

CRISE SOCIAL, SANITÁRIA E POLÍTICA:

QUE FINALIDADES EDUCATIVAS
E DIDÁTICAS PARA A ESCOLA?



**CRISE SOCIAL,
SANITÁRIA E POLÍTICA:**

QUE FINALIDADES EDUCATIVAS
E DIDÁTICAS PARA A ESCOLA?



Grão Chanceler

Dom João Justino de Medeiros Silva

Reitora

Profa. Olga Izilda Ronchi

Editora da Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa

Presidente do Conselho Editorial

Profa. Priscila Valverde de Oliveira Vitorino

Coordenador da Editora

Prof. Lauro Eugênio Guimarães Nalini

Conselho Editorial

Milca Severino Pereira | Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Alba Lucínia de Castro Dayrell | Academia Feminina de Letras e Artes de Goiás
Angel Marcos de Dios | Universidade Salamanca, Espanha
Catherine Dumas | Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3, França
Edival Lourenço | União Brasileira de Escritores
Francisco Carlos Félix Lana | Universidade Federal de Minas Gerais
Hussam El-Dine Zaher | Universidade de São Paulo
Isabel Ponce de Leão | Universidade Fernando Pessoa, Portugal
Jack Walter Sites Jr. | Brigham Young University, USA
José Alexandre Felizola Diniz-Filho | Universidade Federal de Goiás
José Maria Gutiérrez | Instituto Clodomiro Picado, Costa Rica
Lêda Selma de Alencar | Academia Goiana de Letras
Marcelo Medeiros | Universidade Federal de Goiás
Marcelo Rodrigues de Carvalho | Universidade de São Paulo
Nelson Jorge da Silva Jr. | Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Paulo Petronílio Correia | Universidade de Brasília
Steven Douglas Aird | Okinawa Institute of Science and Technology, Japan

Conselho Editorial do Centro de Estudos e Pesquisas em Didática (CEPED)

Prof^ª. Dr^ª. Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar (Universidade Federal de Goiás | UFG)
Prof^ª. Dr^ª. Akiko Santos (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro | UFRRJ)
Prof^ª. Dr^ª. Angela Imaculada Dalben (Universidade Federal de Minas Gerais | UFMG)
Prof. Dr. Bernhard Fichtner (Universidade de Siegen | Alemanha)
Prof^ª. Dr^ª. Celi Nelza Zulke Taffarel (Universidade Federal da Bahia | UFBA)
Prof^ª. Dr^ª. Claudia Maria Lima (Universidade Estadual Paulista UNESP – Presidente Prudente)
Prof. Dr. Gilberto Lacerda Santos (Universidade de Brasília | UnB)
Prof^ª. Dr^ª. Herminia Hernández Fernández (Universidad de La Habana | UH – Cuba)
Prof. Dr. José Carlos Libâneo (Pontifícia Universidade Católica de Goiás | PUC Goiás)
Prof^ª. Dr^ª. Maria Amélia Santoro Franco (Universidade Católica de Santos | UNISANTOS)
Prof^ª. Dr^ª. Maria Guiomar Carneiro Tomazello (Universidade Metodista de Piracicaba | UNIMEP)
Prof^ª. Dr^ª. Marilza Vanessa Rosa Suanno (Universidade Federal de Goiás | UFG)
Prof^ª. Dr^ª. Mirza Seabra Toschi (Universidade Estadual de Goiás | UEG)
Prof^ª. Dr^ª. Monique Andries Nogueira (Universidade Federal do Rio de Janeiro | UFRJ)
Prof^ª. Dr^ª. Sandra Valéria Limonta Rosa (Universidade Federal de Goiás | UFG)
Prof. Dr. Saturnino de La Torre (Universitat de Barcelona | UB – Espanha)
Prof^ª. Dr^ª. Selma Garrido Pimenta (Universidade de São Paulo | USP)
Prof^ª. Dr^ª. Vera Candau (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro | PUC Rio)
Prof^ª. Dr^ª. Viviana González Maura (Universidad de La Habana | UH – Cuba)

MARCILENE PELEGRINE GOMES
RENATO BARROS DE ALMEIDA
RODRIGO FIDELES FERNANDES MOHN
(ORGANIZADORES)

**CRISE SOCIAL,
SANITÁRIA E POLÍTICA:**
QUE FINALIDADES EDUCATIVAS
E DIDÁTICAS PARA A ESCOLA?



Goiânia, Goiás, Brasil | 2023

© 2023, by Marcilene Pelegrine Gomes, Renato Barros de Almeida,
Rodrigo Fideles Fernandes Mohn

Editora da Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Rua Colônia, Qd. 240C, Lt. 26-29, Chácara C2, Jardim Novo Mundo | CEP 74.713-200
Goiânia - Goiás - Brasil
Coordenação (62) 3946-1816 | Secretaria (62) 3946-1814
<http://www.pucgoias.edu.br>

Comissão Técnica

Biblioteca Central da PUC Goiás
Normatização

Keila Matos
Revisão

Humberto Melo
Editoração eletrônica e design de capa

Felix Padua
Preparação de e-book

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GO, Brasil

C932 Crise social, sanitária e política [recurso eletrônico] : que finalidades educativas e didáticas para a escola? / Marcilene Pelegrine Gomes, Renato Barros de Almeida, Rodrigo Fideles Fernandes Mohn (organizadores). --Goiânia : Ed. da PUC Goiás, 2023.

336 p.: il.; PDF.

Bibliografia.

ISBN 978-65-89488-13-2

1. Educação. 2. Educação - Finalidades e objetivos.
3. COVID-19, Pandemia de, 2020-. 4. Ensino à distância. 5. Educação básica. I. Gomes, Marcilene Pelegrine. II. Almeida, Renato Barros de. III. Mohn, Rodrigo Fideles Fernandes. IV. Título.

CDU: 37

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida, armazenada em sistema de recuperação ou transmitida de qualquer forma ou por qualquer meio (eletrônico, mecânico, fotocópia, microfilmagem, gravação ou outro) sem a expressa permissão do(s) detentor(es) do *copyright*, conforme a Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Publicado no Brasil
Published in Brazil

Marcilene Pelegrine Gomes

Doutora, Mestre e Especialista em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), graduada (bacharelado e licenciatura) em História também pela UFG. Professora e pesquisadora da Universidade Federal de Goiás, atuando na área de Políticas Educacionais, Fundamentos da Educação, Didática e Formação Docente. Coordenadora do Programa de Bolsas de Iniciação Científica de Licenciatura da UFG - PROLICEN/PROGRAD. Vice-Presidente do Centro de Estudos e Pesquisas em Didática - CEPED Goiás (2020-2023). Diretora da Associação Nacional de Política e Administração da Educação - Anpae/Seção Goiás (2023-2024).

Renato Barros de Almeida

Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UNB, na linha de pesquisa de Profissão Docente, Currículo e Avaliação - PDCA, possui Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo - CNPQ. Atualmente é professor efetivo da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/Goiás - na Escola de Formação de Professores e Humanidades, Vice coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE e no curso de Pedagogia; também é professor efetivo da Universidade Estadual de Goiás - UEG - Campus Metropolitan - Unidade de Inhumas ministrando aulas no curso de Pedagogia e professor do Programa de Pós-graduação em Educação. É membro da Diretoria Nacional da ANFOPE, como secretário da regional Centro Oeste gestão 2021-2023 e Vice coordenador do GT8 - Formação de Professores da ANPED Centro Oeste gestão 2022-2024.

Rodrigo Fidelis Fernandes Mohn

É doutor em Educação pela Universidade de Brasília (2018), possui mestrado em Educação e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2012), especialização em Formação de Professores - Alfabetização pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2002), graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2002) e graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (1999). É Coordenador Institucional do Programa de Residência Pedagógica da PUC Goiás (2020-2024).

É Professor Adjunto I de Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Estudante de Design na Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

SUMÁRIO

8 [APRESENTAÇÃO](#)

PARTE 1

EDUCAÇÃO, ESCOLA E PROFESSORES EM TEMPOS DE PANDEMIA E DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

15 [ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: O APROFUNDAMENTO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E A PRECARIZAÇÃO DAS RELAÇÕES HUMANAS](#)

Sebastião Alonso Júnior

37 [OS DESAFIOS DA PERMANÊNCIA E ÊXITO NA EJA-EPT NO IFG NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL](#)

Josué Vidal Pereira, Jerse Vidal Pereira

70 [TORNANDO-SE PROFESSORAS DE MATEMÁTICA EM MEIO À PANDEMIA DE COVID 19 E AOS DESAFIOS ENCONTRADOS NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO](#)

Ana Paula Araujo Carvalho, Bhrenda Miranda Diniz, Wellington Lima Cedro

93 [ENSINO REMOTO E ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS](#)

Marcos Vinícius Ferreira Vilela, Leandro Jorge Coelho, Michel Mendes

PARTE 2

FINALIDADES EDUCATIVAS E EDUCAÇÃO BÁSICA: CURRÍCULO, DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

108 [O NOVO ENSINO MÉDIO E OS PRESSUPOSTOS NA ÁREA DAS LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS](#)

Cleber Cezar da Silva, Leandra Aparecida Mendes dos Santos Rodrigues

126 [A LÍNGUA ESPANHOLA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES DO ENSINO BÁSICO REGULAR BRASILEIRO](#)

Luciano Gomes Corrêa, Sara Guiliana Gonzales Belaonia

- 161 [TEMÁTICAS E FUNDAMENTOS PARA ENSINAR GEOGRAFIA](#)
Claudia do Carmo Rosa, Lucineide Mendes Pires, Vanilton Camilo de Souza
- 181 [DIDÁTICAS DA HISTÓRIA E APRENDIZAGENS PLURAIS](#)
Cristiano Nicolini
- 200 [FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HISTÓRIA E FILOSOFIA DA CIÊNCIA: UM CAMINHO PARA A EDUCAÇÃO EMANCIPADORA](#)
Elisa Vaz Borges Silva, Regiane Machado de Sousa Pinheiro, Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar
- 220 [POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: O DISCURSO SOBRE TECNOLOGIA NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS](#)
Ana Luisa Neves Otto, Jhonny, David Echalar, Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar
- 242 [OS DISCURSOS SOBRE PROFESSORES E AS FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES MANIFESTAS EM UM JORNAL GOIANO](#)
Letícia de Paula Santos, Marcilene Pelegrine Gomes

PARTE 3

DIVERSIDADE, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

- 264 [INTERCULTURALIDADE INCLUSÃO E ALTERIDADE: INTERLOCUÇÕES À EDUCAÇÃO COMO TRANSGRESSÃO](#)
Isadora Cristinny Vieira de Moraes, Marlene Barbosa de Freitas Reis
- 284 [EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, BRANQUITUDES E COTIDIANO ESCOLAR: DIÁLOGOS POSSÍVEIS](#)
Fátima Regina Almeida de Freitas
- 302 [A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA SME DE GOIÂNIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS](#)
Warlúcia Pereira Guimarães
- 316 [SOBRE OS AUTORES](#)

APRESENTAÇÃO

Prezados leitores e prezadas leitoras, convidamos vocês a lerem o nosso livro e junto conosco refletirem de forma propositiva sobre os temas centrais da educação, da escola, da didática e da formação de professores na contemporaneidade. Este livro é fruto das análises, reflexões e debates oportunizados no IX Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino (IX EDIPE) realizado, de forma remota, em outubro de 2021, no contexto da pandemia da Covid 19. Trata-se de uma síntese primorosa de pesquisas, estudos e inquietações epistemológicas de professores-pesquisadores que atuam no ensino superior e na educação básica em Goiás, sujeitos que, em tempos de pandemia e distanciamento social, procuraram, por meio de dados e análises, pensar/problematizar/escrever sobre a escola, a didática, os estágios supervisionados, a diversidade, a formação e a atuação docente interseccionando com a grande questão orientadora deste livro: *Crise social, sanitária e política: que finalidades educativas e didáticas para a escola?*

A obra foi escrita coletivamente por professores-pesquisadores vinculados à Universidade Federal de Goiás (UFG), à Universidade Estadual de Goiás (UEG), à Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), ao Instituto Federal de Goiás (IFG), ao Instituto Federal Goiano (IF Goiano), à Secretaria de Estado de Educação e Cultura de Goiás (SEDUC) e à Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME). No contexto marcado pela pandemia Covid 19, pela crise social e política estes sujeitos, articulando educação básica e superior, se uniram em torno de uma obra que sintetiza o debate, a memória, os estudos e os enfrentamentos pedagógicos e políticos

em torno da educação básica, da didática, dos estágios, do currículo, da formação docente e das finalidades educativas da escola goiana e brasileira. Estas temáticas, em grande medida, se articulam, se alinham e se entrecruzam ao longo dos catorze (14) capítulos que compõem a obra. Na perspectiva de assegurar unidade teórica e metodológica entre os escritos, os capítulos do livro foram distribuídos em três partes, quais sejam: Parte 1 - Educação, escola e professores em tempos de pandemia e de ensino remoto emergencial; Parte 2 - Finalidades educativas e educação básica: currículo, didática e formação de professores e Parte 3 - Diversidade, interculturalidade e educação para relações étnico-raciais.

A Parte 1 está composta pelos Capítulos de 1 a 4. No Capítulo 1, Ensino remoto em tempos de pandemia: o aprofundamento das desigualdades educacionais e a precarização das relações humanas, Sebastião Alonso Júnior analisa como, em 2020, o distanciamento social exigido pela pandemia da Covid 19 afetou a organização e o funcionamento da escola pública básica, substituindo o ensino presencial pelo ensino remoto. A autor expõe como essa nova forma de organizar o tempo e o espaço do processo de ensino-aprendizagem potencializou as históricas desigualdades econômicas e sociais reveladas pelas limitações de acesso às atividades escolares por parte dos estudantes que não dispunham de equipamento tecnológicos e de acesso à internet adequados às demandas do ensino remoto.

