem suas vidas, buscando assim uma emancipação e uma educação crítica. (FREIRE, 1987). Afinal,

O currículo é lugar, espaço e território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem e percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a identidade. O currículo é texto, discurso e documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2001, p. 150).

Infelizmente, o novo ensino médio nos tira a identidade e nos torna apenas reprodutores de um sistema de opressão, sem visão crítica e apenas um ensino sem projeto pedagógico libertador. O novo ensino médio busca uma maneira de tornar o ensino tecnicista, uma das principais propagandas feitas no anúncio do novo ensino médio era a propaganda de estudar e sair com um curso técnico¹¹. Dentro da nova lei do novo ensino médio existe a Formação Técnica e Profissional (FTP)¹², pensada para que os alunos saiam do ensino médio com um diploma de curso técnico que seria “bom” para os alunos que querem ingressar no mercado de trabalho. Sabe-se que o grau de formação das pessoas implica no salário delas, contra-

¹¹ A propaganda feita pelo MEC apresenta o novo ensino médio como uma chance de escolher o que quer para a vida profissional e o ensino técnico. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=P_1iPX6Ui54 Acesso em: 21 de março de 2023.

¹² Pode-se acessar um guia da FTP feita pelo MEC disponível pelo link: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/Guia_FTP_2021_VF4_final5.pdf Acesso em: 21 de março de 2023.

tar um técnico é muito mais vantajoso para uma empresa do que contratar uma pessoa com graduação. No mais, o ensino técnico insere os jovens cada vez mais rápido no mercado de trabalho, na lógica capitalista e neoliberal de produção e precarização das profissões e da vida das pessoas para que haja menos mobilidade social.

Além disso, é preciso que fiquemos atentos ao controle dos empresários dentro do ramo educacional, agora, com o novo ensino médio, eles disputam o mercado da educação básica com os cursos técnicos e os materiais didáticos (REYES; GONÇALVES, 2017). Adicionalmente, observar as taxas de ingresso nas universidades e evasão escolar é imprescindível para os novos desafios que a educação básica vai enfrentar. O novo ensino médio conta com uma carga horária exaustiva de 3000 horas (em comparação com as antigas 2400 horas), que não coloca em consideração as múltiplas realidades sociais que existem no Brasil, principalmente dos alunos que precisam trabalhar para ajudar no sustento da casa,

(...) entre os argumentos, muitos autores, também, consideram que a reforma do Ensino Médio contribuirá para o aprofundamento das desigualdades sociais, uma vez que permitirá a coexistência de dois tipos de escola, uma atendendo a classe média/alta e outra escola para os pobres, este destinada para formação de mão de obra. (REYES; GONÇALVES, 2017, p. 395).

Em dezembro de 2019, foi publicado pelo MEC a BNC-Formação¹³, que define as diretrizes de formação de professores. No documento é apresentado tudo que se espera da formação de professores e suas respectivas obrigatoriedades e regras para que haja os cursos de licenciatura. A nova BNC-Formação busca controlar o trabalho docente pela padronização do currículo e das possibilidades de produção de aula e conteúdo que possa ser passado para os alunos. Portanto, a formação de professores passa a ser verificada a partir de

¹³ Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>

eficiência, competência, produtividade e competitividade. (XIMENES; MELO, 2023).

Neste sentido, a formação docente passa a ser precarizada e obrigada a seguir lógicas do mercado neoliberal e as ordens do Estado hegemônico. (XIMENES; MELO, 2023). Ademais, analisando a BNCC e a BNC-Formação, que são documentos que trabalham juntos na construção de um modelo de sociedade, percebe-se que o ministério da educação está criando um projeto de nação e educação que está a favor das engrenagens do mercado neoliberal e capitalista, fazendo com que a educação se torne uma moeda de troca entre grandes empresários que visam somente o lucro. Devemos construir uma educação e um projeto pedagógico que ensine os jovens a desenvolver e tecer visões críticas da realidade e do mundo social.

O ano letivo de 2023 começou no final de fevereiro e em menos de um mês já estamos presenciando diversas críticas e manifestações por parte dos estudantes. A mídia está divulgando diversos relatos de alunos insatisfeitos com as primeiras experiências do novo ensino médio, recentemente no *Instagram* da Folha de São Paulo¹⁴ em uma postagem divulgaram diversas opiniões de alunos sobre suas experiências com o novo ensino médio. Kaick, de 18 anos, relatou a insatisfação com as aulas de comunicação e marketing que ensina os alunos a ler embalagens, tirando o espaço das matérias como sociologia, história e, em especial, geografia o curso de graduação que ele almeja.

Os relatos que os alunos apresentam sobre as novas disciplinas apontam conteúdo irreais ou que não servem para uma formação escolar e nem os prepara para o ENEM. Aulas para aprender a jogar RPG¹⁵, se tornar bilionário e esportes radicais são algumas das reclamações dos alunos. (PALHARES,

¹⁴ Disponível em <<https://www.instagram.com/p/Cp59J9VgQGn/?igshid=YmMyMTA2M2Y%3D>>

¹⁵ Role Playing Game é um tipo de jogo de dados e criação de mundo livre.

Figura I. Relato do novo ensino médio na Folha de São Paulo.



Kaick Pereira da Silva, 18, terminou os estudos em uma escola estadual em Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul, no ano passado, e avalia que parte da carga horária foi perdida com essas novas disciplinas. Sem ter conseguido uma boa nota no Enem, ele decidiu que voltará para um curso de ensino médio neste ano em um instituto federal para ter as disciplinas comuns. "Eu quero fazer graduação em geografia, por isso, fiz o itinerário em ciências humanas. Mas as aulas não me permitiram o aprofundamento nas disciplinas que eu queria estudar. Em vez de estudar história e geografia, tive que fazer uma disciplina de comunicação e marketing", afirma. A disciplina era ensinada por um professor de português e tinha como propostas, por exemplo, que os alunos criassem rótulos de produtos. →

Fonte: <https://www.instagram.com/p/Cp59J9VgQGn/?igshid=YmMyM-TA2M2Y%3D>

2023). Se o medo que tínhamos era que a escola se tornasse totalmente focada na competição do ENEM, nos enganamos. O que a nova realidade nos apresenta é algo ainda mais assustador: a destruição da educação e professores despreparados para o novo ensino médio.

Reflexões sobre a formação docente

Com as bases do novo ensino médio surgem várias dúvidas sobre educação e o futuro dos professores, principalmente quando se trata de recém-formados ou ainda aqueles que estão fazendo a graduação. Constantemente pensamos nos desafios que vamos enfrentar e nas dificuldades que nos es-

peram no ensino, sejam as questões relativas à educação dos nossos alunos ou sobre nossa chance de conseguir um emprego. As únicas disciplinas que se mantiveram obrigatórias para todos os alunos em todos os anos foi português e matemática. As outras disciplinas se tornaram itinerários eletivos que deixam a critério do sistema de ensino organizar o currículo (REYES, GONÇALVES, 2017). Desta forma, as matérias de sociologia, história, geografia, filosofia, educação física, artes, biologia, química e física serão opcionais e agrupadas dentro das quatro áreas de ensino, tornando, assim, a possibilidade de contratação de professores dessas áreas menor ainda.

Segundo Reyes e Gonçalves (2017), 59% dos professores não ministram aulas nas suas respectivas disciplinas. As mudanças feitas no novo ensino médio podem fazer com que um professor seja contratado para dar uma das áreas do conhecimento sobrecarregando-o e precarizando a educação, já que o profissional que dará as aulas não é detentor do conhecimento de todas as matérias. Os autores continuam apresentando dados informando que licenciaturas com poucos alunos que se formam podem vir a desaparecer. Lino (2019) apresenta que a reforma fará com que as vagas para concursos e a oferta de emprego das escolas privadas seja ainda menor, tornando o mercado mais concorrido e precarizado, já que os professores contratados serão sobrecarregados de afazeres das disciplinas obrigatórias e aquelas que são optativas podem não entrar no currículo de certas escolas. Outro problema que pode surgir são

as parcerias público-privadas e a permissão de profissionais com notório saber exercerem a docência no ensino técnico e profissionalizante. O reconhecimento de profissionais sem conhecimento pedagógico para atuarem como docentes ainda que na formação profissional caracteriza-se como um desrespeito e desvalorização a profissão docente. (REYES; GONÇALVES, 2017, p. 398).

De acordo com a coordenadora do CEP, Carmen Teresa Gabriel, o novo ensino médio irá trazer dificuldades para os

novos professores e para os alunos, tornar a educação profissionalizante colocará os alunos em vulnerabilidade social fora das faculdades públicas e das oportunidades de fazer uma graduação. Ela acrescenta sobre os desafios da formação de professores no Brasil em meio à interdisciplinaridade das matérias aglomeradas em áreas do conhecimento, ela fala que

numa pauta interdisciplinar, as disciplinas se mesclam ou se apagam, e algumas saíam completamente ou não seriam mais demandadas. Isso tem uma importância direta na formação dos professores da Educação Básica. Se a gente acabar com química, física etc, essa não é a melhor forma de pensar interdisciplinaridade. (MENEZES, 2021).

Em momentos como esse, nos perguntamos a respeito da nossa formação. Da insegurança do nosso futuro em cursos de graduação que podem ser extintos por serem invisibilizados na educação e na sociedade, visto como sem importância, principalmente aquelas ciências que são constantemente questionadas sobre sua legitimação, como a sociologia e a filosofia, ou as que possuem menos alunos interessados, como a física e a química. Pensamos sobre nosso futuro no mercado de trabalho, as condições que seremos submetidos de precarização e terceirização e as expectativas para nosso futuro enquanto professores diante de uma situação tão precária e incerta, tanto para a nossa carreira quanto para a educação de nossos alunos.

Considerações finais

A partir de uma análise na política pública do ENEM buscamos construir um artigo que trouxesse a informação necessária para compreender a operacionalidade dessa política pública educacional e outros tantos atravessamentos que por ela passam. No mais, buscamos apresentar um panorama geral da educação nos últimos anos, dando ênfase à saúde mental dos estudantes e o ENEM apresentando dados sobre ingres-

tos no ensino superior e o uso de remédios psicotrópicos em alunos de ensino médio através de pesquisas acadêmicas e relatos encontrados em dissertações e veículos da mídia. Além disso, tentamos trazer alguma reflexão do momento que estamos vivendo com o novo ensino médio e as encruzilhadas que encontramos na educação a partir de uma reflexão sobre o papel da educação, dos relatos de alunos, a formação docente em meio a mudança do ensino médio e do ENEM e o que estamos experienciando agora enquanto alunos de graduação de licenciatura e o que esperamos para nosso futuro enquanto professores da educação básica.

Deste modo, podemos apontar que o Exame Nacional do Ensino Médio segue sendo uma valiosa ferramenta para diagnosticar os erros e acertos das políticas voltadas para a educação básica e assim efetivar uma educação de maior qualidade. Como política pública, é importante na medida em que objetiva garantir a progressão do sistema de ensino, possibilitando a inserção de alunos do ensino público no mercado de trabalho formal com melhores condições de empregabilidade. Isso ocorre na medida em que o exame é submetido a sucessivas adaptações, atendendo a demandas sociais longamente reivindicadas, como o estabelecimento da Política de Cotas em 2012. Estas medidas promovem uma maior equidade nas oportunidades de acesso ao ensino superior, que historicamente foi ocupado sobretudo por uma elite brasileira branca, e gradativamente vem se democratizando com a presença de outros sujeitos - negros, pardos e indígenas, bem como alunos brancos de baixa renda e pessoas com deficiência - contemplados pelas ações afirmativas.

Referências

ARAUJO, G. C. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil:” o problema maior é o de estudar”. **Educar em Revista**, n. 39, p. 279-292, 2011.

BARROS, Michel Wanderson Oliveira de. **FIES: política pública de acesso e permanência no ensino superior**. Dissertação de Mestrado. 2014.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, 2007.

BRASIL. Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, 2001.

BRASIL. Lei Nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018. Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Brasília, 1998.

FERNANDES, S. **THE CURSINHO INDUSTRY AND THE ADVANCEMENT OF THE NEOLIBERAL AGENDA FOR ACCESS TO EDUCATION IN BRAZIL: a case study in the city of Goiania**. Tese de Mestrado. Carleton University. 2012.

FREIRE, P. **PEDAGOGIA DO OPRIMIDO**, 17a. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

LINO, L. AS AMEAÇAS DA REFORMA DESQUALIFICAÇÃO E EXCLUSÃO. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 75-90. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/>>. Acesso em: 22 de abril de 2023.

MAMÉDIO, M. ENEM registra queda de mais de 50% nas inscrições de estudantes negros e indígenas em 2021. **CIMIORG**. 26 de

novembrode2021.Disponívelem < <https://cimi.org.br/2021/11/enem-registra-queda-de-mais-de-50-nas-inscricoes-de-estudantes-negros-e-indigenas-em-2021/>>

MELLO NETO, R. D.; MEDEIROS, H. A. V.; PAIVA, F. S.; SIMÕES, J. L. O IMPACTO DO ENEM NAS POLÍTICAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO. **Comunicações, Piracicaba**, n. 3, p. 109-123, dez. 2014. Quadrimestral.

MENEZES, T. O IMPACTO DO NOVO ENSINO MÉDIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Conexão UFRJ**. 14 de setembro de 2021. Disponível em < <https://conexao.ufrj.br/2021/09/o-impacto-do-novo-ensino-medio-na-formacao-de-professores/>> Acesso em: 22 de março de 2023.

MINHOTO, M. A. P. POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: limites e perspectivas. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 10, n. 19, p. 77-90, 2016.

OTRANTO, C. R. A REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO GOVERNO LULA: da inspiração à implantação. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 29., 2006, Caxambu/Mg. p. 1-19.

PALHARES, I. Escolas estaduais ofertam ao menos 1526 disciplinas no novo ensino médio. **Folha de São Paulo**. 17 de março de 2023. Disponível em < <https://www1.folha.uol.com.br/amp/educacao/2023/03/escolas-estaduais-ofertam-ao-menos-1526-disciplinas-no-novo-ensino-medio.shtml>>.

PERUZZO, A. S. et al. Estresse e vestibular como desencadeadores de somatizações em adolescentes e adultos jovens. **Psicol Argum**, v. 26, n. 55, p. 319-327, 2008.

PINHEIRO, L. ENEM 2021 tem 3,1 milhões de inscritos confirmados, menor número desde 2005. **G1 Educação**. 24 de julho de 2021. Disponível em <<https://g1.globo.com/educacao/enem/2021/noticia/2021/07/24/enem-2021-tem-31-milhoes-de-inscritos-confirmados.ghtml>>.

REYES, L. G. T.; GONÇALVES, S. R. V. **IMPLICAÇÕES DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO PARA O TRABALHO E A FORMAÇÃO DOCENTE**. 2017.

SAVIANI, D. **HISTÓRIA DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL**. Autores Associados, 2021.

SCHNEIDER, M. P.; ROSTIROLA, C. R. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 3, p. 493 - 510 set./dez. 2015.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, A. B.; MARTINS, J. S. R. Ansiedade dos estudantes diante da expectativa do exame vestibular. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 20, p. 57- 62, 2010.

SOUZA, S. R.; TEIXEIRA, I. O adoecimento psíquico vivenciado na adolescência no período pré-vestibular. **Humanidades & Inovação**, v. 3, n. 2, 2016.

VOSS, D. M. S. O Plano de Desenvolvimento da Educação: contextos e discursos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 38, p. 43-67, abr. 2011.

XIMENES, P. A. S.; MELO, G. F. BNC-Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 103, p. 739-763, 2023.

O novo ensino médio: O que foi esquecido nesta reforma?

Bernardo Everling Ribas¹
Mariângela Bairros²

Introdução

O objetivo deste trabalho diz respeito ao processo de formação que foi abandonado como conceito fundante do ato de ensinar e aprender. Propomos neste debate trazer uma dimensão dialógica que foi perdendo espaço diante de políticas neoliberais em curso desde 2016. Neste estudo a reforma do ensino médio é apresentada à luz de conquistas que fomos perdendo, quais sejam: a educação das pessoas no contexto global, onde não se separa ser aprendiz e sociedade em que vive, as juventudes e seu futuro.

Retomamos aqui o sentido de uma formação dialógica, considerando qualidades que são fundamentais na formação das juventudes que concluem a última etapa da educação básica, o ensino médio. Nesse sentido, considera-se imprescindível a ação docente produzida em conjunto uníssono com a discência. O ato de ensinar, ou seja, o de criar os meios possíveis para que ocorra uma construção sólida e, possivelmente nova, a partir deste ensinamento, só é concretizada em sua

¹ Graduando em Políticas Públicas, Bacharelado, Bolsista de Iniciação Científica/CAPES, UFRGS. Porto Alegre. RS. Brasil. bernardo.everlingcontato@hotmail.com

² Professora FAGED/UFRGS. Pós-doutora em Educação. Porto Alegre. RS. Brasil. mmbairros@gmail.com

infinitude de possibilidades, quando este ensinar não seja entendido simplesmente como transmissão de conhecimento (FREIRE, 1996). Ademais, Freire relembra-nos de que o ato de aprender antecedeu o do ensinar: para que se possa realizar qualquer laboração, deve-se antes “apreender”. Mesmo após a assimilação desse novo saber, no ato de ensinar, novas e possíveis maneiras de pensar, e mesmo o modo de perceber essa aprendizagem podem transformar-se. Em seus termos: “ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender.” (FREIRE, 1996, p. 12-13).

E como a reforma do novo ensino médio se insere nesse contexto? Paradoxalmente, temos a implementação da reforma do Novo Ensino Médio. Caracteriza-se por uma reforma nacional “na”, e não “da” educação, já que a própria instauração foi posta sobre a educação básica brasileira, e não realizada “por” ela. Inicialmente essa reforma foi estabelecida pela Medida Provisória nº 746/16 (BRASIL, 2016), que tornou-se a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e por fim, no Rio Grande do Sul concretizou-se pela resolução nº 365/2021 do Conselho Estadual de Educação (CEED). Esse “Novo” Ensino Médio caracteriza-se por fragmentar o currículo do Ensino Médio entre 60% da carga horária destinada a Base Nacional Comum Curricular, subdividida nas 4 grandes áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias, e, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. (PEREIRA; GONÇALVES; ANADON, 2022, p. 277). Além dos outros 40% referente à “nova” curricularização, constituído pelos itinerários formativos a serem “escolhidos” pelos alunos, neste modelo “flexível” de educação. (RIO GRANDE DO SUL, 2021).

Não só sobre a implementação do Novo Ensino Médio, à qual esse texto busca trazer alguns importantes apontamentos, mas também destacar algumas incongruências quanto a mudança do referencial curricular.

Examinar a existência humana em seus conhecimentos,

suas estruturas, inter-relações, minúcias, nuances e idiossincrasias, decifrar significações, simbolismos, representações e práticas, estudar as sociedades, as formas de associação entre as pessoas, as organizações, movimentos e instituições, bem como modelos, paradigmas e modos de vida, eis o cerne da educação, o coração das ciências sociais e humanas. (FREIRE, 2021, p.111).

Todavia os ensinamentos de Freire não estão presentes nesta reforma. Devemos considerar em que condições ela ocorre e o que ela representa, mas principalmente em que circunstâncias este Novo Ensino Médio, com suas características atuais, pode trazer dificuldades, entraves e lacunas para a própria formação discente.

Logo, não partimos da formação docente continuada *a priori*, com sua importância, contextos, problemáticas etc., mas da correlação simbiótica que ocorre na relação aluno e professor. Considerando Freire (1996), essa seria uma metodologia formativa que coaduna com um contexto mais amplo e desafiador, contrastando com o modelo de formação “técnica e qualificada” proposta, que acaba por fim insulada do mundo e desconexa da realidade escolar.

Neste sentido, nosso trabalho reforça ainda a dificuldade diante da negação ou desconhecimento em relação ao meio e ao contexto em que vivem, principalmente os professores em relação a seus alunos, no qual acaba por reforçar e reafirmar as inconsistências e contradições que se dão entre um currículo “pobre” e uma realidade totalmente distinta. Todavia, não nos colocamos nesse estudo a apontar os caminhos a serem seguidos, e, sim, elementos que possivelmente possam contribuir para se pensar em uma formação continuada dos docentes, discentes e de um novo modelo educacional, mais rico e profundo, completamente diferente da atual reforma do novo ensino médio, que de novo, nada tem.