No Capítulo 2, *Os desafios da permanência e êxito na EJA-EPT no IFG no contexto do ensino remoto emergencial*, os autores Josué Vidal Pereira e Jerse Vidal Pereira apresentam e analisam os desafios da permanência e êxito enfrentados pelos discentes da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional no Instituto Federal de Goiás no contexto da Pandemia da Covid 19, no contexto do Sistema de Ensino Emergencial. Trata-se de um estudo quali-quantitativo, parte de uma pesquisa realizada pelo Observatório do Estado Social Brasileiro em parceria com o Observatório do Mundo do Trabalho do IFG, fundamentado em dados levantados junto aos discentes da EJA-EPT do Instituto Federal de Goiás. O estudo traçou o perfil do público discente da EJA na Instituição, apontando que essa população

foi severamente impactada pelos efeitos da pandemia da Covid 19. O estudo apontou que as condições objetivas do processo de ensino e aprendizagem não atenderam satisfatoriamente as condições para a aquisição dos conhecimentos previstos nos currículos dos cursos.

No Capítulo 3, *Tornando-se professoras de matemática em meio à pandemia de Covid 19 e aos desafios encontrados na escola: reflexões sobre o estágio supervisionado*, de autoria de Ana Paula Araujo Carvalho, Bhrenda Miranda Diniz e Wellington Lima Cedro, são narrados os acontecimentos ocorridos durante o Estágio Supervisionado III e IV do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Goiás (UFG). O objetivo central do trabalho é propor reflexões por meio do relato da experiência de estágio supervisionado, trazendo como foco da discussão uma atividade proposta com a finalidade de melhorar o desempenho dos alunos com o uso de recursos didáticos primordialmente ofertados pelos artifícios da tecnologia digital, considerando realidade do estágio em ensino remoto.

O Capítulo 4, *Ensino remoto e estágio curricular obrigatório na licenciatura em ciências biológicas: experiências e desafios*, dos autores Marcos Vinícius Ferreira Vilela, Leandro Jorge Coelho e Michel Mendes, trata sobre as experiências e os desafios para a formação inicial de professores de ciências e biologia à luz da reorganização do estágio curricular obrigatório no contexto do ensino remoto emergencial. Para isso, refletem a partir das experiências de três docentes do ensino superior, que ministram as disciplinas de Estágio Curricular Obrigatório, no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Goiás durante os anos de 2020 e 2021. Os pesquisadores nos evidenciam alternativas e desafios possíveis de superação neste contexto.

A Parte 2 está constituída por sete textos, do capítulo 5 ao 11. No capítulo 5, *O novo ensino médio e os pressupostos na área das linguagens e suas tecnologias*, de autoria de Cleber Cezar da Silva e Leandra Aparecida Mendes dos Santos Rodrigues, objetiva-se analisar o Documento Curricular para Goiás (DGC/GO) – etapa Ensino Médio, a fim de apresentar os pressupostos na área das Linguagens e suas Tecnologias. A pesquisa caracteriza-se como documental com

análise qualitativa do documento, especificamente a área das Linguagens e suas Tecnologias. Considera-se que os componentes curriculares da Área das Linguagens e suas Tecnologias são fundamentais para a concretização da articulação entre trabalho e educação, autonomia e protagonismo juvenil.

O Capítulo 6, *A língua espanhola nos currículos escolares do ensino básico regular brasileiro*, do autor Luciano Gomes Corrêa e da autora Sara Guiliana Gonzales Belaonia, expõe um estudo qualitativo de abordagem bibliográfica sobre o percurso legislativo que norteou os currículos escolares quanto à oferta da língua espanhola no ensino básico regular brasileiro. Tem como ênfase os conceitos de políticas linguísticas e políticas educacionais, tendo em vista que, na perspectiva dos autores, a inserção de uma língua estrangeira no currículo escolar envolve políticas linguísticas e educacionais, estando esses conceitos estreitamente ligados à relação de poder. Os autores discutem e apresentam uma análise histórica concernente ao ensino de língua espanhola no currículo escolar, destacando a Lei nº 11.161/2005 que demarcou um momento político e educacional favorável à inserção do idioma espanhol nos currículos escolares brasileiros, e a Lei nº 13.415/2017, que ao revogar a primeira, representou um retrocesso para o ensino de língua espanhola.

No Capítulo 7, *Temáticas e fundamentos para ensinar Geografia*, as autoras Claudia do Carmo Rosa, Lucineide Mendes Pires e do autor Vanilton Camilo de Souza explicitam e analisam as principais temáticas e fundamentos do ensino de Geografia presentes nos trabalhos submetidos e apresentados na IX edição do EDIPE. Os autores evidenciam como os diálogos estabelecidos convergiram para a compreensão de que a ciência geográfica pressupõe um compromisso com o estatuto epistemológico da área, assim como da Geografia Escolar, da Educação e da Didática, nesse processo, evidenciou-se também a formação de professores de Geografia com experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado, a Geografia Escolar na relação professor- aluno, o ensino de Geografia.

No Capítulo 8, *Didáticas da história e aprendizagens plurais*, de Cristiano Nicolini, é apresentado o panorama sobre a inserção

da Didática da História de influência alemã no Brasil, articulando com cinco eixos temáticos apresentados no Grupo de Trabalho nº 8 - História - da IX edição do EDIPE, em Goiás (2021). A partir desses trabalhos, busca-se compreender as potencialidades de um ensino de História voltado para aprendizagens plurais, sem perder de vista a ciência de referência. Nessa perspectiva, a Didática da História é compreendida como um campo ampliado e em expansão, que apesar de dialogar com a Educação e outras áreas de conhecimento, apresenta as suas especificidades no âmbito da pesquisa e do ensino.

No Capítulo 9, *Formação de professores e história e filosofia da ciência: um caminho para a educação emancipadora*, das autoras Elisa Vaz Borges Silva, Regiane Machado de Sousa Pinheiro e Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar, discute-se a História e Filosofia da Ciência como possibilidades de fundamentação para o desenvolvimento dos estudos e pesquisas referentes ao ensino de Ciências e/ou Biologia, na educação básica e/ou na formação de professores. No texto, os autores refletem sobre essa discussão se colocando de forma crítica à lógica neoliberal, constituinte e constitutiva da sociedade atual, objetivando o desenvolvimento humano. Nesta perspectiva os autores, afirmam sobre a importância da História e Filosofia da Ciência no desenvolvimento de pesquisas sobre a formação de professores nas investigações sobre o processo de apropriação dos conhecimentos científicos de modo avançar rumo à práxis educativa e a transformações necessárias aos professores na luta pela emancipação.

No Capítulo 10, *Políticas de formação de professores da área de ciências da natureza: o discurso sobre tecnologia nas produções acadêmicas*, de autoria de Ana Luisa Neves Otto, Jhonny David Echalar e Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar, problematiza-se a formação dos professores da área de Ciências da Natureza pautando-se no panorama das produções acadêmicas, de modo a construir alternativas para superar a lógica neoliberal e imediatista que se encontra posta nas matrizes curriculares de formação e nas políticas públicas. De acordo com os autores, as discussões sobre formação de professores se constituem em um passo primordial para explicitar o crescente movimento reformista que tem instigado as mudanças nas matrizes

curriculares tanto dos cursos de formação inicial quanto das políticas de formação continuada. O aprofundamento de um planejamento que privilegia a formação a partir da gestão do modelo empresarial tem direcionado a uma formação que visa o individualismo e a meritocracia em atendimento à lógica de mercado.

No Capítulo 11, *Os discursos sobre professores e as finalidades educativas escolares manifestas em um jornal goiano*, das autoras Leticia de Paula Santos e Marcilene Pelegrine Gomes, são explicitados e problematizados os discursos sobre professores nas notícias e nos textos de opinião do Jornal *O Popular*, no período de 2010 a 2018, apreendendo como esses discursos vinculam-se à determinadas representações e interesses em torno do trabalho docente e das finalidades educativas da escola goiana. O estudo tem como base teórica a perspectiva bakhtiniana de discurso (VOLÓCHINOV, 2017) e os estudos de Morgado (2015), Libâneo (2013) e Lenoir (2013). Os argumentos apresentados evidenciam um olhar interdisciplinar entre a linguística e a educação, considerando que a análise das finalidades educativas permite entender elementos da realidade educacional, isto é, apreender os desafios e as pretensões sobre profissão docente e a escola.

A Parte 3 consta dos três últimos capítulos do livro. No capítulo 12, *Interculturalidade inclusão e alteridade: interlocuções à educação como transgressão*, das autoras Isadora Cristinny Vieira de Moraes e Marlene Barbosa de Freitas Reis, analisa-se a interculturalidade, a inclusão e os sentidos da educação no percurso da ratificação do direito à educação para todos, objetivando identificar os pilares dos sentidos da educação e compreender os conceitos de interculturalidade, inclusão e alteridade, bem como o trabalho com as diferenças. As autoras destacam que, perante a sociedade desigual da atualidade, para uma educação ser inclusiva, precisa reconhecer a heterogeneidade como fator de reconhecimento da existência humana, como direito de ser de tal modo que a formação crítica possa contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa.

No Capítulo 13, *Educação das relações étnico-raciais, branquitudes e cotidiano escolar: diálogos possíveis*, a autora Fátima Regina Almeida de Freitas, partindo do diálogo entre antropologia, educa-

ção e das relações étnico-raciais, passando pelo debate sobre racismo no cotidiano escolar e dos desafios para implementação das leis federais nº 10.630/2003 e nº 11.645/2008, busca construir reflexões que subsidiem uma proposta para construção de uma pedagogia antirracista, pautada no rompimento com a branquitude. Para tanto, realiza a leitura e a escuta de intelectuais negros e indígenas como Nilma Gomes, Petronilha Silva, Daniel Munduruku, Edson Kayapó, Kaê Guajajara e bell hooks. A partir destes entrelaçamentos evidencia a possibilidade de uma comunidade escolar amorosa, como espaço de aprendizagem que acolhe e respeita a diversidade e para a afirmação das identidades étnico- raciais.

No Capítulo 14, *A implementação de uma educação antirracista na SME de Goiânia: possibilidades e desafios*, a autora Warlúcia Pereira Guimarães historiciza o percurso e o processo de implementação de ações voltadas para educação antirracista nas escolas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Ao falar da escola da rede pública, a autora expõe como o trabalho de implementação da educação antirracista contribuiu com a formação de professores e estudantes da Rede pública municipal e, ao mesmo tempo, reforçou a sua identidade racial como mulher branca/parda, com antepassados pretos, brancos, pardos e indígenas, reafirmando a sua ancestralidade negra e seu pertencimento étnico, racial e social.

Desejamos que o conjunto de textos/capítulos que compõe esse livro favoreça e fortaleça a reflexão, o debate e a luta em defesa da educação básica, da formação de professores, da Didática, da diversidade, da inclusão no contexto pós-pandemia e de reconstrução do país.

Marcilene Pelegrine Gomes
Renato Barros de Almeida
Rodrigo Fideles Fernandes Mohn

PARTE 1

EDUCAÇÃO, ESCOLA
E PROFESSORES EM TEMPOS
DE PANDEMIA E DE ENSINO
REMOTO EMERGENCIAL



ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: O APROFUNDAMENTO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E A PRECARIZAÇÃO DAS RELAÇÕES HUMANAS

Sebastião Alonso Júnior

Introdução

Logo nos meses iniciais de 2020, já com o ano escolar em andamento, a comunidade educacional foi forçada a adequar-se a um cenário adverso imposto pelo coronavírus. A consequência imediata foi imperativa, a saber, a tomada de medidas que atendessem um nível de segurança e distanciamento social. Isso levou a sociedade a alterar dramaticamente sua rotina e impôs subordinação a um nível de isolamento até então desconhecido. Fato é que essa alteração afetou a vida de todos. Do mesmo modo, essa nova ordem repercutiu e provocou duras mudanças no contexto educativo em escala global. Foram modificações muito drásticas que pegaram professores/as e estudantes de surpresa, não oferecendo tempo de preparação para essa nova e complexa realidade, além de gerar um número de demandas metodológicas.

Ocorre que as normas excepcionais adotadas pelos governos para o enfrentamento da crise sanitária passam longe das reais demandas. Na prática a situação de emergência provocou uma série de implicações relativas ao acesso à educação por todo país, e em todos os níveis escolares. Esse novo problema se soma aos já existentes como a própria deterioração dos ambientes físicos, a um sistema que favorece a exclusão, à necessidade de investimentos maciços em toda rede de ensino, à crescente degradação de direitos, sobretudo das minorias historicamente excluídas, ampliando, assim, o quadro de desigualdades educacionais. No campo social e pedagógico a crise sanitária reafirmou o antigo quadro de grandes diferenças sociais, econômicas e educacionais dos estudantes, além de anunciar um novo modelo de exclusão. E como bem sabemos, o sucesso do processo formal de educação depende do acesso democrático à instituição escolar.

A pandemia da Covid 19 enquadra, por uma nova perspectiva, questões bem conhecidas no debate acerca do cenário educacional brasileiro. Quero dizer com isso que o estado de emergência imposto pelo novo vírus evidenciou um velho problema, ou seja, o quão frágeis podem ser as bases do sistema e práticas educacionais no Brasil diante do enfraquecimento dos direitos sociais, dos valores culturais, econômicos, e do conseqüente fortalecimento das desigualdades educacionais historicamente acumuladas. Não bastasse a perversa lógica histórica que aprofunda o abismo entre as diferentes realidades sociais, a falta de estratégia de governo no enfrentamento de uma situação de altíssima gravidade exacerbou a crise em andamento.

No cotidiano escolar, as medidas emergenciais não provocaram descontinuidade significativa no cumprimento do calendário do ano letivo. Contudo, a metodologia aplicada em sala passou por forte interferência. Essas alterações impactaram a vida de professores/as, bem como dos/as estudantes, que se viram obrigados a uma mudança radical, tanto na maneira como esses atores escolares interagem, quanto na promoção de um adequado desenvolvimento dos conteúdos das disciplinas ministradas. A reflexão a ser feita neste texto vai, justamente, no sentido de analisar os desafios e as desigualdades educacionais em face de um novo modelo educativo, que encontra não só as conhecidas fragilidades estruturais do sistema de ensino, mas também o despreparo de professores/as e alunos/as no enfrentamento das conseqüências da crise sanitária.

Essa "nova" forma de ensinar e aprender suscita questões como: as escolas, sobretudo da rede pública, contam com estrutura tecnológica para atividades no espaço virtual? E o aluno/a, conta com uma estrutura tecnológica que dê acesso de maneira adequada e produtiva às aulas remotas? O/A professor/a, de maneira geral, dispõe de expertise para o uso adequado das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)? A mudança na interação entre professores/as e alunos/as prejudicou o aproveitamento escolar? Esses questionamentos, certamente, se fazem presentes nos desdobramentos da análise a ser desenvolvida nas seções subsequentes.

Nesse sentido, a crise sanitária é responsável por uma revolução pedagógica até então inédita e que alçou o modelo remoto de ensino para o novo "normal". Esse foi, por certo, o evento mais impactante desde o surgimento das inovações tecnológicas no campo da informação e comunicação da virada do século 21. Frente a esse cenário nebuloso é preciso estimular o debate voltado para os desafios impostos a professores/as e estudantes, e de como isso afeta ainda mais um historicamente desgastado direito ao ensino no Brasil. Diante desses esclarecimentos iniciais é possível entrever o quão desafiadores são os empecilhos que se avolumam e impactam o acesso à educação, em um tempo marcado pelas adversidades de uma pandemia.

Se o propósito a ser alcançado é determinante no caminho a ser percorrido, a estratégia adotada aqui passa, já na primeira seção, pela análise do tratamento desigual e excludente que marca a educação brasileira no passado e no presente, assim como essa diferença é aprofundada pela crise sanitária imposta pelo coronavírus. O isolamento social estabeleceu a necessidade de substituir o ensino presencial por uma versão remota que, conforme será demonstrado, aprofunda e aumenta a distância entre os estudantes e o acesso à educação no Brasil. Na sequência, a abordagem estará voltada para as consequências da pandemia na educação, assim como para as mudanças na prática pedagógica frente aos desafios instituídos aos atores escolares. É preciso investigar as adversidades e prejuízos escolares, bem como a capacidade inventiva que o isolamento social exigiu de professores/as e estudantes.

As desigualdades educacionais no Brasil: um caso de continuidade

Antes de abordar o papel desempenhado pela pandemia da Covid 19 no redimensionamento das desigualdades educacionais é preciso voltar o olhar para a história da educação no Brasil, sobretudo considerando o processo de exclusão que, tanto implícita, quanto explicitamente, permeia a gênese da educação nacional. A metodologia proposta nesta seção parte de uma breve análise das disparidades que marcam a constituição da sociedade brasileira e seu acesso

à educação para, a partir daí, procurar direcionar a questão e compreender o agravamento das desigualdades em decorrência da crise sanitária que por ora enfrentamos. O propósito dessa estratégia é analisar o papel que as Instituições de Ensino desempenham no contexto histórico (e atual) brasileiro, servindo como instrumento de manutenção e fortalecimento das desigualdades sociais.

No artigo *A expansão do Ensino Superior no Brasil: mudanças e continuidades*, Saviani (2010) conduz uma esclarecedora reflexão acerca da expansão do ensino no Brasil. Tanto o processo, quanto o modelo de ampliação revelam uma espiral de mecanismos excludentes que dificultam o acesso a uma educação emancipatória e inclusiva, sobretudo para aqueles que estão em situação mais desfavorável no contexto das desigualdades sociais. O autor destaca que na constituição do Ensino Básico brasileiro, nos séculos XIX e XX, o abandono e a precarização são traços marcantes. Além disso, por ter o propósito educacional voltado para a formação de mão de obra barata, fez perpetuar o fosso de diferença e exclusão social que marca a gênese da educação no Brasil. No contexto histórico em análise a educação não apenas serve a, mas também perpetua uma rígida hierarquia de classes.

As poucas escolas qualificadas eram destinadas aos filhos das elites, enquanto as escolas de qualidade contestável eram para os demais cidadãos. Esses estabelecimentos de ensino com qualidade questionável estavam caracterizados por uma estrutura carente e professores com baixa qualificação. Por conseguinte, a escassez de vagas e o crescente aumento da população urbana levaram a uma explosão no índice de analfabetos. Mesmo que as vagas no Ensino Básico fossem aumentadas, ainda assim, não conseguiriam acompanhar a demanda. Essa realidade fortalece o histórico de segregação e incoerência que marca a gênese da educação formal no país.

No caso do Ensino Superior, nos séculos XIX e XX, interessa analisar sua expansão, bem como a fragmentária e complexa tessitura subjacente a esse processo. Essa gênese se estabelece em uma perspectiva de tamanha desorganização que só permite iniciativas de ordenamento das Universidades Brasileiras no decorrer da primeira metade do século XX. É um momento de clara divisão social no qual

o acesso ao Ensino Superior estava destinado aos homens representantes das elites nacionais (SAVIANI, 2010).

Contudo, as pressões e demandas sociais reivindicavam uma ampliação das vagas. Essas pressões aumentaram significativamente e os anos de 1960 foram marcados por uma crescente mobilização da população pelo acesso ao Ensino Superior. Ainda no artigo de 2010, Saviani ressalta que as Universidades Públicas brasileiras, historicamente instituições de excelência no Ensino Superior, eram acessadas fundamentalmente pelos filhos das classes privilegiadas do Brasil, que tiveram a oportunidade de estudar em escolas particulares, cujo currículo e qualidade do ensino favoreciam o prolongamento da educação escolar de seus partícipes. Entretanto, embora em estágio embrionário, já havia um nível de mobilização significativo por parte dos estudantes. Segundo Saviani (2010, p. 8):

Junto a essa pressão pelo acesso à universidade por parte dos jovens das camadas médias em ascensão, o início dos anos 60 assistiu a uma crescente mobilização, sob a liderança da UNE, pela reforma universitária inserida, sob a égide da ideologia nacionalista desenvolvimentista, no âmbito das chamadas ‘reformas de base’. Com isso, a questão da universidade assumia uma dimensão de ordem social e política bem mais ampla, sendo um dos componentes da crise que desembocou na queda do governo João Goulart, com a consequente instalação do regime militar.

Embora vistas à superfície as situações descritas mostraram que a escola, muitas vezes, serve mais para acentuar as diferenças do que para eliminá-las. Da mesma forma, há uma ampla parcela da população brasileira que, historicamente, tem sido sistematicamente excluída, privada de seus direitos e acesso direto à educação. Essa injusta assimetria legitima os movimentos de reação e reivindicação praticados pelos mais desfavorecidos na busca pelo acesso ao Ensino Público. Contudo, mesmo com o expressivo aumento quantitativo no quadro das reivindicações, a classe explorada não detém poder de pressão para a alteração do quadro de desigualdades.

São dados históricos que ilustram uma embaraçosa realidade, ou seja, que uma significativa parcela da população, constituída pelos mais pobres, tem servido no contexto histórico do Brasil como força de trabalho produtivo. Nesse caso, o sistema educacional é amplamente usado como instrumento de conservação dessa assimetria social. São cidadãos que têm acesso a uma educação que não só os prepara para o desempenho de suas funções na frente produtiva, mas também garante sua manutenção, assim como de sua descendência, neste mesmo patamar social. Como afirma Saviani (2000, p. 130), a educação "enquanto atividade inscrita no seio da organização social, ela estará marcada também pela tendência à conservação".

Como apontou Saviani há, de fato, uma prática excludente e antidemocrática entranhada na gênese da educação no Brasil. Os textos citados levam à conclusão de que a desigualdade educacional no contexto histórico nacional é um traço estendido no tempo e na constituição da sociedade brasileira. Sendo assim, é de fundamental importância refletir e discutir acerca das diferenças sociais capazes de potencializar as disparidades e segregação de nossos/as alunos/as. Apesar dos avanços, em sentido prático e legislativo, das últimas décadas, bem como da ampliação das pesquisas e publicações sobre o assunto, a pandemia da Covid 19 mostrou que, a depender da oportunidade, são revelados novos ângulos de um velho problema.

Nessa lógica a crise sanitária encontrou um terreno historicamente preparado, e bastante fértil, para a ampliação dos cruéis padrões seletivos que não correspondem às necessidades e aspirações dos extratos mais populares da sociedade brasileira. Opera nesta marcha um princípio de "unidade cultural", em uma dinâmica que exclui a maioria da população das conquistas e produção cultural. A reflexão que será feita nos desdobramentos deste estudo remete a um traço de continuidade entre as práticas excludentes e elitizantes que historicamente marcam o acesso à educação em nosso país, e a realidade dos alunos/as durante a crise sanitária.

Com as medidas que volta e meia o Ministério da Educação estranhamente adota fica fácil perceber o quanto a educação pública no Brasil se mostra, contraditoriamente, abandonada e deslocada de uma política pública que inclua e democratize o ensino. O que os discursos,

sobretudo políticos, apontam no sentido de preocupação e providências são claramente desmentidos pela realidade. Mas para construir um quadro que favoreça o entendimento desse cenário de desigualdades é preciso ampliar um pouco mais o espectro de investigação. Vejamos agora o papel político no aprofundamento das históricas desigualdades nacionais, no contexto de crise sanitária.

As estratégias políticas para a educação na pandemia

Em estreita conexão com a discussão desenvolvida na seção anterior serão analisadas, agora, as estratégias políticas adotadas pelo Estado brasileiro relativas ao enfrentamento da crise sanitária, sobretudo no tocante à educação. Dentro da conjuntura em discussão, um questionamento que importa é: qual a situação da educação neste cenário de crise sanitária? É fácil perceber que não é boa. O que a população brasileira tem presenciado nos últimos dois anos revela que o trágico tratamento político dirigido à condução da crise acabou por agravar ainda mais um cenário já combalido.

No contexto nacional o mandatário da república atuou como um pária mundial. Sua atuação é marcada por recorrentes tropeços nas tomadas de decisões, por trocas constantes no comando do Ministério da Saúde, pelo negacionismo, pela campanha antivacina, enfim, todo um quadro de ações que conflitam com o bom senso e respeito à vida humana. Ao invés de uma postura em favor da vida, e da população mais necessitada, o que de fato foi revelado nas tomadas de decisões e ações políticas são indicativo claro de estratégias necropolíticas.

De fato, a estratégia adotada pelo Estado brasileiro em face da maior crise sanitária dos nossos tempos não apenas cria, mas também estimula zonas de morte.

Importa notar que a origem da expressão "necropolítica" parte do filósofo camaronês Achille Mbembe (2018). O termo remete a certos episódios da história da humanidade nos quais a estratégia política teve o poder de determinar quem poderia viver, e quem deveria morrer, em situações de adversidade. O filósofo se empenha em mostrar que há no mundo contemporâneo estruturas que per-

mitem a destruição de grupos específicos. Segundo Mbembe (2018, p. 34), "cabe ao Estado estabelecer os limites entre os direitos, a violência e a morte".

No caso brasileiro há uma similaridade com que descreve o camaronês, ou seja, o poder do Estado age no sentido de privilegiar a seleção de zonas ligadas a grupos biológicos, geralmente tendo como base uma perspectiva racista. Além disso, há o negacionismo, a ineficiência do Ministério da Saúde na adoção de estratégias eficientes de combate a pandemia, os constantes atrasos e negligência no processo, a política antivacina, dentre outros aspectos, que expuseram ao risco de contágio a parcela mais fragilizada social e economicamente da nossa população. Justamente aqueles trabalhadores que não tinha como fazer *home office* e precisaram se deslocar em um transporte público sempre lotado, ou que tiveram maior dificuldade em encontrar tratamento no caos do serviço público de saúde, UTIs disponíveis, respiradores, oxigênio. Enfim, trata-se daqueles/as que ficaram à mercê da desestrutura e precariedade da saúde pública no Brasil.

As políticas adotadas foram determinantes na morte de um número de pessoas e mostraram o quanto a parcela mais vulnerável da população se encontra em clara desvantagem, em se tratando de uma crise monumental como a que vem sendo enfrentada há mais de dois anos. É preciso cuidar para que a atuação política nos momentos mais críticos dessa crise sanitária não seja banalizada. Os agentes responsáveis devem ser criminalizados, uma vez que indica uma prática desumana que custou a vida de milhões de brasileiros. O descaso do governo com as mortes, com o sofrimento de milhões de pessoas foi brutal, relegando à própria sorte toda a população e, em especial, pessoas deficientes, pobres, negros e idosos.

Na esteira desta tragédia humana, as Instituições de Ensino, com a adoção do ensino remoto, serviram para aprofundar o fosso entre as desigualdades ao gerar mais segregação e exclusão social. De maneira indireta a Instituição de Ensino reproduz a política de "quem deve morrer e pode se adaptar" considerando a maneira como determina quem terá sua exclusão garantida e aqueles que podem se adaptar a essa necessidade emergencial. As reflexões desenvolvidas neste texto apon-

tam evidências de que a pandemia foi responsável, dentre outras coisas, por aumentar o número de excluídos do sistema educacional brasileiro.

Importa notar que, nesta seção, o conceito de "necropolítica" inspira uma reflexão sobre as políticas educacionais adotadas pelo Estado brasileiro, sobretudo no tocante ao ensino remoto, bem como as consequências futuras dessas escolhas. É preciso considerar a lógica das diferenças: por um lado há um processo excludente que restringe (muitas vezes impossibilita) o acesso à educação remota, devido às limitações econômicas e sociais de uma parcela significativa de estudantes. Por outro, há aqueles com melhores condições de adaptação à dinâmica remota adotada pelas Instituições de Ensino. Na prática a nova política implantada nas escolas seleciona com eficiência aqueles que podem ser excluídos e os que devem prosseguir e se adaptar, ou seja, os que devem "viver" e os que devem "morrer" na constante busca pelo acesso democrático à educação e oportunidades sociais.

Foi ostensivamente divulgado na imprensa que o Governo Federal não definiu uma política educacional nacional de enfrentamento da crise, deixando que os Estados e municípios, lançados à própria sorte, se organizassem de maneiras diversas. De forma velada é uma estratégia educacional subordinada aos jogos de poder, e às decisões políticas inspiradas por uma necropolítica, que não só escandaliza no discurso negacionista e insensível, mas também corroí a estrutura de formação humana e intelectual de milhões de estudantes que arcam com as consequências nefastas do já galopante processo de exclusão educacional ao qual estão subordinados, tema amplamente explorado na seção anterior.