Do organismo “empregado” ao organismo devastado

Dentre os itinerários formativos oferecidos no Novo Ensino Médio, abordamos o Empreendedorismo, que de acordo com a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (2021 ou 2022) está inserido nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Esse itinerário divide-se em trilhas, a saber, destacamos: Empreendedorismo e ações sustentáveis; Empreender, comunicar e transformar, e Empreendedorismo, justiça social e inovação (SEDUC, (2021 ou 2022]).

Primeiramente, é importante questionar: o que significa, de fato, empreender? De acordo com o Dicionário Priberam (2008-2021), empreender, do latim *imprehendo*, “agarrar, segurar, prender. Ter intenção ou tomar a decisão de realizar uma tarefa, uma ação ou um empreendimento, geralmente difícil.”. Logo, de que ponto referencial está se partindo, ao pensar a ação de empreender, na atualidade, e mais que tudo, nas próprias trilhas? Não podemos estar pautados numa certa “lógica mercadológica” como afirmam (BAIRROS; TANGER, (2022, p. 92), ao denunciar os retrocessos do currículo escolar na formação da Educação Básica. Em outras palavras, nos inserimos em uma lógica que nos leva a um fim por ela mesma. A exigência do pensamento empreendedor, em detrimento ao pensamento crítico, que nada mais demanda senão uma ideia fragmentada, em que no efêmero momento pode-se apresentar como nova, amanhã já é considerada obsoleta. Como resultado, não valorizamos o conhecimento curioso que defende Freire (1996), mas sim o sucesso individual de acordo com o “possível” ganho de capital, como propõe o projeto neoliberal implementado durante a reforma em 2016.

Essa torna-se a grande questão do empreendedorismo, quando pensado a partir dos pressupostos que norteiam a trilha em questão. Quem realmente detém as possibilidades de “criar” uma nova ideia dentro das ciências, um projeto inovador ou até mesmo uma nova perspectiva de perceber o mundo, além dos modelos já existentes? Ou, por mais plausível

que essa argumentação que “emancipa o indivíduo” venha a parecer, como ela ocorre no ambiente escolar? Que estrutura há para isso? Em que condições ela opera? Com quais amarras políticas e barreiras sociais essas possíveis novas lentes podem efetivar-se de fato?

Considerando o que foi exposto, pode-se considerar uma problematização acerca do currículo, e mais precisamente sobre a palavra “empreender” nele proposto. Pontualmente, ao estabelecer uma relação com a realidade na qual estes jovens gaúchos estão inseridos, espera-se que uma observação mais acurada do cenário social em que se encontram possa ser considerada. Segundo o IBGE (2016), a proporção de pessoas vinculadas ao trabalho formal, acima de 16 anos, é 67,6%. Todavia, este número aumenta para 71,5% quando considerados a partir de 14 anos (IBGE, 2022). Com esses números, percebe-se uma presença relevante de menores de idade no mercado de trabalho com carteira assinada.

Os dados do Boletim de Trabalho no Rio Grande do Sul apontam que entre novembro de 2021 e 2022, 26,3% dos novos empregos formais estavam preenchidos por jovens menores de idade, chegando a um valor absoluto de 28,8 mil adolescentes, conforme a Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão (2022). Nota-se que consideramos aqui somente os números do setor formal, portanto o diagnóstico do que ocorre atualmente pode ser ainda pior se considerarmos a atuação dos jovens no trabalho informal.

Diante dessa perspectiva, percebe-se que mais de um quarto dos novos postos de trabalho no setor formal estão preenchidos por jovens até os 18 anos. As juventudes já estão no mercado de trabalho.

Esses números consideram os dados disponíveis até novembro de 2022, ao passo em que o Novo Ensino Médio de turno integral se concretiza, desconsiderando essa realidade. Em consequência, esses 28,8 mil jovens terão a oportunidade

e possibilidade de manterem-se em harmonia e satisfatoriamente presentes nessa nova concepção de escola? Haverá igualdade de oportunidades?

A quem interessa que esses jovens internalizem cada vez mais essa “lógica mercadológica” empreendedora? Já absorvidos pela necessidade social de um emprego, para ajudar a família ou para a própria subsistência, precisam eles capacitarem-se para corresponder a essa lógica mecanicista, na qual já estão inseridos?

Nessa perspectiva, capacitá-los para o empreendedorismo não seria desobrigar o Estado de sua responsabilidade para com os cidadãos, negando-lhes seus direitos de usufruir da legislação trabalhista? Não seria, ainda, for(mar) mão de obra barata e sem senso crítico, que não acarreta ônus para o Estado? Na verdade, não necessitam eles estarem presentes e dedicados unicamente ao conhecimento curioso e de mundo, ao estudo dialógico, ao pensamento crítico e transformador que é função primordial da escola? Sendo assim, como isso afetará a qualidade da formação docente e discente, os resultados escolares e a construção de uma “escola emancipadora”? (BAIROS; MARCHAND, 2018, p. 280).

Detenhamos-nos, a partir de agora, na trilha do Novo Ensino Médio Gaúcho: Empreendedorismo e ações sustentáveis. De acordo com sua apresentação:

A ação pedagógica desperta para a existência harmônica das diversas formas de vida e das experiências no mundo comum e ensina a valorizar [...] a responsabilidade social e ambiental em que os componentes devem assumir na formação pessoal e na construção da ciência. (SEDUC, [2021 ou 2022], p. 104)

De fato, a ação pedagógica, proposta nesta trilha específica, demanda voltar-se para a “harmonia” das formas de vida, presentes em nosso cotidiano e meios de vivência, afinal, também somos vida e estamos nela. É deveras significativo haver

um currículo que contemple a questão ambiental, climática e social, e que verdadeiramente considere a relação entre discente e docente no âmbito dessas questões. Contudo, indagamos novamente: De qual meio e vivência social ambiental está se referindo? Em que contexto se encontram as escolas em seu cotidiano? Ao observar o resultado do mapeamento da infraestrutura nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul, realizado pelo Tribunal de Contas do Estado do RS (TCE, 2021), percebem-se nítidas inconsistências com relação à utopia proposta no Novo Ensino Médio. Das 2.410 escolas, 1996 não possuem pátio ou quadra coberta, 59 não possuem internet, 697 não tem banda larga, 10 escolas não têm água, e 1.783 não dispõem de água potável.

Como se percebe, há uma incoerência entre a proposta e a situação mapeada nas próprias escolas. Essa desarmonia entre teoria e prática representa um empecilho para o próprio docente responsável de lecionar uma trilha com essas características. Qual a justificativa de algo novo, quando mesmo o ponto de partida dessa mudança já está estabelecido sobre bases inconsistentes e precárias? Como um docente, formado pelo mesmo órgão que organizou os itinerários, irá apontar tais falhas, contradições ou até mesmo percebê-las? De que maneira o professor deveria discorrer sobre a importância da água para todas as relações orgânicas, se nem mesmo água potável encontra-se disponível na escola? Como demonstrar na prática a relevância das áreas verdes, se nem mesmo há um pátio com vegetação disponível na escola? Essas questões apresentam-se como importantes desafios no bojo de uma formação docente continuada, nos moldes do Novo Ensino Médio.

No entanto, tais fragilidades não se verificam somente nos ambientes escolares. Se voltarmos a Freire, quando alerta para “a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico (FREIRE, 1996, p. 51), como também às próprias descrições dos objetivos da trilha Empreendedorismo e ações

sustentáveis que definiu que “a ação pedagógica [...] ensina a valorizar a responsabilidade ambiental” (SEDUC, [2021 ou 2022], p. 104).

Pensar para além do ambiente escolar, e é nesse sentido que apontamos alguns dados sobre o desmatamento no Rio Grande do Sul, a partir de um relatório do Instituto-Geral de Perícias (SSP, 2022). Constatou-se um aumento de 187% no desmatamento ilegal, entre os anos 2020 e 2022. Entre 2021 e 2022, comprovou-se o desmatamento de uma área total de 454,48 hectares, sendo que cada hectare equivale a um campo de futebol.

Assim, não há apenas uma inadequação entre o ambiente escolar e o currículo imposto, mas uma profunda incoerência do Estado ao determinar que o corpo docente seja responsabilizado por fazer e incorporar atitudes que ele próprio não é capaz de sustentar. Ademais, no componente da trilha, sob o título de “Empreender-se e inovar para a sustentabilidade” (SEDUC, [2021 ou 2022], p. 109), destacamos:

“Ações empreendedoras inovadoras dizem respeito à compreensão de ideias filosóficas e dos processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais evitando impactos econômicos e socioambientais das cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise.”

Novamente o ‘empreender’ aparece como chave central e a preservação dos meios naturais e suas interações apareçam como primordiais. Num plano ideal, ambas as questões se compatibilizam. Mas em uma perspectiva realista, como no objeto de nosso trabalho, que intenta pontuar perspectivas críticas, concebidas a partir da realidade dos docentes e discentes, ela se contradiz. Ela ocorre, como expõem Bairros e Tanger, entre dois mundos que são muito difíceis de conciliar (2022, p. 86). Tais mundos inconciliáveis na prática poderiam, portanto, coexistir numa proposta de ensino emancipatória?

Ainda com relação às incoerências do estado em exigir do professor algo ao qual nem mesmo ele é capaz de garantir, trazemos alguns dados sobre a situação do nosso bioma regional: o pampa. Em um de seus estudos, por Andrade et al. (2023), exemplificam que apesar de corresponder a somente 2% da área no Brasil, o bioma sul-americano detém cerca de 9% de todas as espécies do país.

O estudo computou 12.503 espécies presentes no bioma do estado, além de destacar que 623 espécies de animais estão em risco de extinção, e que 23 já estão extintas. Apesar desta relevância, como evidencia-se pela grande diversidade biológica, e mesmo com sua pequena extensão nacional, o pampa gaúcho sofre com a negligência. Em percentual de áreas dentro de unidades de conservação, por exemplo, o pampa possui muito menos que outros biomas brasileiros: somente 2,7%. Comparativamente, o cerrado possui 8,3% e a amazônia 27,3%. (FONTANA; REED, 2019).