Assim, essa conjuntura excludente produz um novo modelo de capitalismo, de formação educacional, de formas de vida. A superficialidade, o imediatismo das informações, o desprestígio do debate e participação acrítica no processo educativo revelados até aqui têm, e terão, por consequência, uma sociedade com marcas ainda mais profundas e permanentes do que podemos chamar de desescolarização assistida. Apenas com luta e resistência a população mais vulnerável pode se proteger e reivindicar um protagonismo cultural e intelectual frente aos obstáculos impostos por uma conjunção desigual. Façamos, a seguir, a análise de

um personagem fundamental no enredo educacional e que foi forçado a se reinventar nesses tempos de crise sanitária, a saber, o/a professor/a.

Ensino remoto: as dificuldades encontradas pelos/as professores/as

Conforme tratado nas seções anteriores, a consequência compulsória da pandemia da Covid 19 na prática educativa exigiu o uso de tecnologias educacionais na consecução das atividades escolares remotas. Entretanto, a mudança do ensino presencial para o remoto ocorreu de forma abrupta, não dando a menor chance para que os envolvidos tivessem tempo de adaptação a tais modificações. Nesta seção a proposta é analisar como professores/as reagiram em face do inesperado desafio imposto a sua prática docente, considerando o atual cenário de transformações radicais.

Os/as docentes precisaram se ajustar a uma realidade até então desconhecida, inovar e conciliar suas habilidades a um novo modo de sistematização do conhecimento e avaliação do processo de aprendizagem. Fato é que, com os desdobramentos da maior crise sanitária dos nossos tempos, o professor/a precisou de um genuíno poder criador diante da urgente sistematização e inovação no desempenho do seu ofício.

O/A professor/a percebeu que os conteúdos e metodologias não poderiam ser abordados como se estivessem sendo trabalhados em uma sala de aula presencial. Por certo que o contexto exigiu uma atitude de mudança didático-metodológica. O gerenciamento de uma sala de aula no ensino presencial se torna mais fácil, já na forma remota requer muito mais criatividade. Além disso, o ritmo e volume de trabalho acumulado por professores e professoras de todo Brasil aumentaram drasticamente. Infelizmente, por ser um desafio recente, não há dados quantificadores seguros capazes de dimensionar a questão. Contudo, em recente pesquisa realizada com docentes foi possível considerar que:

[...] no cenário da pandemia, e tendo que realizar o trabalho de forma remota, com o uso de computadores, suas tarefas foram multiplicadas, pois além de preparar, tinham que gravar – algumas

vezes em mais de uma modalidade (vídeo, podcast) –, postar na plataforma eleita, preparar atividades assíncronas, corrigir as atividades, devolvê-las, dentre outras. O aprendizado de uso de diferentes plataformas digitais também pode ter contribuído para um trabalho intensificado (BERNARDO; MAIA; BRIDI, 2020, p. 34).

O trecho citado mostra que o trabalho é intensificado com o acréscimo de um número de tarefas àquelas já praticadas antes da pandemia. Além dos saberes necessários à prática docente, professores e professoras precisaram desenvolver um tipo de conhecimento telemático, capaz de lhes oferecer um mínimo subsídio para o uso de softwares e plataformas digitais, dentre outros. Soma-se a isso o fato de que os alunos e alunas estiveram mais motivados a apresentar suas demandas a qualquer tempo, considerando as abordagens feitas aos professores/as por e-mail, aplicativos de mensagens e redes sociais. É como se os/as docentes personalizassem o humano- máquina *full time*. Com isso, a fusão entre ambiente de trabalho e ambiente doméstico se consolida e exige ainda mais do/a docente, impactando de maneira direta sua vida privada.

O/a professor/a arca com uma responsabilidade muito grande, ou seja, torna-se responsável pela condução dentro de casa de uma prática que deveria ser, efetivamente, realizada em sala de aula, em uma Instituição de Ensino. Diante disso, é importante lembrar que os espaços domésticos de professores e estudantes estão constituídos em torno de condições econômicas e sociais que são, muitas vezes, limitantes. A mencionada diferença é fator de grande relevância para a exclusão social do sistema educacional. O ensino remoto se impôs sem considerar as condições efetivas para seu funcionamento, além de não dar a menor chance de decisão aos envolvidos sobre essa saída. A verdade é que as circunstâncias geradas pela crise sanitária no ambiente escolar expuseram ainda mais cruelmente as desigualdades da sociedade brasileira.

Mas como o/a professor/a tem lidado com isso, uma vez que não teve formação direcionada para esse fim? Como notado anteriormente, as mudanças na prática profissional de milhares de professores aconteceram de uma hora para outra. Coube aos/as docentes uma rá-

pida adaptação das aulas presenciais para plataformas on-line. É notável que esses profissionais não tiveram uma qualificação, ou mesmo uma preparação adequada para essa atuação. Contudo, assim como afirma António Nóvoa (2020), as melhores respostas ao ensino remoto são produto direto da capacidade adaptativa e níveis de colaboração praticados pelos/as professores/as, que só puderam contar com a própria experiência e prática docente. Segundo o educador português, professores e professoras salvaram a educação enquanto governantes deram respostas frágeis ao enfrentamento da pandemia:

É preciso reconhecer os esforços para manter uma ligação com os alunos e com as famílias. Os governos deram respostas frágeis, e as escolas também. As melhores respostas, em todo o mundo, foram dadas por professores que, em colaboração uns com os outros e com as famílias, conseguiram pôr de pé estratégias pedagógicas significativas para este tempo tão difícil. As melhores respostas à pandemia não vieram dos governos ou dos ministérios da educação, mas antes de professores que, trabalhando em conjunto, foram capazes de manter o vínculo com os seus alunos para os apoiar nas aprendizagens. Em muitos casos, as famílias compreenderam melhor a dificuldade e complexidade do trabalho dos professores. Isso pode trazer uma valorização do trabalho docente e criar condições para um maior reconhecimento social da profissão (NÓVOA, 2020, p. 8-9).

Se no plano didático-metodológico houve um número de sobressaltos que colocou à prova a capacidade de inovação dos professores/as, há, ainda, o aspecto humano a se considerar. É certo que a relação professor-aluno mudou de uma hora para outra diante da precarização do nível de contato que até então dispunham. Esse foi um prejuízo inestimável no campo das relações humanas e, conseqüentemente, do processo de ensino-aprendizado. As relações afetivas estabelecidas entre os envolvidos na dinâmica da sala de aula presencial desempenham papel fundamental em um processo pedagógico. Segundo Freire (1997, p. 59):

O educador sabe que o diálogo em torno dos conteúdos a serem ensinados, mas sobre a vida mesma, se verdadeiro, não somente é válido do ponto de vista do ato de ensinar, mas formador também de um clima aberto e livre no ambiente de sua classe.

A perspectiva de Miranda (2008, p. 2) não confronta a reflexão freireana, na verdade a reforça:

A interação professor-aluno ultrapassa os limites profissionais e escolares, pois é uma relação que envolve sentimentos e deixa marcas por toda a vida. Observamos que a relação professor-aluno, deve sempre buscar a afetividade e a comunicação entre ambos, como base e forma de construção do conhecimento e do aspecto emocional.

É grande o desafio enfrentado por professores/as quando o que está em jogo remete à estimulação e motivação da sua turma. Isso porque, mesmo com o aluno "presente" em uma sala virtual, a presença física, o olhar, a proximidade são elementos de estimulação na relação entre ambos, e isso deixa muito a desejar no ensino remoto. Dos depoimentos de professores que podem ser ouvidos nos mais diversos veículos de informação há certa unanimidade acerca das dificuldades que se impõem ao/à docente na tentativa de motivar seus alunos a participarem das aulas. Em pesquisa realizada com professores/as de todo Brasil, no ano de 2020, mostra formalmente a percepção desse isolamento:

O isolamento social tornou-se o nó górdio das relações que permeiam o ambiente educacional, tanto em relação às trocas com os colegas de área, quanto nas aulas, seja na modalidade síncrona ou assíncrona, pois trata-se de um contexto de individualização extrema, onde cada um está atrás de sua "máquina" exaurido com suas inúmeras atividades. Outra questão são as jornadas excessivas em função da quantidade de trabalho existente neste período e, sobretudo, tendo como pano de fundo prazos curtos e imediatos da realização destas atividades (BERNARDO; MAIA; BRIDI, 2020, p. 33).

Para além das dificuldades encontradas por professores para a utilização de tecnologias da informação, o fato é que o ensino remoto expropriou os/as docentes do papel central nas práticas educacionais da educação formal. Com o distanciamento social, e o conseqüente trabalho remoto, as adversidades enfrentadas por professores/as aumentaram significativamente nos últimos dois anos. Esses profissionais precisaram lidar, além dos desafios telemáticos, com a sobrecarga de trabalho, a falta de interação com os/as discentes, a dificuldade em identificar os progressos e dificuldades de aprendizado.

Contudo, é justo reconhecer o protagonismo exercido pelos/as profissionais da educação na reinvenção de sua prática pedagógica. Por causa deles/as a educação não parou. Mesmo sendo forçados a saírem de sua zona de conforto foram capazes de transformar o ambiente virtual em situações de aprendizagem. Mas é preciso analisar também as graves limitações econômicas e tecnológicas enfrentadas pelos/as estudantes. Tais limitações servem de fator de aprofundamento das desigualdades educacionais e, portanto, intelectuais, com as quais o estudante brasileiro convive historicamente. Esse, aliás, é o tema central a ser desenvolvido na próxima seção.

Os/as estudantes: equidade e aprendizagem em tempos de pandemia

Conforme discutido até aqui, a rotina de milhares de professores/as, bem como o desempenho das práticas docentes, foram severamente impactadas pelos desafios impostos pela pandemia da Covid 19. Esses desafios levaram à mudança do ensino presencial para o remoto e à conseqüente precarização das relações humanas. Nesta seção o propósito é direcionar a análise para aqueles que, de fato, dão sentido ao processo educativo. Assim como os/as professores/as, os/as estudantes tiveram sua rotina alterada e têm sofrido mais severamente a depender de sua realidade econômica e social que marcam suas vidas.

Na prática os estudantes foram atingidos pela crise na sua totalidade, entretanto, a diferença continua sendo fruto das oportunidades e do conseqüente usufruto dos recursos tecnológicos.

Segundo dados do UNICEF divulgados no relatório sobre a "crise global da educação", estudantes de famílias de baixa renda, crianças com deficiência e meninas tinham menos probabilidade de acessar o aprendizado remoto que seus pares. Com isso o impacto negativo na aprendizagem "afetou" mais fortemente os marginalizados e/ou vulneráveis (2022).

Vale lembrar que dentre os/as estudantes já inseridos/as no mercado de trabalho muitos tiveram queda parcial ou total nos rendimentos, seja em virtude da diminuição da jornada de trabalho, ou pela perda do seu trabalho. Outro aspecto importante evidenciado pela prática educativa remota é que as desigualdades nas condições de acesso às tecnologias da comunicação e informação limitam o desenvolvimento escolar, prejudicando, conseqüentemente, a evolução intelectual. As dificuldades encontradas por estudantes de todo o país não estão restritas à dificuldade de acesso a um aparato tecnológico moderno e atual. O acesso a uma internet de qualidade, fator fundamental para viabilizar a efetividade do ensino remoto, tem sido um obstáculo difícil de superar. Em artigo recente há uma reflexão que descreve bem essa realidade.

A realidade da pandemia de Covid-19 no país tem revelado que na prática, não basta apenas ter acesso a internet para que o ensino remoto seja algo efetivamente real. É preciso também que haja uma série de condições essenciais que de fato consiga garantir que o processo de ensino-aprendizagem seja minimamente concretizado. Condições, por exemplo, como: acesso a uma rede de internet rápida e com dados suficientes para operar plataformas digitais e baixar vídeos; aparelhos de celular e notebooks de boa qualidade; bem como espaços físicos adequados para a concentração nas atividades pedagógicas propostas pelas escolas (SOUZA; SILVA, 2021, p. 55).

O caminho direto para que práticas e atividades remotas de ensino-aprendizagem cheguem às casas dos/as estudantes é por meio da internet. Diante disso, é forçoso concluir que a inadequação, ou ausência desse acesso, é decisiva para o fracasso escolar. Dados de 2018 divulgados pela Pesquisa Nacional por Amostra de

Domicílios (PNAD) permitem estimar que 5,8 milhões dos estudantes de instituições públicas de ensino (da pré-escola à pós-graduação) não tinham acesso domiciliar a internet em banda larga, ou 3G/4G, para participar efetivamente dessas atividades. Esse número representa quase 14% do total de estudantes de instituições públicas de ensino. Isso, ainda que não tematizado, por certo se manifesta em altos índices de evasão e repetência registrados em todos os níveis de ensino.

Há, ainda, a dificuldade de adequar a rotina de aulas com a rotina do espaço de isolamento que, frequentemente, é compartilhado com os demais familiares que convivem na mesma casa. É comum que estudantes das camadas mais populares da sociedade não disponham de um ambiente reservado para o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas. Por certo que essa condição também dificulta a organização de rotinas de estudos em uma realidade social que faltam condições adequadas para realização de atividades escolares. Além disso, há estudantes que se posicionam em seu ambiente doméstico "onde dá" e, não raro, não dispõem de um lugar que lhe ofereça privacidade. A vida da família se mistura à prática educativa formal. O trânsito de familiares no ambiente de estudo dos alunos, bem como os sons típicos da dinâmica familiar se tornam um empecilho para a participação ativa de muitos alunos e alunas no ambiente remoto.

A normalização do ensino remoto, assim como a realocação das práticas pedagógicas para dentro da casa dos estudantes, reforçou um dado antigo, a saber, que em muitas dessas residências há algum nível de escassez de condições e estrutura. Na prática de professores/as que conduziram suas aulas remotamente foi possível notar que barulhos e inúmeros eventos dispersantes conflitam com níveis minimamente adequados de concentração e disciplina, fatores fundamentais na condução dos estudos.