Em outras palavras, não se sustenta a ideia de que o apropriado manejo do meio natural, junto à prevenção de práticas predatórias, como de atividades produtivas e agropecuárias desenfreadas, para que seja possível viver em sintonia nesses meios ecológicos e sociais, esteja se concretizando. Parafraseando Andrade et al. (2023, p. 10), o total de espécies ameaçadas confirma e reflete o decadente estado de conservação na região, com mudanças significativas, contínuas e aceleradas quanto ao uso da terra no bioma característico do Rio Grande do Sul.

Re-gressão ou trans-formação para um novo ensino médio?

Percebe-se que os dados apresentados podem tornar-se desestimulantes do processo transformador, uma vez que o estado, nesta implementação, atua de maneira contraditória na efetivação de suas políticas educacionais concebendo um

projeto educacional incompatível com as atuais conjunturas de nosso sistema educacional, principalmente no que se refere à infraestrutura, obstáculos e cenários nos quais estão inseridos alunos, professores, e comunidade escolar.

Contudo, faz-se necessário ver estas realidades, mas além de vê-las, enxergar estas realidades, percebê-las e reconhecê-las para poder transformá-las.

Ignorá-las demonstra sua negação, e ao negá-las, exclui-se todo o contexto social, fragilizado e desafiador que a caracterizam. Desse modo, invalida-se a própria autenticidade daquelas que o compõem. Mas também se demonstra necessário mudá-las (FREIRE, 1996).

Ao destacar tais vivências e realidades, uma posição possível de ser adotada é sua transformação constante, em movimento, conjunto e comunitariamente, em discussão aberta e transversal (BAIRROS; TANGER, 2022, p. 94). Uma vez que uma transformação, caracteriza-se por passar as barreiras e ir além da metodologia corriqueira e abordagens padronizadas, impostas sobre a sala de aula, fora da perspectiva dos acontecimentos em âmbito global. Como nos alertou Paulo Freire, esta é uma das principais vantagens que nós, seres humanos, possuímos. A de superar nossos condicionantes negativos, em face do que pode mudar, indo além do que nos foi condicionado (1996, p. 13).

Para além do que já foi exposto, pensamos o conceito transformação na ótica da transdisciplinaridade. Ela inclui multiplicidade na substância dos conteúdos, riqueza de visões e diversas interpretações de mundo, é capaz de transitar (do latim “transitu,us”, que significa passagem (DICIO, 2023) entre as mais variadas disciplinas e currículos, ao ser capaz de realizar conexões e estabelecer potenciais novas ideias. Essencialmente, ela permite o fazer questionamentos sobre o meio no qual nos encontramos. Pois na transdisciplinaridade é que a efetivação de uma formação educacional que não

esteja parada no tempo será possível: que se **transforma** no decorrer de sua **ação**.

Ou seja, uma formação discente, que está interligada ao esforço dos docentes, que se concretiza principalmente na capacidade de absorver as experiências do seu local e global. Isso pressupõe tentar conhecer a realidade de seus alunos, e a sua própria, seus contornos ecológicos, sociais e econômicos, e assim tentar conciliar toda essa trajetória histórica e social em um aprendizado dialógico e curioso para ambos (FREIRE, 1996).

É isso o que se almeja, enquanto comunidade, como projeto de cidadania e de uma escola geradora de conhecimento curioso e novo, para os educandos e educadores? Ou é preferível, mais simples e eficaz ignorar todas as complexidades das relações e vivências socioambientais, colocá-las à parte ao adentrar a escola, e reproduzir um conhecimento desconexo com seu mundo?

Desse modo, torna-se necessário transformar a própria ideia de “reformatar” em revolucionar o sistema de ensino, gerando uma profunda e genuína mudança de todo o processo educativo. Ao passo que, reformatar pode representar, na verdade, mudanças e formulações “novas” mas que ao fim e ao cabo, revelam-se muito mais reafirmadoras do ‘novo’ para não mudar, do “que de uma metamorfose com potencial para transmutar todo o pensar da sociedade.

Considerações finais

Conforme alertamos no início do trabalho, não temos a pretensão de apresentarmos comentários finais e conclusivos, aqui trazemos pontos importantes não observados nesta reforma.

Inicialmente, a concepção de formação continuada de docentes nos moldes apresentados pela SEDUC é utópica e desconexa da realidade, com a qual os docentes se deparam nas escolas e nas comunidades nas quais as escolas estão inseridas, e mesmo no estado. Considerar as limitações, condicionantes, e contextos pré-existentes experienciados por aqueles que constituem a escola torna-se fundamental. A dicotomia docente/discente não dá conta dessas complexidades, pois esses fundem-se no processo ensino-aprendizagem. Assim como não se mostra coerente refletir sobre algo “novo”, que se encontra em discordância com a realidade que se almeja. Importante lembrar que parte significativa dos estudantes se encontra empregado no mercado formal, tornando inviável sua presença em turno integral na escola.

A precariedade das estruturas das escolas e a devastação ambiental, aqui entendida em várias dimensões, também constituem paradoxos a serem superados.

Logo, impõe-se a necessidade urgente de compreender essas diferentes dinâmicas, para assim, em sociedade, facilitar uma possível mudança real na educação. *“A experiência não pode ser exportada, ela só pode ser reinventada. Esta é a natureza histórica da educação.* (FREIRE, 2021, p. 27). Aprender e compreender, ensinar e assim transformar, essas são as questões que nortearam esse trabalho, enquanto ponderações sobre as profundas inconsistências do Novo Ensino Médio.

Referências

ANDRADE, Bianca O. *et al.* UC Merced: **Frontiers of Biogeography. 12,500+ and counting:** biodiversity of the Brazilian Pampa, Los Angeles, 15 fev. 2023. DOI 10.21425/F5FBG59288. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/7tp2k884>. Acesso em: 6 abr. 2023.

BAIROS, Mariângela; MARCHAND, Patrícia S. Escola de gestores: o perfil do Coordenador Pedagógico. In: BAIROS, Mariângela; MARCHAND, Patrícia S. **Coordenação Pedagógica: concepções e práticas**. 1. ed. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2018.

BAIROS, Mariângela; TANGER, Jéferson Pereira. A educação básica e os desafios frente ao futuro. In: BAIROS, Mariângela; MARCHAND, Patrícia. **A educação básica tem futuro?** 1. ed. Porto Alegre: CirKula, 2022.

EMPREENDER. In: **PRIBERAM: Dicionário**. © 2022 Priberam Informática, S.A. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/emprender>. Acesso em: 7 abr. 2023.

FONTANA, Vinícius; REED, Sarita. Mais degradado que Cerrado e Amazônia, Pampa é o bioma menos protegido do país. **National Geographic**, 4 out. 2019. Disponível em: <https://www.nationalgeographicbrasil.com/meio-ambiente/2019/10/degradacao-cerrado-amazonia-pampa-bioma-brasil-rio-grande-do-sul-vegetacao>. Acesso em: 7 abr. 2023

FREIRE, Paulo. (Organizadores da 4ª edição) FREIRE, Ana Maria Araújo, OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Pedagogia da Solidariedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IBGE/MUNIC. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/panorama>. 2022. Acesso em: 07 abr. 2023.

PEREIRA, Jéssica da Silva; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; ANADON, Simone Barreto. Itinerários formativos: o novo ensino médio no Rio Grande do Sul. In: BAIROS, Mariângela; MARCHAND, Patrícia. **A educação básica tem futuro?**. 1. ed. Porto Alegre: CirKula, 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Resolução N° 364, de 15 de dezembro**

de 2021. Institui normas complementares para orientar o Sistema Estadual de Ensino sobre Itinerários Formativos, Parcerias e Notório Saber para a Educação Profissional. Disponível em: Acesso em: 07 abr. 2023.

SECRETARIA DE PLANEJAMENTO, GOVERNANÇA E GESTÃO (RS). Departamento de Economia e Estatística. **Boletim de Trabalho do Rio Grande do Sul.** 4. ed. Porto Alegre: [s. n.], 2022. v. 4.

SEDUC, Secretaria de Estado de Educação (RS). **Guia do Estudante.** 1. ed. [S. l.: s. n.], [2021 ou 2022]. Disponível em: file:///C:/Users/berna/Downloads/GUIA%20DO%20ESTUDANTE.pdf. Acesso em: 7 abr. 2023.

SEDUC, Secretaria de Estado de Educação (RS). Ensino Médio Gaúcho. **Itinerários formativos. Trilhas de Aprofundamento: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.** 1. ed. [S. l.: s. n.], [2021 ou 2022]. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1EM-BNmMPiJQZO3Gs60Ee1G1VtASsyMUzr/view>. Acesso em: 7 abr. 2023.

SSP, Secretaria de Segurança Pública (RS). Instituto-Geral de Perícias. Áreas atingidas por desmatamento ilegal crescem 187% em três anos. **IGP.** 16 dez. 2022. Disponível em: <https://igp.rs.gov.br/areas-atingidas-por-desmatamento-ilegal-crescem-187-em-tres-anos>. Acesso em: 7 abr. 2023.

TCE. Tribunal de Contas do Rio Grande do Sul. 2021. Disponível em: <https://tcers.tc.br/noticia/estudo-mapeia-infraestrutura-das-escolas-publicas-gauchas>. Acesso em: 07 abr. 2023.

TRÂNSITO. In: **DICIO: Dicionário Online de Português.** 7GRAUS, © 2009 - 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/transito>. Acesso em: 07 abr. 2023.

A relação de Corumbá/MS com a imprensa local no âmbito educacional

Alexsia Renata Banegas dos Santos da Silva¹

Patricia Teixeira Tavano²

Introdução

O jornal - seja impresso seja digital mais recentemente - ocupa lugar de importância em meio à sociedade, visto seu papel de informar a população, mas também de manifestar opiniões de um grupo reconhecido como elite, composta por intelectuais como os jornalistas, políticos, professores universitários.

Com a crescente relevância social, o jornal tornou-se algo rentável, recebendo o termo de *jornal empresarial*. O que era algo limitado (em termos de discussão), passou a ser algo mais extenso de pauta. Um jornal que discutia um determinado tema para um estipulado público passou a dispor de várias pautas para “melhor” atender os agora clientes.