Nesse sentido, é preciso considerar que não cabe à Instituição de Ensino, e menos ainda ao professor, alterar as circunstâncias, ou a falta delas, na vida privada dos/as estudantes. Esse é um aspecto que as escolas procuram oferecer iguais condições intramuros institucionais, mas no caso da dinâmica do ensino remoto fica impossível alterar.

Em suma, as aulas foram deslocadas para as casas dos/as estudantes que nem sempre oferecem condições adequadas de vida e, na maioria das vezes, não favorecem o estudo. É que as casas, assim como os/as alunos/as, não são iguais. O que acontece na prática é que há estudantes que, por fatores variados, não "abrem" a câmera e nem se sentem à vontade para participar ativamente das discussões desenvolvidas nas salas virtuais. Isso priva o/a estudante de um momento fundamental no seu processo de formação, ou seja, de assumir um papel positivo, um protagonismo, frente ao tema abordado e discutido pelos/as professores/as.

A realidade descrita é um indesejável produto das desigualdades históricas que marcam o acesso à educação na sociedade brasileira. Mais uma vez o que presenciamos é um distanciamento entre os/as estudantes que aprofunda e divide ainda mais os extremos sociais. Os desdobramentos do ensino remoto mostraram que as consequências da pandemia para os estudantes impactariam muito mais aqueles que são mais vulneráveis ao processo de exclusão. Isso fica materializado no baixo rendimento escolar, no desinteresse do aluno, no abandono da escola, enfim, na ausência de um "sentido" nesse tipo de processo de formação.

É preciso reforçar um detalhe importante e cruel, ou seja, que o impacto da mudança não atingiu nossos alunos de maneira homogênea. Os problemas práticos envolvendo o acesso a equipamentos tecnológicos, o acesso a uma internet capaz de atender às exigências do ensino remoto, bem como a inadequação entre atividades escolares e os espaços e rotinas que compartilha com a família, foram mais severas com jovens de situação socioeconômica mais vulnerável. Na prática, os jovens em condições financeiras mais desfavoráveis sofreram de maneira bem mais intensa os efeitos excludentes da pandemia. Tais dificuldades são fatores desmotivadores e que desalentam os/as estudantes.

Diante do exposto, devemos considerar as especificidades sociais de nossos estudantes e reconhecer que problemas como estresse e desmotivação são recorrentes na percepção de alunos/as e professores/as acerca dos efeitos indesejados do ensino remoto. Os empecilhos tecnológicos cerceiam sua participação nas aulas, assim como

o envolvimento nas discussões envidadas, e isso leva o/a estudante a não estabelecer uma relação de identidade com sua formação escolar. O curioso, e também trágico, de tudo isso é que as Instituições de Ensino que deveriam estimular a participação desses/as alunos/as caminhavam em sentido contrário e os cala. Limita seu acesso ativo ao debate e o afasta do protagonismo de sua própria vida. É a face mais perversa da exclusão tecnológica. Com isso, não é difícil encontrar nesses/as alunos/as uma verdadeira intenção de abandonar e evadir do ensino, justamente pela sua limitação de acesso e baixo envolvimento.

Considerações finais

Os resultados alcançados ao dialogar com as questões apresentadas no decorrer deste estudo revelaram que a pandemia da Covid 19 exigiu uma condição sanitária de isolamento social que impôs a professores/as e alunos/as uma capacidade de ajustamento e inventividade que, até então, não havia sido requisitada. De maneira repentina foi preciso adaptar a uma situação incontornável face ao risco real de um aumento do quadro de contaminações, e dos consequentes óbitos que isso conduziria. Ainda na esteira da surpresa foi preciso que os atores pedagógicos se reposicionassem e a capacidade criativa do/a professor/a se mostrou crucial para os desdobramentos das práticas pedagógicas durante a crise. Isso inclui novas formas de produzir e compartilhar o conhecimento, bem como consumir informação.

Inicialmente foi feita uma breve reflexão sobre o acesso ao Ensino Básico e Superior no Brasil. Naquele ponto foi possível traçar um contínuo de condutas operantes no favorecimento da exclusão educacional. Apesar das transformações pelo qual a educação tem passados nos últimos anos, essa indesejável herança insiste em repercutir por aqui. A pandemia da Covid 19 mostrou que um "velho" problema pode assumir novas feições, sobretudo quando a modalidade remota de ensino passa a ser o "novo" normal.

Já no cenário político as estratégias adotadas durante a pandemia mostraram o insistente apelo a dispositivos banalizadores

da crise, capazes de revelar uma flagrante prática necropolítica na condução do drama sanitário que fustiga a todos. Os danos que um transtorno dessa magnitude acarreta a toda sociedade são avassaladores. Somado a uma notória má condução, e falta de liderança, deixou tudo muito mais grave e permanente.

Acrescento que as tentativas de solução vistas aqui mostraram, de fato, uma falta de políticas que incentivem a permanência do/a aluno/a na escola. O que prevalece é uma prática educacional que aprofunda as diferenças, promove a exclusão, assim como a precarização e a desvalorização do trabalho desenvolvido pelos/as profissionais da educação. Não bastasse esse quadro dramático, com o problema sanitário a ineficiência, a ausência de políticas públicas reforçam e perpetuam a fragilização da qualidade do ensino. Diante de tais fatos é forçoso concluir que essa política está irmanada com a ignorância e a desinformação.

Por certo, a maneira irresponsável com que os mais altos escalões do país lidaram com o maior desafio sanitário do nosso tempo teve forte ressonância na educação. Como a prática pedagógica é uma atividade essencialmente social e socializadora o impacto no ensino foi direto, e com consequências permanentes. Como vimos, no contexto educacional os avanços técnico-científicos são, muitas vezes, os instrumentalizadores da exclusão. Essa demanda isola, priva, não permite o acesso à informação segura, ao conhecimento, a uma boa formação. E o fracasso escolar ronda esse processo, uma vez que destituiu os/as estudantes de oportunidades, além de limitar sua capacidade de superação dos obstáculos econômicos e sociais. Cabe, portanto, uma reflexão: é um absurdo substancial procurar construir uma sociedade justa e progressista marginalizando a maioria de seus cidadãos.

Os impactos da pandemia sobre a educação formal obrigaram as Instituições de Ensino, consubstanciadas aqui nos/as docentes e estudantes, a uma reestruturação do fazer pedagógico. O fato é que professores/as e alunos/as não tiveram tempo de se preparar para essa complexa realidade. Esse drama terá repercussões profundas e longas tendo em vista que as dificuldades enfrentadas pelos/as alunos/as em desvantagem durante a crise sanitária serão fonte de ampliação de desigualdades também no futuro. Na prática, a pandemia

foi responsável por acentuar a assimetria entre aqueles com maior e menor facilidade em aprender.

Se hoje questionamos o modelo remoto e suas sequelas para o processo educativo, no futuro alunos/as e professores/as serão confrontados com a fragmentação do conhecimento e com conteúdos parcialmente vistos, ou não vistos. A busca por uma solução didática que procure minimizar esses efeitos na formação dos/as estudantes representa um grande desafio para aqueles que terão de lidar com os problemas gerados pela pandemia ao processo de ensinar e aprender. Uma parte importante de tudo isso é que a experiência adquirida do ensino remoto mostrou que a relação entre professor e aluno é imprescindível à prática educativa.

Em uma sociedade tão desigual como a nossa é imperativo que os estudantes possuam condições desiguais de suporte e acesso às tecnologias. Dadas as características estruturais e conjunturais do contexto brasileiro o que vemos é uma sociedade construída por classes antagônicas, com interesses igualmente conflitantes. A percepção reforçada pela crise sanitária é que a educação serve ao interesse de uma parte hegemônica, dominante, que tende a excluir o "diferente" e aprofundar a distância entre eles. A análise da situação dos/as nossos/as estudantes mostra, ostensivamente, os elementos histórico-conjunturais operantes nesse processo. Nesse sentido, a principal contribuição dessa análise foi refletir sobre os desafios e entraves que impactam o acesso à educação brasileira em um tempo marcado por uma crise sanitária sem precedentes.

Referências

BERNARDO, K. A. S.; MAIA, F. L.; BRIDI, M. A. As configurações do trabalho remoto da categoria docente no contexto da pandemia COVID19. *Novos Rumos Sociologia*, 2020, p. 8-39.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1997.

IBGE/IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Relatório de políticas sociais: acompanhamento e análise*. Brasília: Ipea, 2018.

- MBEMBE, A. *Necropolítica*. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- MIRANDA, Elis. A influência da relação professor-aluno para o processo de ensino aprendizagem no contexto afetividade. *In: Encontro de Iniciação Científica, 8., e 8ª Mostra de Pós-Graduação, 2008. FAFIUV, 2008.* Disponível em: <http://www.ieps.Org.br/ARTIGOS-PEDAGOGIA.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2020.
- NÓVOA, António. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. *Revista Com Censo: Estudos educacionais do DF, Brasília, v. 7, n. 3, p. 8-12, ago. 2020.*
- SAVIANI, Dermeval. A expansão do Ensino Superior no Brasil: mudanças e continuidades. *Póiesis Pedagógicas, v. 8, n. 2, p. 4-17, ago./dez. 2010.*
- SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 13. ed. Campinas-SP, Autores Associados, 2000. (Coleção Educação Contemporânea).
- SOUZA, Francisco O. M. de; SILVA, Humberto S. da. Desigualdades sociais em tempos de pandemia: os desafios dos estudantes da Escola Pública e das favelas cariocas em meio a crise sanitária global. *Revista Espaço crítico, v. 2, n. 2, p. 52-68, jul. 2021.*
- UNESCO/UNICEF. *O estado da crise global da educação: um caminho para recuperação*. Disponível em: <https://www.unicef.org/>. Acesso em 10 jan. 2022.

OS DESAFIOS DA PERMANÊNCIA E ÊXITO NA EJA-EPT NO IFG NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL¹

Josué Vidal Pereira

Jerse Vidal Pereira

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos, modalidade constituinte da educação básica brasileira, conforme disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro 1996, jamais chegou a se tornar prioridade no âmbito das políticas educacionais do Estado brasileiro. Mesmo quando foi inserida de modo tardio na política de financiamento do Estado através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – Fundeb no ano de 2007, verificou-se seu status marginal pela atribuição de fatores de ponderação de cálculo do custo-aluno de modo ainda depreciado em relação à outras modalidades.

Embora a inserção da modalidade no Fundeb tenha representado um enorme avanço em termos de garantia do direito à educação, deve-se assinalar que a política estatal não tem sido minimamente efetiva no sentido de promover a concretização desse direito social fundamental pelo seu público-alvo. É isto que evidencia os dados de matrículas do Censo da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, segundo o qual a totalidade das matrículas registradas da EJA em 2007 foi de 5.034.606 (INEP, 2008), retraindo em dois milhões de matrículas em 13 anos, quando em 2020 registrou 3.002.749 estudantes matriculados (INEP, 2021). Esse quadro torna-se mais dramático quando se constata, segundo dados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio –

1 Nota de agradecimento: pela gentileza na disponibilização da maior parte dos analisados neste estudo registramos nossos agradecimentos à Assessoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional do IFG, na pessoa do professor Weber Tavares da Silva Júnior e da servidora Ivanillian Ferreira Paislandim ligada ao Observatório do Mundo do Trabalho/IFG. Também agradecemos igualmente ao Observatório do Estado Social Brasileiro/UFG.

PNAD do Instituto Brasileiro de Estatística – IBGE, que 69,5 milhões de pessoas com mais de 25 anos de idade – ou 51,2% da população, em 2018 não haviam concluído a Educação Básica (IBGE, 2019).

O contexto pós golpe parlamentar-empresarial de 2016 que conduziu ao poder central a hegemonia político-tecnocrata neoliberal extremada representou um duro recuo nas políticas sociais – e, portanto, na educação pública, sobretudo através da aprovação da Emenda Constitucional nº 95 de 2016, que congela os gastos sociais por duas décadas. A ascensão da extrema direita a partir de 2019 como que coroou esse movimento de retrocessos, quando convergiu a manutenção das políticas econômicas ultraneoliberais com a focalização da educação e da cultura como campo de combate por parte do Estado brasileiro, do qual resulta um contínuo processo de desmantelamento dos avanços obtidos nas últimas décadas da Nova República.

O advento da Pandemia da Covid 19 no início do ano letivo de 2020, a qual implicou na paralisação inicial das atividades acadêmicas e posteriormente na adoção do modelo de Ensino Remoto Emergencial no Instituto Federal de Goiás, fez com que as dificuldades enfrentadas no contexto assinalado anteriormente, tornasse ainda mais dramático o quadro da EJA nesse novo contexto, tanto do ponto de vista dos desafios institucionais quando da realidade enfrentada cotidianamente pelo público da Educação de Jovens e Adultos. Este capítulo tem, portanto, como objetivo analisar os desafios enfrentados pelos estudantes da EJA/EPT no IFG durante a vigência do sistema de Ensino Remoto Emergencial.

Metodologicamente este texto se configura enquanto um estudo quali- quantitativo, cujos dados analisados consistem de levantamento realizado no Instituto Federal de Goiás pelo Observatório do Estado Social Brasileiro – doravante OESB, em parceria com o Observatório do Mundo do Trabalho do IFG doravante OMT/IFG, o qual envolveu também outras instituições públicas de educação superior no Estado de Goiás, com o objetivo de apreender o impacto da Pandemia da Covid 19 nas condições de permanência e êxito dos estudantes do Ensino Médio Integrado, nos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na Modalidade EJA – EJA-EPT,

bem como nos cursos superiores. Especificamente para a presente análise, utilizou-se os dados levantados junto aos estudantes matriculados na EJA-EPT na maioria dos *campi* do Instituto Federal de Goiás, conforme consta no quadro 01, nos quais foram pesquisados 266 discentes.

Quadro 1: Cursos de EJA/EPT ofertados no IFG objetos desta pesquisa

Câmpus/Cidade	Curso
Águas Lindas	Técnico Integrado em Enfermagem na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Anápolis	Técnico Integrado em Secretaria Escolar na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Anápolis	Técnico Integrado em Transporte de Cargas na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Aparecida de Goiânia	Técnico Integrado em Alimentos na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Aparecida de Goiânia	Técnico Integrado em Modelagem do Vestuário na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Formosa	Técnico Integrado em Edificações na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Goiânia	Técnico Integrado em Cozinha na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Goiânia	Técnico Integrado em Transporte Rodoviário na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Goiânia	Técnico Integrado em Desenvolvimento de Sistemas na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Goiânia Oeste	Técnico Integrado em Enfermagem na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Inhumas	Técnico Integrado em Panificação na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Itumbiara	Técnico Integrado em Agroindústria na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

Continua...

Câmpus/Cidade	Curso
Jataí	Técnico Integrado em Secretariado na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Luziânia	Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Senador Canedo	Técnico Integrado em Refrigeração e Climatização na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Uruaçu	Técnico Integrado em Comércio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Valparaíso	Técnico Integrado em Eletrotécnica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

Fonte: Elaboração deste estudo com dados do OSB/OMT-IFG

Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos: estudar ou sobreviver?

A modalidade Educação de Jovens e Adultos se justifica legalmente pela existência de um enorme contingente populacional – conforme apontado na introdução, excluído das oportunidades de escolarização no que se pode entender como tempo ideal, situado entre mais ou menos 6 e 18 anos de idade para a conclusão da educação básica. Em Ideologia Alemã, Marx e Engels (2007, p. 21) ainda no século XIX apresentavam argumentos que se mostram atuais enquanto força explicativa dos altos índices de exclusão da escolarização de imensas maiorias populacionais, sobretudo na periferia dos países de formação capitalista:

Mas, para viver, é preciso antes de tudo beber, comer, morar, vestir-se e algumas outras coisas mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material; e isso mesmo constitui um fato histórico, uma condição fundamental de toda a história que se deve, ainda hoje como há milhares de anos, preencher dia a dia, hora a hora, simplesmente para manter os homens com vida.

Tem-se, portanto, que a despeito de outras disposições que eventualmente contribuem para o não acesso ou a interrupção dos processos de escolarização de crianças e jovens, a luta pela sobrevivência se impõe como imperativo categórico. Entende-se, desse modo, que a própria existência da EJA enquanto modalidade resulta da própria dinâmica do modo de produção capitalista, o qual a despeito do histórico chavão liberal da igualdade de direitos, na realidade concreta da sociedade o que se verifica é o contínuo aprofundamento das desigualdades de acesso aos bens materiais e culturais.

Em *Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA*, Arroyo (2017) nos mostra de modo extremamente sensível o perfil dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. O aludido título sintetiza a realidade de milhões de brasileiros impedidos de frequentar a escola na idade de direito, tornando-os obrigados a fazê-lo após exaustivas jornadas de trabalho, geralmente trabalho penoso, relegado por aqueles que lograram alcançar melhores posições na carreira escolar/universitária.

Tal como no título do livro de Miguel Arroyo, citado anteriormente, há farta literatura no campo da EJA que nos indica o dilema enfrentado pelas maiorias excluídas da escola no Brasil. Num estudo realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás em 2004, a pesquisadora Ivonete Maria da Silva (2004) parece ter sido capaz de resumir com absoluta precisão a dura realidade do/a trabalhador/a estudante da EJA "Ou trabalha e come ou fica com fome e estuda: o trabalho e a não permanência dos adolescentes, jovens e adultos nas escolas de Goiânia".

Tanto em Arroyo (2017) quanto em Silva (2004), fica patente o trabalho como imperativo categórico na vida dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, corroborando o que Marx e Engels já assinalavam ainda no Século XIX. Tanto a existência do trabalho – na maioria das vezes, penoso, degradante, mal remunerado, como elemento mais essencial da sobrevivência, mas também a própria inexistência de trabalho, vem cada dia se constituindo em modelo explicativo tanto da exclusão da escola, mas também na própria desilusão numa instituição, que como diz Gentili (1998), já não mais cumpre a sua promessa de integração social, tão propalada no auge da sociedade industrial.

A fim de apresentar um perfil do trabalhador brasileiro em vista de identificar os sujeitos da EJA em seu conjunto, recorre-se neste estudo, à Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE de 2021. A Figura 1 apresenta a distribuição dos grupos etários em idade ativa por nível de instrução a partir dos 14 anos.

De acordo com a pesquisa, entre as pessoas em idade de trabalhar, portanto, a partir dos 14 anos de idade, 5% afirmavam que não possuíam qualquer nível de instrução formal, 32,6% declararam que não tinham concluído o ensino fundamental, 49,3% não haviam concluído o ensino médio e apenas 28,5% haviam concluído a esta etapa, e, portanto, a educação básica. Um dado bastante interessante – mas nem por isto surpreendente da pesquisa, no que diz respeito à relação ocupação *versus* taxa de escolarização é que o levantamento aponta que, da totalidade dos que se declararam ocupados, 21,7% possuíam o ensino fundamental completo, 64,6% o ensino médio completo e 24,5% o ensino superior completo, contrastando claramente com o explicitado na Figura 1, que em suma aponta para o perfil socioeconômico e cultural do público da EJA.

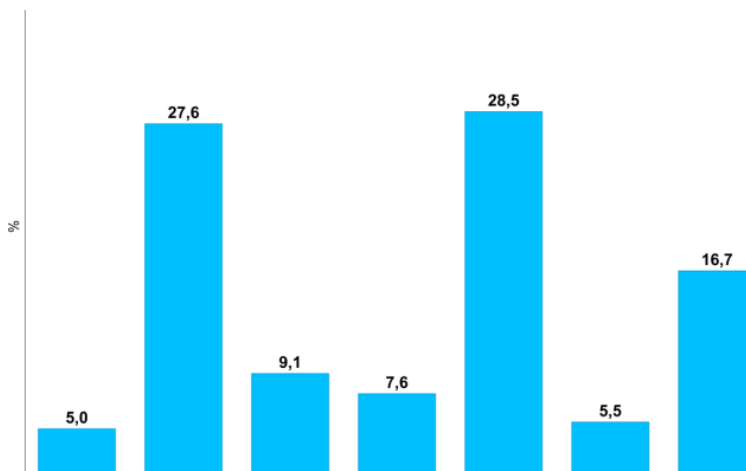


Figura 1: Distribuição percentual das pessoas com 14 anos ou mais de idade por nível de instrução no Brasil – 2021

Fonte: reprodução PNAD (IBGE, 2021).

Em relação ao recorte étnico-racial, a PNAD (IBGE, 2021), identificou que 176,9 milhões de pessoas em idade de trabalhar, dentre os quais, 44,8% se declararam de cor parda, 45% de cor branca e 9% de cor preta. Segundo o estudo, "[...] no 1º trimestre de 2021, 56,8% da população em idade de trabalhar estava na força de trabalho (taxa de participação). Deste contingente, 85,3% se encontravam ocupados e 14,7% desocupados (IBGE, 2021, p. 11).

O supracitado estudo revela ainda o aprofundamento das desigualdades entre os principais grandes grupos étnicos que compõem a população em idade ativa, mas que por sua vez engrossam as fileiras dos desocupados no país entre os anos de 2012 e 2021. Havia no 1º trimestre de 2012 uma estimativa de 7,6 milhões de pessoas desocupadas no país, sendo que 59,1% era composto por pardos e pretos e 40,2% por brancos. No 1º trimestre de 2021º contingente de desocupados do país saltou para 14,8 milhões de pessoas, sendo que a participação dos pardos e pretos aumentou para 63,1% enquanto a dos brancos reduziu para 36,3%.

A compreensão da reversão dos avanços sociais no Brasil – sabidamente um dos países de maior concentração de renda do mundo, sobretudo a partir do golpe parlamentar-empresarial de 2016 deve ser entendida a partir de uma perspectiva crítica. A nossa perspectiva é a do materialismo histórico-dialético, que pressupõe conforme Pereira (2021), retomar os pressupostos analíticos do pensamento de Francisco de Oliveira em seu clássico "A da dependência imperfeita".

Distintamente de outras correntes de pensamento como os neo-clássicos e estruturalistas que acreditavam que de modo ou outro (liberalização ou intervenção) era possível alcançar o pleno desenvolvimento de um país periférico como o Brasil, Oliveira (1984) nos mostra que nos diversos estágios de desenvolvimento, desde a passagem do que ele denomina como modo de produção escravista colonial para o modo de produção de mercadorias – que vai mais ou menos dos anos 1840 a 1930, até chegar ao capitalismo industrial brasileiro, a economia nacional foi marcada por duas características complementares: 1ª – a redução constante dos custos de reprodução da força de trabalho e, 2º - a importação de ciência e tecnologia, inclusive financiada com

capital externo, seja inglês sob hegemonia britânica do século XIX ou dos EUA no século XX.

Desse modo o processo de industrialização por substituição de importações, que inclusive, colocado em xeque após o processo de abertura de modo subordinado do país na ordem globalizada e na nova ordem internacional do trabalho, assinala um processo constante, em que pese não se tratar de um fenômeno especificamente brasileiro, contudo, no seu conjunto como diz Oliveira (1984), trata-se da recomposição dos processos de dependência de um país de capitalismo periférico e subordinado.

As diversas reformas realizadas no âmbito do Estado brasileiro no últimos anos, tais como reforma da previdência, independência do Banco Central, Reforma Trabalhista, o congelamento do gasto social por 20 anos através da Emenda Constitucional nº 95 de 2016, a perspectiva de aprovação da Reforma Administrativa que traz consigo a lógica da privatização a partir de dentro e o estrangulamento dos serviços públicos e outro projeto em pauta no congresso como a cobrança de mensalidade em Universidades Federais, corroboram com precisão a perspectiva do referido autor, e aponta para o aprofundamento das desigualdades sociais, da concentração de renda, e, portanto, com efeitos previsíveis para grandes parcelas excluídas dos bens sociais e culturais no nosso país.

Os sujeitos da EJA no Instituto Federal de Goiás

A pesquisa realizada pelo Observatório do Estado Social Brasileiro em Parceria com o Observatório do Mundo do Trabalho/IFG, buscou traçar o perfil socioeconômico e cultural dos discentes atendidos em cada uma das instituições onde o estudo foi realizado. Conforme já assinalado anteriormente, este capítulo visa apresentar os dados relativos aos estudantes matriculados nos cursos da modalidade Educação de Jovens e Adultos até o segundo semestre de 2021.

Para delinear o perfil socioeconômico e cultural dos discentes da EJA-EPT no IFG, foram considerados os seguintes atributos: gênero, recorte étnico, estado civil, número de crianças e/ou dependen-

tes/ condições de trabalho/ocupação, nível de rendimento, ocupação/rendimentos durante a Pandemia da Covid 19 e condições de moradia. A Figura 2 apresenta o perfil de gênero dos discentes.

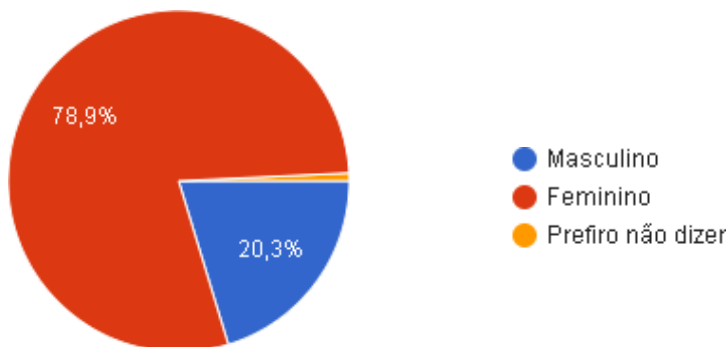


Figura 2: Gênero dos discentes da EJA-EPT/IFG

Fonte: elaboração deste estudo com dados do OESB/OMT-IFG

A Figura 2 apresenta um dado bastante relevante para pensar as ofertas da EJA-EPT no IFG. Deve-se considerar que a amostra da pesquisa alcançou o número muito significativo de cursos espalhados em todas as regiões do Estado de Goiás, evidenciando, portanto, que aproximadamente 80% do público da modalidade na instituição é constituído por mulheres. Uma consulta aos microdados do INEP através do Laboratório de Dados Educacionais referentes ao ano de 2020, aponta que havia 22.473 matrículas para o sexo masculino e 20.414 para o sexo feminino.

Esse dado pode indicar que a possibilidade de elevação de escolarização articulada com a profissionalização via currículo integrado tem se constituído em grande atrativo para o público feminino outrora preterido dos espaços formais de escolarização. É importante ressaltar, conforme consta no quadro 01, que esse fenômeno ocorre a despeito da oferta de muitos cursos que historicamente estão associados ao exercício de ocupações masculinas, a exemplo dos cursos de Eletrotécnica e Refrigeração. A Figura 3 apresenta a composição étnica dos estudantes da EJA-EPT no IFG.

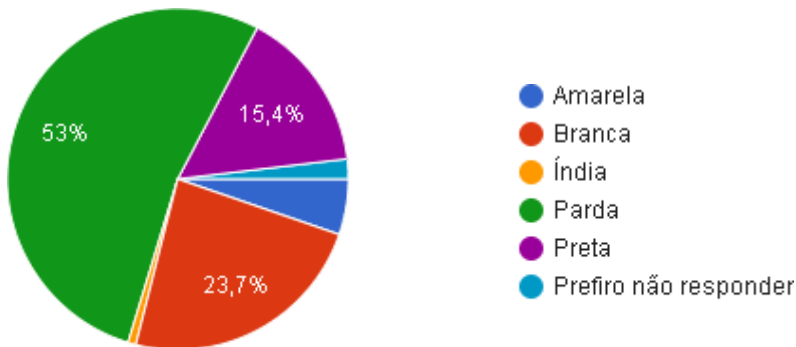


Figura 3: Composição étnica dos discentes da EJA-EPT/IFG

Fonte: elaboração deste estudo com dados do OESB/OMT-IFG.