Vieira (2007) reflete que essa tentativa de agradar os leitores e objetivar apenas o financeiro acabou causando uma problemática na credibilidade dessa fonte, pois a partir do momento em que há várias pautas da mesma temática abre-se margem de interpretação que, dependendo do momento,

¹ Graduanda em Pedagogia, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Corumbá, Mato Grosso do Sul (MS), Brasil. alexsia.renata@ufms.br

² Doutora em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Corumbá, Mato Grosso do Sul (MS), Brasil. patricia.tavano@ufms.br

promove notícias falsas e limita sua autonomia como imprensa.

Essa composição plural dos fundos, favorece, ou melhor, constringe os veículos ao exercício da relativa autonomia da linha editorial em relação às orientações políticas externas (VIEIRA, 2007. p. 21).

Tendo em mente tamanha magnitude da imprensa, ela foi chamada de Quarto Poder ainda em meados do século XIX (ALBUQUERQUE, 2009), onde a imprensa criava importantes ideologias que influenciavam os interesses públicos. Como aconteceu em 1933 no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, onde educadores, cientistas e intelectuais almejavam uma educação gratuita, obrigatória, laica e democrático para homens e mulheres. Tal movimento teve como grande aliado os jornais diários naquele período, pois atingir a opinião e o apoio público faria diferença na implementação desses direitos até então negados.

Dessa maneira, um simples título de uma matéria tem o poder de solucionar um problema, como também torná-lo em algo maior: de estimular uma mudança educacional como sucedeu em 1933, a eleger um presidente baseado em notícias falsas, como Guess, Nyham e Reifler (2018) indicam ter acontecido em 2016 com Donald Trump nos Estados Unidos.

Os jornais em Corumbá/MS

Os primeiros jornais de Corumbá foram lançados em 1877 e 1878, um século antes da divisão do estado de Mato Grosso e a criação do estado de Mato Grosso do Sul. Intitulados como *O Iniciador* (1877) e *A Opinião* (1878), tinham como objetivo na linha de informação conotações de natureza política e econômica. Seus fundadores eram migrantes portugueses que compunham um partido político conservador, e traziam como interesse o progresso econômico daquela época (PAIS, 2021). Outros jornais surgiram com a intenção de debater tó-

picos além da esfera comercial, mas não conseguiram atingir uma longa trajetória de publicação, como o jornal Almanack Corumbaense (1898) que tratava de assuntos do cotidiano de Corumbá e Cuiabá (NEVES; PINTO, 2020).

Atualmente, a cidade de Corumbá conta com sete jornais locais: Jornal Diário Corumbaense; Jornal Corumbá On Line; Jornal Correio de Corumbá Pantanal; Jornal Pantanal News; Jornal Capital do Pantanal; Jornal TV Imprensa MS; e Jornal Web Rádio Cidade Branca. Os jornais Diário Corumbaense e Correio de Corumbá Pantanal seguem com a versão impressa semanalmente, o restante apenas na versão on-line. O Quadro 1 traz as datas de fundação e informações de acesso a cada um dos jornais em circulação no município de Corumbá na atualidade.

Quadro 1. Jornais em circulação do município de Corumbá/MS no ano de 2023.

Nome	Fundação	Divulgação	Acesso
Jornal Diário Corumbaense	2009	Impresso semanal	
Digital diário	Redes sociais		
Página oficial			
Jornal Corumbá On Line	2001	Digital diário	Página oficial
Jornal Correio de Corumbá Pantanal	1960	Impresso semanal	
Digital diário	Redes sociais		
Página oficial			
Jornal Pantanal News	1998	Digital diário	Página oficial
Jornal Capital do Pantanal	2012	Digital diário	Redes sociais
Página oficial			
Jornal TV Imprensa MS	Não divulgado	Digital diário	Redes sociais

Página oficial			
Jornal Web Rádio Cidade Branca	2017	Digital diário	Página oficial

Fonte: Páginas oficiais dos jornais na internet, com acesso realizado entre os dias 25 e 28 de março de 2023. As páginas podem ser conferidas através do acesso registrado nas Referências ao final do capítulo.

Ao acompanharmos as notícias veiculadas nos últimos 5 anos nesses sete veículos, observamos que apenas os jornais Diário Corumbaense e Capital do Pantanal fornecem uma cobertura mais ampla das informações diárias, mesmo que de forma genérica, sendo possível observar constante semelhança das pautas expostas pelos portais. Em relação ao campo educacional, há preponderância por notícias de cunho político, no sentido de expor as atividades realizadas na cidade pelas autoridades locais. O que não foi feito por tais autoridades acabam sendo expostos em grupos de redes sociais, onde os usuários postam suas indignações na tentativa de sanar os problemas sinalizados na postagem.

Citamos, como exemplo, a matéria veiculada no dia 21 de março de 2023 no Jornal Diário Corumbaense, que traz como título “Reme recebe investimento para melhorar, ampliar e qualificar ensino público de Corumbá”, e apresenta os investimentos cedidos pela atual gestão da cidade (ACPMC, 2023).

Essa monopolização de informações dos portais acaba ferindo o formalismo como instituição democrática, pois contém como propósito a política de modo singular, ou seja, cedendo espaço apenas para quem usufrui de algum poder e conseqüentemente silenciando os problemas de quem mais precisa, o que a longo prazo gera inúmeras adversidades nos setores vitais de uma sociedade.

Engana-se quem compartilha da ideia de que tamanha monopolização dessas informações interfere apenas na política ou economia, a educação anda em conjunto com esses seto-

res e é delimitada em categorias cotidianas e superficiais, não adentrando na base estrutural do problema.

Monopolização de informações no âmbito educacional

Ao olharmos, ainda que de forma mais superficial, para os últimos 5 anos de publicações, observamos uma concentração de reportagens em algumas temáticas.

Há um grupo de “reportagens policiais” que traz informações sobre violências cometidas contra e por profissionais da educação, como a reportagem de Souza (2020) sobre o homicídio de um professor. Há também a discussão salarial, como a publicação “Semed diz que professores já recebem acima do piso nacional e nega atraso no repasse de recursos” do Jornal Diário Corumbaense do de 08 de setembro de 2022 (NUNES, 2022b).

A seleção e convocação de professores pela Rede Municipal de Ensino também é noticiada, como na edição do Jornal Capital do Pantanal de 16 de fevereiro de 2022 na matéria “Prefeitura convoca 103 professores aprovados no Processo Seletivo Simplificado da Educação” (ACPMC, 2022b); e as greves e paralisações dos professores também são destaque, como na manchete do Jornal Diário Corumbaense do dia 16 de novembro de 2022 “Simted marca paralisação nesta quinta-feira na Rede Municipal de Ensino” (NUNES, 2022d) e na sua sequência de 17 de novembro de 2022 “Paralisação convocada pelo Simted tem adesão parcial em Corumbá” (NUNES, 2022a).

Outros temas abordados são: os projetos elaborados pela gestão municipal, como “Professor por Excelência” (ACPMC, 2022a); os cursos de capacitação ofertados aos profissionais da educação (ACM, 2022); avaliações de larga escala, como o ENEM (AB, 2022) e institucionais, como Olimpíadas de Matemática (AB, 2023).

Apesar dessas pautas identificadas, a maioria das comunicações se concentra efetivamente em três aspectos: reajuste salarial, cursos de formação e projetos políticos educacionais.

A apresentação da temática do reajuste salarial, tanto dos que foram realizados quanto da reivindicação pelos docentes, exclui a discussão aprofundada das causas e efeitos, trazendo uma fala mais rasa e voltada para questões puramente econômicas, sem vinculação à precarização da profissão docente, por exemplo. Da mesma forma, as reportagens são veiculadas sem ouvir os professores, as dificuldades presentes no dia a dia são expostas de maneira superficial, e respondidas por pessoas que não vivenciam dessa rotina, ou seja, que não estão aptos para ocupar o lugar de fala desses professores.

As propostas de cursos de formação para os professores também sofrem de superficialidade e apartamento da realidade, com separação entre o que é proposto e o que poderia ser necessário, já que, novamente, os profissionais da educação não são consultados. Esse proceder pode influenciar o processo de ensino e aprendizagem a ser de forma mecânica e seguindo a concepção de educação bancária de Paulo Freire (1987), que padronizam e limitam a aprendizagem não priorizando o senso crítico e tampouco a realidade nos quais professores e estudantes se inserem.

Tal limitação acaba impedindo que se execute uma educação libertadora que auxilia na construção do conhecimento de forma ética, empática, contendo diálogos. Essa concepção de educação, segundo Paulo Freire (1987), não deveria se restringir a educadores e educandos, mas principalmente, deveria começar entre gestão/órgãos públicos e educadores. Pois professores capacitados e adeptos a uma educação igualitária passarão seus ensinamentos da mesma maneira sem precisar se apoiar em metodologias pedagógicas que exerçam o poder em suas práticas docentes.

Como prática, os professores também não são ouvidos na elaboração dos projetos políticos educacionais. O modo de aplicação é padronizado, o que é um equívoco grave, pois cada aluno tem suas necessidades e especificidades que deveriam ser levadas em conta no planejamento de qualquer projeto.

Exemplo disso é o projeto Recomposição da Aprendizagem desenvolvido no ano de 2022 pela Secretaria Municipal de Educação de Corumbá, voltado à aprendizagem dos alunos do 1º ao 4º ano do ensino fundamental das escolas municipais da cidade. O projeto tinha como objetivo personalizar o ensino através de uma metodologia de dividir e remanejar os alunos na última semana de cada mês em três níveis: Introdutório (em processo inicial na alfabetização), Em desenvolvimento (identificando vogais e alfabeto) e Consolidado (tendo autonomia ao ler e escrever).

Em 26 de julho de 2022, o Jornal Diário Corumbaense exibiu uma entrevista feita com o Secretário de Educação e a Gerente de Políticas de Gestão Educacionais da cidade, intitulada “Recomposição da Aprendizagem é estratégia da Reme para segundo semestre letivo” (ACPMCC, 2022), onde ambos apresentaram grandes expectativas e pediram o apoio ao projeto que seguia o modelo “*Teaching at right level*”, que traduzido para a língua portuguesa significa *Ensino no nível certo*. De acordo com a Gerente de Políticas de Gestão Educacionais da cidade, a experiência desse modelo de ensino em outros lugares foi levado em conta na escolha e execução do projeto, que posteriormente foi adaptada para os alunos de Corumbá.