A Figura 3 evidencia uma realidade que não destoa da lógica da sociedade brasileira, na qual os excluídos da escolarização na idade de direito são maioria de não brancos. No IFG, conforme demonstrado na Figura 3 os pretos e pardos somam 68,4% do total dos estudantes. Em termos comparativos, no Estado de Goiás, para o ano de 2020, segundo o Laboratório de Dados Educacionais, estavam matriculados 11.909 pretos e pardos e 2.744 pessoas de cor branca. A Figura 4 apresenta o estado civil dos discentes da EJA-EPT do IFG.

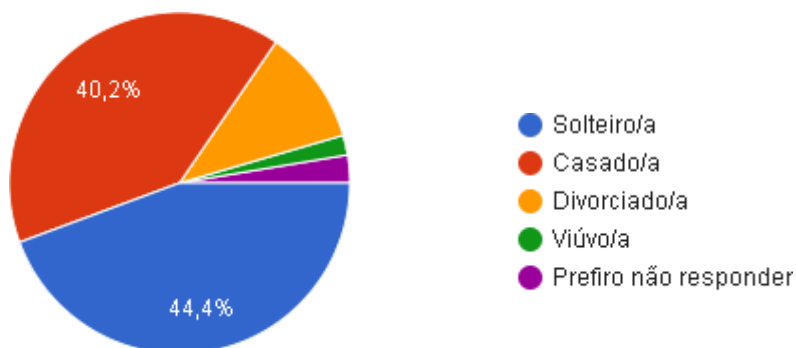


Figura 4: Estado civil dos/as discentes da EJA-EPT/IFG

Fonte: elaboração deste estudo com dados do OESB/OMT-IFG.

De acordo com a Figura 4, a maioria do público da EJA-EPT no IFG é formada por pessoas solteiras, 44,4%, seguido pelos casados com 40,2% e pelos divorciados com 10,9%. A questão seguinte está diretamente relacionada com o status conjugal do discente para efeitos na sua vida escolar tanto pregressa quanto atual, ou seja, se tem ou não filhos. A Figura 5, portanto, inquire o discente a respeito de ter ou não filhos.

Os dados informados nas Figuras 4 e 5 nos indicam uma aproximação com a realidade complexa da Educação Jovens e Adultos. A maioria são mulheres, mães e solteiras. Na literatura científica da área da EJA e no cotidiano dos professores da modalidade, é lugar comum encontrar mulheres que tiveram que abandonar a escola muito cedo por conta de uma gravidez precoce. Muitas dessas mulheres precisaram primeiro criar e educar seus filhos para depois retornarem aos espaços escolares. Evidentemente, que não se estamos aqui culpabilizando as mulheres pelas dificuldades na continuidade da sua formação escolar, mas sim as lacunas deixadas pelas ausências de políticas públicas que inclusive poderiam – caso fossem implementadas, evitar o fenômeno da juvenilização da EJA. A Figura 6, trata da quantidade de crianças de até 12 anos que moram na mesma residência do discente da EJA-EPT do IFG.

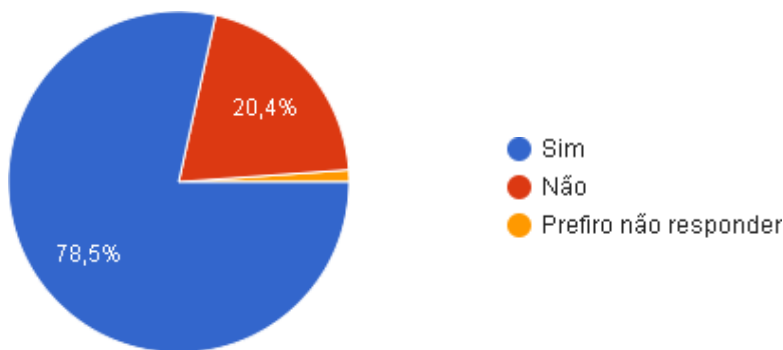


Figura 5: Possui filhos?

Fonte: elaboração deste estudo com dados do OESB/OMT-IFG.

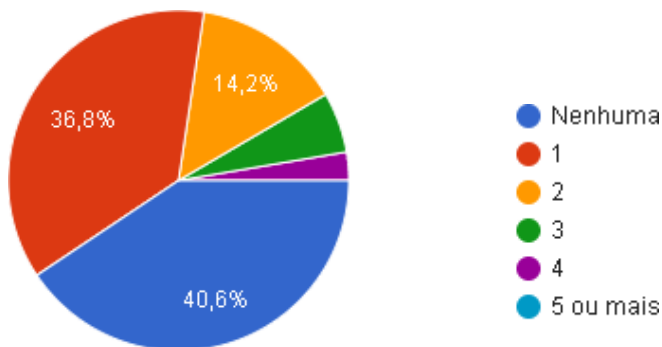


Figura 6: Quantidade de crianças de até 12 anos na mesma residência

Fonte: elaboração deste estudo com dados do OESB/OMT-IFG.

As taxas apresentadas na Figura 6 indicam que 36,8% do público pesquisado convivia com 1 criança de até 12 anos na residência, se somarmos aos 14,2% que declararam possuir 2 crianças nessa faixa etária convivendo na residência, tem-se, portanto, um total de 51% de até 2 duas crianças por residência do/a estudante da EJA/EPT do IFG. Por outro lado 40,6%, declararam não haver nenhuma criança vivendo no mesmo domicílio. Tal fato deve precisamente se relacionar as faixas etárias mais maduras da EJA-EPT, uma vez que as turmas são compostas por faixas etárias muito heterogêneas, muitas vezes comportando desde jovens de vinte (20) anos até idosos e idosas de sessenta ou setenta anos de idade. A Figura 7 apresenta a totalidade de pessoas que vivem no mesmo domicílio do estudante da EJA-EPT do IFG.

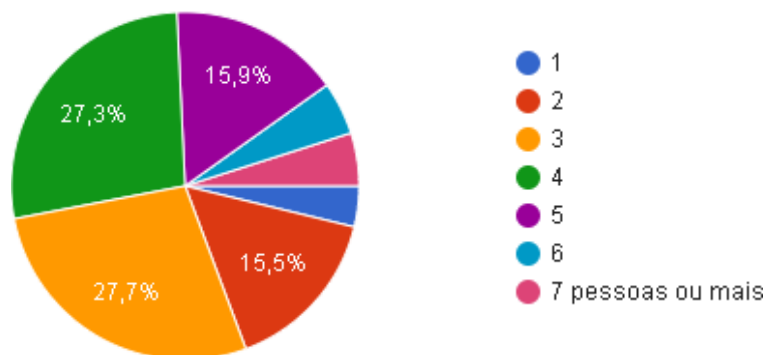


Figura 7: Número de residentes no domicílio do discente

Fonte: elaboração deste estudo com dados do OESB/OMT-IFG.

Como tudo que diz respeito à EJA tende a heterogeneidade, assim também se dá a composição do perfil familiar. 15,9% dos pesquisados declararam que suas famílias são compostas por 5 pessoas. 27,3% por 4 pessoas e 27,7 por 3 pessoas. Fora da curva, apenas 4,9 por cento dos pesquisados declararam possuir famílias com 7 membros ou mais. De qualquer modo, 70,9% dos pesquisados declararam ter famílias formadas em média por 4 pessoas. Esse indicador terá um impacto importante na análise da renda, que será objeto de análise posterior. A Figura 8 apresenta a situação de moradia do discente da EJA-EPT quanto ao tipo vínculo/posse do imóvel.

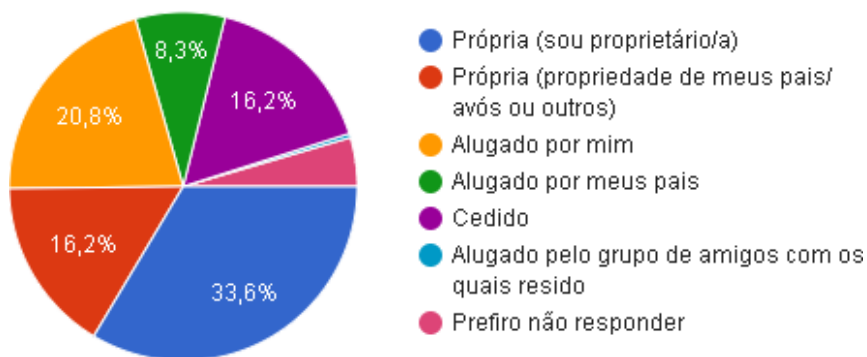


Figura 8: Tipo de vínculo/posse do imóvel dos discentes da EJA-EPT/IFG
 Fonte: elaboração deste estudo com dados do OESB/OMT-IFG

Observa-se a partir da Figura 8, que há uma diversidade de tipo de vínculos do discente residente com imóvel no qual vive com sua família. É bastante relevante para análise do perfil socioeconômico dessa imensa fração da sociedade, observar que apenas 1/3 residem em moradia própria. Quase um terço declarou viver como na condição de agregado em imóveis da família e 29,1% vivem em imóvel alugado por conta própria ou com a ajuda dos pais. A Figura 9 apresenta a situação ocupacional do discente da EJA-EPT do IFG.

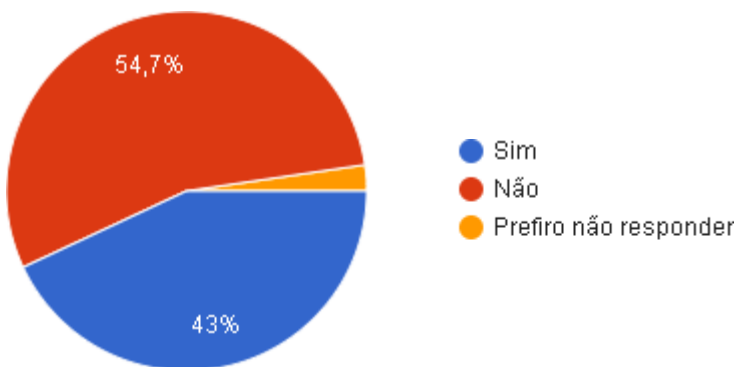


Figura 9: Situação ocupacional do discente da EJA-EPT/IFG – Está trabalhando atualmente?

Fonte: elaboração deste estudo com dados do OESB/OMT-IFG.

Ao analisar a realidade explicitada na Figura 9, deve-se atentar para o fato de que a Pandemia da Covid 19 impactou severamente o mundo do trabalho. Contudo, as altas taxas de desocupação ou desemprego ou ocupação em empregos precários são bem característicos do público da EJA, que se constitui-se numa fração expressiva da força de trabalho ociosa da sociedade por razões muito anteriores e alheias à atual crise sanitária. A Figura 10 apresenta o rendimento das famílias que residem nos domicílios dos discentes pesquisados no estudo.

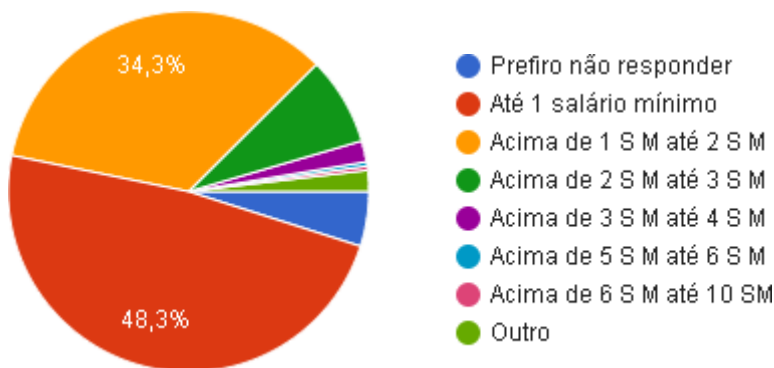


Figura 10: Valor aproximado da renda das pessoas que vivem na mesma casa

Fonte: elaboração deste estudo com dados do OESB/OMT-IFG

Os números apresentados na Figura 10 expõem com a mais absoluta clareza o real concreto: a desigualdade social que grassa as maiorias excluídas dos direitos sociais no Brasil e que desse modo se constitui no público da Educação de Jovens e Adultos. Conforme se pode observar, nada menos que 48,3% das famílias sobre (vivem) com até 1 salário-mínimo por mês. Outros 34,3% vivem com entre 1 e 2 salários-mínimos mensalmente. São nada menos que 82,6% dos discentes pesquisados – cuja maioria das famílias são formadas por até 4 pessoas (71%), vivem com até 2 salários mínimos mensalmente.

Em síntese, tem-se que o estudante da Educação de Jovens e Adultos do IFG no contexto da Pandemia da Covid 19 apresenta o seguinte perfil: é mulher, mãe, solteira, negra ou parda, empregada ou subempregada, com rendimento máximo de até 2 salários mínimos e com até 4 pessoas para alimentar no seu domicílio, vivendo como inquilina ou agregada da família.

A Pandemia da Covid 19: novos desafios para permanência e êxito na EJA-EPT no IFG

Conforme já assinalado na introdução deste capítulo, havia já anteriormente ao advento da crise sanitária da Covid 19 uma realidade complexa, determinada pelas estruturas socioeconômicas e políticas da sociedade capitalista brasileira, que se constituía em enormes dificuldades para a permanência e o êxito dos educandos da EJA. Há uma vasta literatura analisando a questão da permanência e do êxito na EJA e na EJA-EPT. No último caso, inclusive convém citar o estudo de Pereira (2011) realizado na EJA-EPT do IFG, quando esses cursos ainda eram denominados como Proeja, o qual apresenta uma série de apontamentos a respeito das dificuldades enfrentadas no cotidiano dos educandos em vista do acesso, permanência e êxito na escola.

Todavia, não bastasse todos os retrocessos das políticas sociais, com impactos severos no campo da educação, que o país vem amargando desde o golpe paramentar- empresarial de 2016, cujos impactos se fizeram sentir de modo agudo na redução drástica do financiamento da educação – com impactos por exemplo na assistência estudantil, eis

que surge no horizonte a crise sanitária da Covid 19, de proporções mundiais, que determinou de modo brusco o encerramento temporário das atividades e a subsequente criação de soluções para retomada as atividades educacionais em vista de um cenário de uma crise foi se estabelecendo e forçando a elaboração do que no Instituto Federal de Goiás ficou denominado através da Instrução normativa nº 07 de 17 de agosto de 2020 (IFG, 2020) como Sistema de Ensino Emergencial – SEE, mas que foi se estabelecendo na cotidiano institucional como Ensino Remoto Emergencial (ERE).