De modo geral, o modelo de aprendizagem beneficiaria o processo de ensino e foi divulgado de forma positiva nas mídias da cidade. Entretanto, o projeto foi assunto de pauta apenas durante a sua divulgação, o decorrer e seus resultados foram esquecidos pelos jornais, em um esvaziamento do espaço de discussão e participação.

Esse esvaziamento é recorrente, em especial no tocante ao melhoramento da gestão pública educacional, e podemos observá-lo no retrato da paralisação parcial dos professores da Rede Municipal de Ensino de Corumbá, realizada no dia 17 de novembro de 2022.

A Federação dos Trabalhadores em Educação (FETEMS) realizou uma reportagem intitulada “SIMTED de Corumbá realiza Assembleia e Profissionais em Educação decidem por paralisação no dia 17/11”, onde o Sindicato Municipal dos Trabalhadores em Educação (SIMTED) enumerou suas principais demandas, sendo elas: reajuste salarial; Plano de cargos, carreiras e remuneração dos administrativos; gestão democrática com eleições diretas para diretores escolares; elaboração do calendário escolar com a participação dos trabalhadores; fechamento das salas do Ensino Fundamental II na Rede Municipal de Ensino; esclarecimentos sobre o bloqueio de novas adesões de beneficiados ao plano de saúde (FETEMS, 2022).

Ao compararmos com a matéria sobre essa paralisação exibida pelo Jornal Diário Corumbaense no dia 18 de novembro de 2022 intitulada “Após dias de paralisação, prefeito recebe representantes do Simted na quarta-feira” (NUNES, 2022c), vemos que toda a discussão foi reduzida à reivindicação salarial e à justificativa da Prefeitura de já ter procedido reajustes anteriormente, publicando na íntegra a nota de esclarecimento da gestão municipal.

Nesse sentido, rompe-se com uma possível imparcialidade da imprensa, visto a redução das reais demandas dos docentes a uma única reivindicação, e dando espaço de fala a apenas um dos lados, acarretando equivocados julgamentos da situação pela população.

Reforça-se essa constatação ao compararmos a interação dos leitores em duas notícias veiculadas pelo Jornal Diário Corumbaense, uma em 2 de outubro 2019, intituladas “Profissionais da Educação que aderiram à paralisação, realizam

ato público em Corumbá” (CABRAL, 2019) e a outra em 17 de novembro de 2022 intitulada “SIMTED de Corumbá realiza Assembleia e Profissionais em Educação decidem por paralisação no dia 17/11” (FETEMS, 2022).

As matérias tratam de paralisações dos educadores da Rede Municipal de Ensino, e no ano de 2019 foram registrados 31 comentários, sendo 18 com posicionamento contrário à greve, e referindo-se ao exercício docente de forma ofensiva. Já a matéria de 2022 registrou 10 comentários, sendo 7 comentários contrários à greve e ironizando o então presidente eleito, Luiz Inácio Lula da Silva como responsável pela situação.

Considerações finais

É importante o peso que a mídia possui e o quanto ela vem se consolidando de maneira adversa. Seu posicionamento acarreta inúmeros desdobramentos de problemas e poucas resoluções. Sua pretensa imparcialidade restringe a manifestação não só dos educadores, mas qualquer classe que tenha como iniciativa contestar e confrontar a quem se nega a seguir o que ela define.

Habitualmente, é exposta apenas a ideia inicial das iniciativas educacionais, o decorrer e o resultado são ignorados, não permitindo o acompanhamento do desenrolar das situações. Além disso, quando há greves da parte dos professores elas são esvaziadas de propósito e relegadas à insatisfação salarial, invalidando as dificuldades docentes cotidianas e eliminando o fator gestão pública municipal da equação.

Isso sujeita os professores à opinião pública negativa, dando a impressão de que eles estão prejudicando a educação das crianças e jovens com as paralisações, e não consideram todo o contexto complexo em que a qualidade da educação se insere, passando a imagem de que órgãos públicos estão

trabalhando em prol de uma educação equitativa. Ao contrário dos professores.

Consequentemente, a relação de Corumbá com a escola/professores segue o mesmo conceito exibidos nos portais de notícias, o que é compreensível, afinal há divulgações de investimentos na educação e na formação docente, mas o que a maioria não se questiona e muito menos é posto em pauta nos jornais, se tais investimentos e formações são suficientes para suprir as necessidades dos professores e alunos, se os projetos instaurados obtiveram um resultado satisfatório ou se para o andamento de uma educação equitativa cabe apenas uma melhora da parte dos professores.

Referências

AGÊNCIA BRASIL (AB). Escolas já podem inscrever alunos para Olimpíadas de Matemática. **Jornal Diário Corumbaense**, Corumbá, 02 de fevereiro de 2023. Seção Jornal Diário Corumbaense Educação. Disponível em: <https://www.diarionline.com.br/?s=noticia&id=136281>. Acesso em: 08 abr. 2023.

AGÊNCIA BRASIL (AB). Inscrições para o Enem 2022 começam na terça-feira. **Jornal Diário Corumbaense**, Corumbá, 09 de maio de 2022. Seção Jornal Diário Corumbaense Educação. Disponível em: <https://www.diarionline.com.br/?s=noticia&id=131230>. Acesso em: 08 abr. 2023.

ALBUQUERQUE, Afonso de. As três faces do Quarto Poder. **Anais do XVIII Encontro da Compós**. PUC-MG, Belo Horizonte/MG, junho de 2009. Disponível em http://tracc-ufba.com.br/wp-content/uploads/2016/10/ALBUQUERQUE_quarto-poder.pdf. Acesso em 09 de abril de 2023.

ASSESSORIA CÂMARA MUNICIPAL (ACM). Governadora reivindica cursos de primeiro socorros para profissionais da educação. **Jornal Capital do Pantanal**, Corumbá, 03 de agosto

de 2022. Seção Jornal Capital do Pantanal Geral. Disponível em: <https://www.capitaldopantanal.com.br/geral/vereadora-reivindica-cursos-de-primeiros-socorros-para-profissionais/547077/>. Acesso em: 08 abr. 2023.

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE CORUMBÁ (ACPMCa). Com premiação em dinheiro, Professor por Excelência destacou projetos realizados na Reme. **Jornal Diário Corumbaense**, Corumbá, 09 de dezembro de 2022. Seção Jornal Diário Corumbaense Educação. Disponível em: <https://www.diarionline.com.br/?s=noticia&id=135155>. Acesso em: 08 abr. 2023.

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE CORUMBÁ (ACPMCb). Prefeitura convoca 103 professores aprovados no Processo Seletivo Simplificado da Educação. **Jornal Capital do Pantanal**, Corumbá, 16 de fevereiro de 2022. Seção Jornal Capital do Pantanal Geral. Disponível em: <https://www.capitaldopantanal.com.br/geral/prefeitura-convoca-103-professores-aprovados-no-processo-seletivo/544667/>. Acesso em: 08 abr. 2023.

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE CORUMBÁ (ACPMCc). Recomposição da aprendizagem é estratégia da Reme para segundo semestre letivo. **Jornal Diário Corumbaense**, Corumbá, 26 de julho de 2022. Seção Jornal Diário Corumbaense Educação. Disponível em: <https://www.diarionline.com.br/?s=noticia&id=132628>. Acesso em: 26 mar. 2023.

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE CORUMBÁ (ACPMC). Reme recebe investimento para melhorar, ampliar e qualificar ensino público de Corumbá. **Jornal Diário Corumbaense**, Corumbá, 21 de março de 2023. Seção Jornal Diário Corumbaense Educação. Disponível em: <https://www.diarionline.com.br/index.php?s=noticia&id=137203>. Acesso em: 21 mar. 2023.

CABRAL, Leonardo. Profissionais da Educação que aderiram à paralisação, realizam ato público em Corumbá. **Jornal Diário Corumbaense**, Corumbá, 2 de outubro de 2019. Seção Jornal Diário Corumbaense Educação. Disponível em: <https://www.diarionline.com.br/?s=noticia&id=112729>. Acesso em: 24 mar. 2023.

FEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (FETEMS). SIMTED de Corumbá realiza Assembleia e Profissionais em Educação decidem por paralisação no dia 17/11. **FETEMS**, Campo Grande 14 de novembro de 2022. Disponível em: <https://fetems.org.br/fetems/simted-de-corumba-realiza-assembleia-e-profissionais-em-educacao-decidem-por-paralisacao-no-dia-17-11/>. Acesso em: 25 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUESS, Andrew; NYHAN, Brendan; REIFLER, Jason. Selective Exposure to Misinformation: Evidence from the consumption of fake news during the 2016 U.S. presidential campaign. **Report to European Research Council**. 09 January 2018. Disponível em: <https://about.fb.com/wp-content/uploads/2018/01/fake-news-2016.pdf>. Acesso em 09 de abril de 2023.

Jornal Capital do Pantanal. Notícias de Corumbá, Ladário, Fronteira e Pantanal. Disponível em: <https://www.capitaldo-pantanal.com.br/>. Acesso em: 08 abr. 2023.

Jornal Correio de Corumbá Pantanal. Disponível em: <https://www.correiodecorumbapantanal.com.br/>. Acesso em: 08 abr. 2023.

Jornal Corumbá On Line. Disponível em: <http://www.corumbaonline.com.br/news/>. Acesso em: 08 abr. 2023.

Jornal Diário Corumbaense. Disponível em: <https://www.diarionline.com.br/>. Acesso em: 08 abr. 2023.

Jornal Pantanal News. A notícia com velocidade, transparência e honestidade. Disponível em: <https://www.pantanalnews.com.br/>. Acesso em: 08 abr. 2023.

Jornal TV Imprensa MS. Disponível em: <https://imprensams.com.br/>. Acesso em: 08 abr. 2023.

Jornal Web Rádio Cidade Branca. Disponível em: <http://www.cidadebranca.com.br/>. Acesso em: 08 abr. 2023.

NEVES, Isabely Cristina Nugoli; PINTO, Adriana Aparecida. Modos, costumes e os impressos mato-grossenses do século XIX: um estudo sobre o Almanack corumbaense (1898-1900). In: **14º Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFGD.** Dourados, 2020. Disponível em: <http://eventos.ufgd.edu.br/enepex/anais/index.php?pgn=32>. Acesso: 07 abr. 2023.

NUNES, Rosana (a). Paralisação convocada pelo Simted tem adesão parcial em Corumbá. **Jornal Diário Corumbaense**, 17 de novembro de 2022. Seção Jornal Diário Corumbaense Educação. Disponível em: <https://www.diarionline.com.br/?s=noticia&id=134745>. Acesso em: 24 mar. 2023.

NUNES, Rosana (b). Semed diz que professores já recebem acima do piso nacional e nega atraso no repasse de recursos. **Jornal Diário Corumbaense**, Corumbá, 08 de setembro de 2022. Seção Jornal Diário Corumbaense Educação. Disponível em: <https://www.diarionline.com.br/?s=noticia&id=133449>. Acesso em: 08 abr. 2023.

NUNES. Rosana (c). Após dia de paralisação, prefeito recebe representantes do Simted na quarta-feira. **Jornal Diário Corumbaense**, Corumbá, 18 de novembro de 2022. Seção Jornal Diário Corumbaense Educação. Disponível em <https://www.diarionline.com.br/?s=noticia&id=134761>. Acesso em: 08 abr. 2023.

NUNES. Rosana (d). Simted marca paralisação nesta quinta-feira na Rede Municipal de Ensino. **Jornal Diário Corumbaen-**

se, Corumbá, 16 de novembro de 2022. Seção Jornal Diário Corumbaense Educação. Disponível em: <https://www.diarionline.com.br/?s=noticia&id=134728>. Acesso em: 08 abr. 2023.

PAIS, Luiz Carlos. História da imprensa corumbaense no século XIX. **Diário MS News**, Campo Grande, 21 de dezembro de 2021. Seção Diário MS News Notícias. Disponível em: <https://diariomsnews.com.br/noticias/historia-da-imprensa-corumbaense-no-seculo-xix-2/>. Acesso em: 13 fev. 2023.

SOUZA, Gesiane. Acusado de matar pode se entregar a qualquer momento na delegacia. **Jornal Capital do Pantanal**, Corumbá, 20 de fevereiro de 2020. Seção Jornal Capital do Pantanal Geral. Disponível em: <https://www.capitaldopantanal.com.br/geral/acusado-de-matar-professor-pode-se-entregar-a-qualquer-momento-na/535272/>. Acesso em: 08 abr. 2023.

SOUZA, João Carlos de. Corumbá, MS - o desejo de integração à civilização em fins do século XIX. In: **ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA** – Londrina, 2005. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206370_a82f396e4dfd756380358556a8adafe8.pdf. Acesso em: 07 abr. 2023.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Jornal diário como fonte e como tema para pesquisas em História da Educação: um estudo da relação entre imprensa, intelectuais e modernidade nos anos de 1920. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de (org). **Cinco estudos em História e Historiografia da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-40.

Interculturalidade na América Latina e a educação afro-indígena brasileira

Suiane Costa Alves¹

Introdução

No processo de Internacionalização da Educação Superior, a interculturalidade e a cidadania global surgem como pilares na promoção da Internacionalização do Currículo. Jane Knight em *Internacionalização da Educação Superior: conceitos, tendências e desafios* (2020) apresenta uma coletânea de textos trazendo nuances que se desdobram em reflexões sobre o processo de internacionalização.

Knight (2020) argumenta que a necessidade de Internacionalização do Currículo é resultado das aprendizagens internacionais e interculturais a partir de um processo de cooperação e intercâmbio que acaba por impactar a forma como os conteúdos são trabalhados nas universidades.

Refletir sobre o desenvolvimento da Interculturalidade na América Latina e a forma com esta incidiu na educação afro-indígena perpassa pela compreensão do processo de descolonização através de um currículo com uma abordagem foca-

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo – RS – Brasil. Coordenadora Regional do Programa Professor Diretor de Turma da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE1/SEDUC). E-mail: suiane.alves@prof.ce.gov.br

da em estudos regionais para a integração de perspectivas internacionais, globais e interculturais.

O contexto internacional destaca a emergência do conceito de interculturalidade, que de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura constata a crescente diversidade cultural, linguística e étnica, em âmbito de uma maior consciência e sensibilização quanto à pluralidade cultural e o movimento de descolonização (UNESCO, 2016).

Posto isso, este trabalho está orientado pela metodologia descolonial que tem como base a ciência epistêmica, teórica e política com a finalidade de discutir o modelo de educação que surge do movimento colonial ainda dominante no mundo atual (QUIJANO, 2005), onde será feito o diálogo acerca do processo a interculturalidade, a educação superior e a cultura afro-indígena na América Latina e, mais especificamente, no território brasileiro situando a importância da formação inicial de professores no referido processo.

Revisão de literatura e metodologia

Esta pesquisa foi construída a partir da revisão de literatura utilizando os descritores: 1) Interculturalidade na América Latina; 2) Educação Superior; 3) Cultura Afro-indígena Brasileira, padronizados conforme o *Institute of Education Sciences (ERIC)* dispostos da seguinte forma: “Interculturalidade na América Latina” AND “Educação Superior” AND “Cultura Afro-indígena Brasileira”, usando as estratégias dos Operadores Booleanos. Ressalta-se que nas buscas também foram utilizados os descritores em espanhol “Interculturalidad en la América Latina” AND “Educación Superior” AND “Cultura Afroindígena Brasileña”.

Posto isso, foi realizado um levantamento nas principais bases de dados e repositórios digitais de forma a fundamen-

tar as reflexões propostas. Dentre as bases de dados e repositórios digitais, cita-se: Portal de Periódico Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO).

A partir dos bancos de dados foram encontrados 22 trabalhos, sendo: tese (03), dissertação (07), artigo (08) e livro (04), com publicações no Brasil, Colômbia, México e Peru. A partir dos descritores utilizados nas diferentes buscas, percebe-se a necessidade de se refletir sobre a temática em questão, dando-nos subsídios para o desenvolvimento deste trabalho.

Com efeito, esta pesquisa será orientada pela metodologia descolonial que tem como base a ciência epistêmica, teórica e política com a finalidade de discutir o modelo de colonialidade ainda dominante no mundo atual (QUIJANO, 2005).

Com fundamento teórico estruturalista e enfoque sistêmico, parte da ideia de que existem numerosas relações no interior do objeto que se estuda, mas que este também está ligado ao meio externo (TRIVIÑOS, 1987). Nesse sentido, dirige-se a atenção especialmente ao estudo da Interculturalidade na América Latina, a Educação Superior e a Cultura Afro-Indígena Brasileira, preocupando-se com os sistemas técnicos desenvolvidos nas temáticas da Interculturalidade na América Latina e a Educação Intercultural Afro-Indígena Brasileira.

Interculturalidade na América Latina

O processo de Internacionalização da Educação Superior nos convida ao aprofundamento teórico da interculturalidade que será o objeto de discussão deste tópico. Nesse diálogo, Repetto (2019, p. 73) afirma que,

A perspectiva da interculturalidade centra sua atenção em aspectos visíveis da cultura, como a língua e outros aspectos folclorizados, e separava sociedade de cultura, como se

a cultura tivesse razão própria fora da sociedade em que vive. Esta ênfase em aspectos “materiais” da cultura e na exacerbação da língua, levaram a uma predominância do idioma nos discursos hegemônicos.

O estudo da interculturalidade foi empreendido, por muitos anos, no campo das pesquisas linguística, cultura e nos estudos em comunicação. Mais recentemente, o foco está no estudo da competência da interculturalidade na educação que pode ser compreendida no desenvolvimento da competência intercultural (LEASK, 2015).

Nessa construção, a América Latina tem se colocado em uma perspectiva protagonista, com a relativa preocupação das entidades governamentais e acadêmicas com o desenvolvimento de estratégias interculturais. Nesse quesito, Silva (2016, p. 2) afirma que o México,

Foi o primeiro país da América Latina a oficializar a interculturalidade em seus programas educativos para indígenas, em parceria com a instituição missionária norte-americana Summer Institute of Linguistics – SIL. Contudo, foi somente a partir da década de 1990 que a perspectiva de trabalhos educativos interculturais com os indígenas mexicanos se desvencilhou do ideal de homogeneidade e civilização.

No Equador e na Argentina, a política educativa intercultural consolidou-se em paralelo ao sistema regular, sinalizando a necessidade de compreender a interculturalidade nas diferentes vozes e diferentes pontos de vista. Ressalta-se que em países como Colômbia, Guatemala, Costa Rica e Panamá, a Educação Intercultural é gerenciada por programas nacionais e regionais (SILVA, 2016).

Para Leask (2015), a taxonomia da competência intercultural baseia-se no uso de mapas disponíveis nos programas de estudos de instituições de educação superior. Nesse sentido, a taxonomia consiste no aprofundamento da competência intercultural, cujo destino é conduzir o estudante à reflexão crítica acerca do currículo.

Fazendo um balanço acerca da Política Educativa Intercultural na América Latina, López e Sichra (2007) acenam a necessidade de se retomar o sentido político que nasceu a Educação Intercultural Bilingue, em resposta às tentativas de homogeneização das “políticas liberais de reconhecimento da multiculturalidade naquilo que nos caracteriza como latinoamericanos” (LÓPEZ; SICHRA, 2007 *apud* SILVA, 2016, p. 4).

A maturação da interculturalidade envolve a necessidade de aprofundamento teórico, promovendo conectividade entre a Internacionalização do Currículo e as diversas disciplinas, compreendendo as ações que influenciam nessa construção.

A diversidade cultural na sala de aula, afirma Leask (2015), potencializa o desenvolvimento de pesquisas, tanto na perspectiva internacional como na perspectiva intercultural. Os estudantes têm a oportunidade de vivenciar a imersão em diferentes culturas, ao mesmo tempo que se colocam como protagonistas em cidadãos globais.

As reflexões promovidas por Betty Leask nos remetem à importância da formação inicial promovida pelas universidades, contemplando um currículo diversificado e contextualizado. É preciso fazer uso do ensino criativo, promovendo reflexões críticas e discussões que incidam na atitude pedagógica, oportunizando o valor e respeito cultural.

Sobre a interculturalidade, o Grupo Promotor de Interculturalidade afirma que podemos introduzir os valores, ferramentas e conhecimentos que formam parte do respeito à paz, aos direitos humanos e à democracia. Com efeito, a educação é um importante meio para eliminar os estereótipos e, ao mesmo tempo, promover os ideais de gratidão, tolerância e não violência na promoção da paz em nações (ACSUR, 2000).

Com efeito, o movimento intercultural na América Latina está envolto de processos políticos e relações intersociais que tornaram-se foco de análise das intersubjetividades, acompa-

nhando as complexas relações entre os grupos humanos, alinhado ao processo de globalização.

Nesse quesito, a interconexão mundial a partir da interculturalidade amplia as estratégias políticas e epistemológicas que incidem no ensino e na formação de estudantes autônomos e protagonistas, transitando pela construção de um ensino em uma perspectiva humanista na promoção de direitos, incidindo na formação de cidadãos globais. Na sequência, far-se-á o diálogo sobre a cultura afro-indígena em uma perspectiva intercultural.

Educação intercultural e a cultura afro-indígena brasileira

O processo de colonização sofrido pelo território brasileiro deixou muitas marcas que ainda hoje encontram-se presentes na sociedade. Termos como colonialidade, hierarquização, conquista e dominação demarcaram o processo hegemônico. A preocupação com uma educação que promova o respeito e a valorização da diversidade cultural tem como premissa os alicerces da interculturalidade.

A construção dos estados nacionais no continente latino-americano supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades (CAN-DAU; RUSSO, 2010, p. 154).

Nesse sentido, as discussões nos centros acadêmicos buscam situar a emergência da perspectiva intercultural no Brasil. A preocupação com a educação intercultural perpassa pela compreensão da América Latina em suas nuances, onde no primeiro momento observa-se uma aculturação dos povos indígenas e na sequência uma imersão na cultura africana e europeia. Produções acadêmicas latino-americanas reverberam os impactos da colonização e o atual processo de desco-

lonização tão amplamente discutido por pesquisadores como Aníbal Quijano.

Conforme Quijano (2005), o continente americano é o “berço da modernidade”, uma vez que serviu como laboratório ante a experiência de expansão mundial da cultura europeia. Atualmente, nos vemos diante do imperativo de promover uma educação intercultural, contemplando as premissas dos direitos inerentes ao ser humano.

Nesse sentido, a educação surge como instrumento capaz de viabilizar a interculturalidade, empoderando o cidadão e oportunizando um espaço educacional fundamentado na responsabilidade, flexibilidade e autonomia, norteado em princípios éticos e democráticos, motivando a compreensão das relações sociais.

O programa Escolas Interculturais de Fronteira, hoje desenvolvido em 17 unidades de ensino no Brasil e em 15 unidades de ensino da Argentina, Bolívia, Paraguai, Uruguai e Venezuela, foi ampliado, em 2014, no número de municípios, países, línguas e universidades públicas (BRASIL, 2013).

Nesse percurso, a educação brasileira conta com o Art. 215 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, afirmando que o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais (BRASIL, 1988).

O Brasil conta com legislação específica que garante aos povos indígenas o acesso à Educação Indígena Específica, Diferenciada, Intercultural, Bilíngue e Multilíngue, sendo a mais importante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº. 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996).

As políticas educacionais e interculturais estão fundamentalmente associadas à promoção de uma educação voltada para diversas etnias, garantindo os direitos educacionais às

populações indígenas e afrodescendentes, oportunizando o verdadeiro alcance da interculturalidade amparado em princípios políticos, econômicos, éticos e epistêmico (UNESCO, 2021)

Nesse quesito, a interculturalidade gera iniciativas governamentais na elaboração de políticas públicas, promovendo educação intercultural bilíngue, interculturalização entre sistemas educacionais de diferentes países, multiculturalismo e a pluralidade étnica das sociedades latino-americanas, construindo sociedades mais inclusivas e democráticas.

A sistematização da educação intercultural viabiliza a organização de sistemas integrados, fornecendo conhecimentos técnicos que incidem na elaboração de leis e programas cuja efetividade se dá na identificação das principais dificuldades relacionadas à consolidação da educação intercultural na educação básica e superior.

Em relação à educação superior, a interculturalidade assegura a inclusão com qualidade, promovendo formação para a excelência (BENEITONE, 2019), onde aspectos como “Cidadania Global” ou “Competência Global” estão sendo solicitados dos graduados que buscam informações críticas nos planos de estudos vigentes

Em relação à interculturalidade e ao movimento negro, observa-se a exclusão e invisibilidade para todos aqueles que não pertenciam à cultura europeia, destacando-se a situação de grupos negros em países como Argentina, Cuba e Haiti que se viam circunscritos às regiões rurais. Em países como Bolívia, Brasil, Colômbia e Equador os negros encontravam-se principalmente nas zonas urbanas do respectivo país (CANDAUI; RUSSO, 2010).

A partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, tem-se a garantia do direito de ingresso e permanência na educação escolar, valorização das identidades culturais

negras com a incorporação nos currículos escolares e nos materiais pedagógicos próprios das culturas negras, bem como os processos históricos e os movimentos de resistência (BRASIL, 1988).

Um exemplo de universidade que promove a interculturalidade é a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), instituição de ensino superior pública federal brasileira, tendo suas unidades sediadas nos estados da Bahia e do Ceará. A UNILAB é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e tem por objetivo desenvolver pesquisas em diversas áreas, contribuindo para a integração do Brasil com as demais nações que falam a língua portuguesa, especialmente os países africanos. (UNILAB, 2010).

No contexto da América Latina e América do Norte, a interculturalidade pode ajudar a resolver problemas de integração dos povos indígenas nas sociedades pluriculturais, fortalecendo a cultura e a linguagem do nosso povo (MARÍN, 2018).

Ressalta-se que a educação intercultural no Brasil ainda pode ser vista como campo emergente (NASCIMENTO *et. al.*, 2019). Desse modo, a Internacionalização da Educação Superior (IES) não somente deve estar ligada aos serviços educativos, mas também deve desempenhar papel fundamental na sociedade, facilitando a dimensão inclusiva e intercultural do ensino.

Considerações finais

A Interculturalidade na Educação Superior centra-se em oferecer oportunidades para que os estudantes desenvolvam uma mentalidade global, compreendendo as desigualdades existentes no mundo, desenvolvendo uma responsabilidade global. O papel da gestão acadêmica é fundamental, uma vez que a universidade pode diversificar e aumentar sua matriz de

ingressos, propiciando o desenvolvimento acadêmico intra e interinstitucional na perspectiva intercultural através de alianças estratégicas por área de especialização que favorecem a produção de conhecimento e a inovação do saber.

Este processo tem um efeito diferenciador na formação dos graduandos e futuros profissionais que têm a possibilidade de investir na carreira, através de um currículo diferenciado, que amplia os horizontes formativos para além das fronteiras do país.

Referências

ACSUR. Grupo Promotor de Interculturalidad. Cuidamundean-do, por una ciudadanía intercultural y global. **Cuaderno:** Grupo Promotor de Interculturalidad, Madrid, 2000. Disponível em: http://nadiesinfuturo.org/IMG/pdf/LD_2_ciudamundean-do.pdf. Acesso em: 03 mar. 2023.

BENEITONE, Pablo. **Internacionalización del currículo:** estudio de casos en universidades argentinas. 2019 Tese (Doctorado en Ciencias Sociales) – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina, 2019. Disponível em: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/16436>. Acesso em: 03 mar. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Nº 9394 de 1996.** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece114%20as%20diretrizes%20

e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abranche,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 03 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa intercultural terá mais países, cidades e idiomas.** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/integracao-regional#:~:text=Programa%20intercultural%20ter%C3%A1%20mais%20pa%C3%ADses%2C%20cidades%20e%20idiomas&text=Com%20o%20ingresso%20dessas%20quatro,o%20ingl%C3%AAs%20e%20o%20franc%C3%AAs>. Acesso em: 03 mar. 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114444009.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2023.

KNIGHT, Jane. **Internacionalização da educação superior: conceitos, tendências e desafios.** São Leopoldo: Oikos, 2020. 216p.

LEASK, Betty. **Internationalizing the curriculum.** United States, British Library, 2015. 198p.

MARÍN, José. Interculturalidad, en el contexto de la globalización. **Revista de Comunicação Científica**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 7-17, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rcc/article/view/3268>. Acesso em: 03 mar. 2023.

NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do; LOBATOS, Violeta Denis Jiménez. Los desafíos de la interculturalidad frente a la persistente homogeneización: una reflexión desde la realidad de Brasil y México. **Revista Interterritórios**, [s. l.], v. 5, n. 9, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interterritorios/article/view/243610>. Acesso em: 20 mar. 2022.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Ciudad Autónoma da Argentina. set., 2005. p. 227-278.

REPETTO, Maxim. O conceito de interculturalidade: trajetórias e conflitos desde América Latina. **Revista Textos e Debates**, [s. l.], v. 2, n. 33, 2019. Disponível em: <https://revista.ufr.br/textosedebates/article/view/5986>. Acesso em: 03 mar. 2023.

SILVA, Paulo de Tássio Borges da. A interculturalidade na educação escolar indígena brasileira. VIII Fórum Internacional de Pedagogia. **Anais eletrônicos [...]**. Universidade Federal do Maranhão (UFMA) - Campus Imperatriz, 2016. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2016/TRABALHO_EV057_MD1_SA5_ID3441_30092016215650.pdf. Acesso em: 03 mar. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987. 175p.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Construir a paz na mente dos homens e mulheres.** Brasília: UNESCO-ABIPTI, 2021. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/education-2030-brazil>. Acesso em: 30 set. 2021.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Repensar a Educação: rumo a um bem comum mundial?.** Brasília: UNESCO – ABIPTI, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244670>. Acesso em: 03 mar. 2023.

UNILAB. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira. **Lei 12.289 de 20 de julho de 2010.** Disponível em: <https://unilab.edu.br/institucional-2/>. Acesso em: 03 mar. 2023.



INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Rio Grande do Sul

pragnatha