No capítulo III do supracitado documento institucional, são elencados os seus princípios norteadores:

I – Defesa e preservação da saúde física e mental dos (as) discentes, dos (as) servidores e dos funcionários terceirizados; II – Promoção de ações contextualizadas ao cenário de emergência sanitária que possibilitem a permanência e êxito dos alunos; III – Garantia e manutenção da qualidade das atividades acadêmicas voltadas para o desenvolvimento de uma formação integrada e humanizadora que integre a formação histórico-crítica e a formação técnico-científica; IV – Garantia de uma educação inclusiva e de qualidade socialmente referenciada, a partir dos princípios da Constituição Federal, da LDB 9394/96 e dos documentos institucionais do IFG; V – Garantia de acesso aos recursos tecnológicos a toda comunidade acadêmica, que viabilize a participação no SEE, bem como a educação inclusiva e de qualidade socialmente referenciada; VI – Garantia das condições de aprendizado aos alunos com necessidades educacionais específicas; VII – Garantia de suporte e formação técnica e pedagógica continuados para o ensino remoto aos servidores e discentes; VIII – Garantia da isonomia, equidade, inclusão de condições de acesso e permanência ao Ensino Remoto Emergencial (ERE) enquanto perdurar o período de excepcionalidade; IX – Respeito aos princípios da gestão democrática, participativa e transparente no processo de discussão e definição quanto às atividades institucionais e retorno das atividades acadêmicas; X – Garantia e promoção da avaliação contínua e processual dos cenários sanitários com vistas ao restabelecimento da dinâmica pedagógica na modalidade presencial quando houver segurança à saúde da comunidade acadêmica; XI – Garantia e promoção da avaliação contínua e processual da dinâmica didático-pedagógica do Sistema de Ensino Emergencial; XII – Salvaguarda e defesa dos direitos trabalhistas dos servidores, de forma a evitar a precarização de suas condições de trabalho; Garantia da

autonomia institucional; XIII – Defesa da manutenção dos princípios e objetivos formativos presentes nos Projetos Pedagógicos de Cursos quando do processo de planejamento das ações para implementação do SEE, estando essas ações restritas ao tratamento dos motivos que a suscitaram, bem como delimitadas quanto aos seus efeitos, sendo mantidas apenas enquanto a situação extraordinária que justificou a exceção vigorar;

XIV – Respeito à diversidade de contextos educacionais de cada Câmpus, resguardando, ainda, as particularidades dos cursos e eixos tecnológicos (IFG, 2020, p. 2-3)

Em que pese a observância dos princípios norteadores explicitados acima – que se resulta, evidentemente do fato de se tratar de uma Instituição pública com acúmulos históricos na defesa de uma educação de qualidade socialmente referenciada, do respeito aos direitos individuais e coletivos, deve-se atentar para o fato de que se trata da uma adoção de um modelo de ensino-aprendizagem – ainda que "emergencial", que vai de encontro a uma realidade socioeconômica (vide perfil do discentes anteriormente explicitado) e cultural, sobretudo no caso específico do público da EJA-EPT, com potencial arrasador tanto nos indicadores de permanência quanto de êxito escolar.

O artigo 7º da Instrução Normativa nº 07/2020, tratou de conceituar o Sistema de Ensino Emergencial, segundo a qual, "[...] é o conjunto de procedimentos pedagógicos, didáticos e acadêmicos, presenciais e/ou remoto, síncronos e assíncronos, por meio ou não das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDICs), em circunstâncias específicas, desde que atendidos os procedimentos postos nesta instrução" (IFG, 2020, p. 3). Com isso verificou-se um processo inédito de flexibilização dos processos didático-pedagógicos, de modo a minimizar as perdas provocadas pelo isolamento social imposto pela crise sanitária.

A referida instrução normativa, regulamentou, portanto, os modos de funcionamento do SEE, a partir de dois tempos distintos no que diz respeito aos tempos do trabalho com os discentes. O tempo síncrono, por meio da utilização de ferramentas como o Google Meet, no qual a comunicação ocorre de modo bidirecional e em tempo real. Neste caso, independente do quantitativo de aulas de cada disciplina

prevista por semana no modelo convencional, o docente teria o tempo máximo de 60 minutos de trabalho. O tempo assíncrono, o qual se desenvolve por meio de ferramentas como a exemplo do Moodle, as atividades podem ocorrer em tempos diferentes entre docentes e discentes, embora os docentes tenham a autonomia para o estabelecimento de finalização e entrega de atividades nas plataformas ou aplicativos do tipo assíncronos. Tem-se, portanto, que a maior parte da carga horária prevista no currículo de todos os cursos analisados, foram realizadas através do tempo e das ferramentas assíncronas.

O levantamento realizado pelo Observatório do Estado Social Brasileiro em parceria com o Observatório do Mundo do Trabalho/IFG, cujos dados analisamos neste trabalho, buscou então apreender empiricamente as diferentes variáveis que apresentam elevado potencial de impacto no ensino-aprendizagem e, portanto, na permanência e êxito dos estudantes durante a vigência do Sistema de Ensino Emergencial. Apresentaremos na sequência as variáveis ligadas às questões da própria infecção pela Covid 19, de infraestrutura, da recepção pelos discentes do SEE, e por último a avaliação pelos discentes do processo de desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem sob o regime do Ensino Remoto Emergencial. A Figura 11 apresenta o percentual de diagnósticos da doença nos domicílios do total da amostra de discentes pesquisados no estudo.

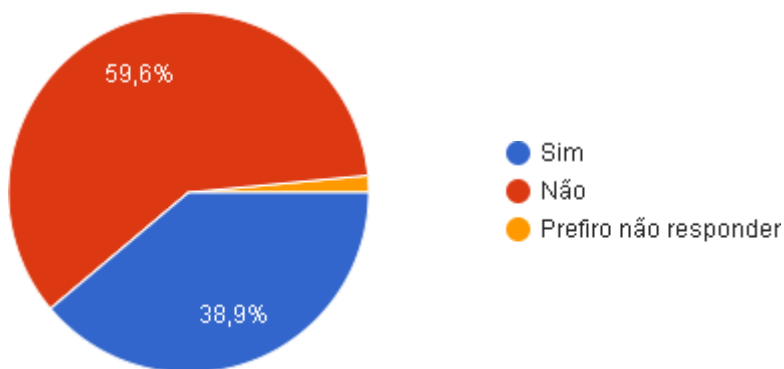


Figura 11: Percentual de domicílios de discentes da EJA-EPT do IFG com diagnósticos de Covid 19 até setembro de 2021

Fonte: elaboração deste estudo com dados do OESB/OMT-IFG.

A comparação dos percentuais indicados na Figura 11 com os dados oficiais divulgados pelo Boletim Epidemiológico Covid 19 nº 70 de 10/09/2021 da Secretaria de Saúde do Estado de Goiás, apontam para um panorama muito de muito contraste, neste caso desfavorável aos domicílios de estudantes da EJA-EPT do IFG. Para corroborar a nossa análise, reproduzimos abaixo a tabela disponibilizada no referido boletim, que por sua vez reproduz os dados dos Sistema Único de Saúde – SUS.

Tabela 1: Casos confirmados de Covid 19 segundo evolução, Goiás, 04 de fevereiro de 2020 a 04 de setembro de 2021

n = 827.487		
Evolução	n	%
Recuperados (Cura) ²	792.563	95,8
Em acompanhamento ³	9.881	1,2
Óbito	22.710	2,7
Ignorado	2.333	0,3
Total	827.487	100,0

Fonte: reprodução (SES, GO, 2021).

Conforme se percebe na Tabela 1, até a data do levantamento, menos de 12% da população goiana havia oficialmente sido alcançada pelo vírus da Covid 19, enquanto nos domicílios de estudantes da EJA-EPT do IFG este percentual quase chega aos 40%. Podemos então aventar duas hipóteses que nos parecem bastante críveis e convergentes: a primeira diz respeito ao alto índice de subnotificação da doença no sistema oficial de saúde, que estava relacionado diretamente à política negacionista liderada pelo Governo Federal. A segunda diz respeito ao fato de que nos lares das famílias mais pobres, as condições de moradia tendem a dificultar o isolamento e demais cuidados para de higiene para evitar o contágio pelo vírus. Há ainda, outro dado digno de nota, conforme podemos observar na Figura 12, que diz respeito ao recorte étnico da infecção.

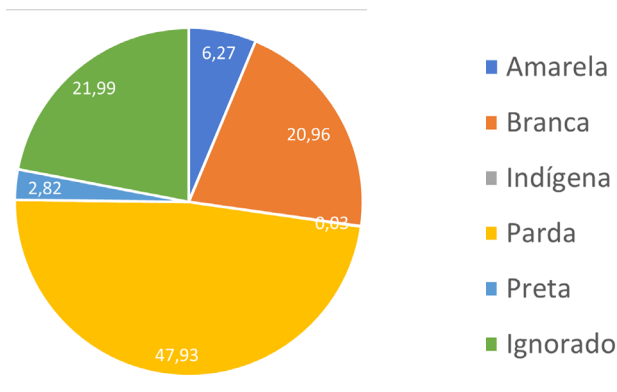


Figura 12: Diagnósticos de Covid 19 em Goiás de 04 de fevereiro de 2020 a 04 de setembro de 2020 por grupos étnicos

Fonte: reprodução (SES, GO, 2021).

Conforme se observa na Figura 12, a maior parte da população com diagnóstico de Covid 19 em Goiás é formada precisamente por pretos e pardos enquanto os brancos respondem por apenas 20,96% do total. Parece-nos, que aqui possa haver algum nível de relação entre o pertencimento a determinado grupo étnico, no caso pretos e pardos, que conforme demosstramos na Figura 3, constituem quase 70% da população pesquisada, ou seja, discentes da EJA-EPT. Sendo o público da EJA-EPT, formado majoritariamente por pretos e pardos, com as condições socioeconômicas já delineadas neste estudo, não nos parece estranho que seja essa a fração mais potencialmente vitimada pelos impactos da Covid 19, o que evidentemente apresentou e continuará a apresentar por tempo indeterminado, efeito deletérios para a permanência o êxito desses educandos na modalidade EJA-EPT. A Figura 13 apresenta os dados referentes ao ambiente no qual o discente assistia as aulas sob o regime do SEE.

Observa-se, portanto, na Figura 13, que a quase totalidade dos discentes assistia as aulas diretamente da sua residência, o que implica necessariamente compreendermos sob quais condições este ambiente domiciliar estava organizado para o atendimento das exigências necessárias por exemplo para a concentração do educando, dentre outros fatores que serão destacados mais à frente. Por enquanto analisemos na Figura 14, que demonstra em qual espaço do domicílio o estudante se acomodava para assistir ou participar das aulas remotas.



Figura 13: Ambiente onde o discente da EJA-EPT/IFG assiste as aulas remotas
 Fonte: elaboração deste estudo com dados do OESB/OMT-IFG.



Figura 14: Ambiente do domicílio no qual o discente assistia às aulas remotas
 Fonte: elaboração deste estudo com dados do OESB/OMT-IFG.

A Figura 14 nos aponta para uma realidade na qual 53,6% dos estudantes da EJA-EPT do IFG precisavam utilizar espaços compartilhados para assistir e quando possível participar de modo ativo das aulas remotas. Tal situação se torna extremamente problemática quando observamos na Figura 7, segundo o qual em 70,9% dos domicílios havia uma média de 4 pessoas, das quais 2 eram crianças de até 12 anos compondo o núcleo familiar da residência. Infere-se, portanto, a ocorrência de determinados níveis de dificuldades de concentração, exigência básica para o processo de aprendizagem dos

educandos. A Figura 15 trata especificamente dos ruídos ou demandas surgidas no ambiente onde o estudante assiste e/ou participa das aulas pelo SEE.

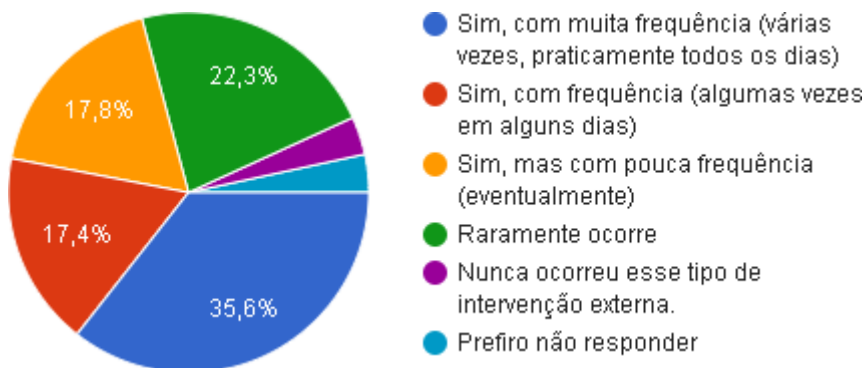


Figura 15: Intervenções externas que impactam na atenção do estudante durante as aulas remotas, tais como ruídos e demandas de filhos entre outros

Fonte: elaboração deste estudo com dados do OESB/OMT-IFG.

De acordo com a Figura 15, 53% dos respondentes declararam sofrer interferências de ruídos ou demandas de filhos ou outras pessoas da residência durante os encontros síncronos, sendo que destes 35,6 tais interrupções ocorriam com muita frequência, praticamente todos os dias. Apenas 25,7% da população pesquisada declarou não sofrer com esse tipo de interferência. Os dados até aqui analisados já nos permitem inferir um nível considerável de comprometimento das condições requeridas para o adequado acompanhamento, tendo em vista o bom rendimento em nível de aprendizagem e aquisição do conhecimento por parte do educando da EJA-EPT no IFG. Contudo, outros fatores de ordem infraestrutural podem ser agregados a essa complexa realidade em que se constituiu o SEE na instituição analisada neste estudo. A Figura 16 apresenta o tipo de equipamento computacional utilizado pelo estudante da EJA- EPT/IFG para assistir e/ou participar das aulas remotas.

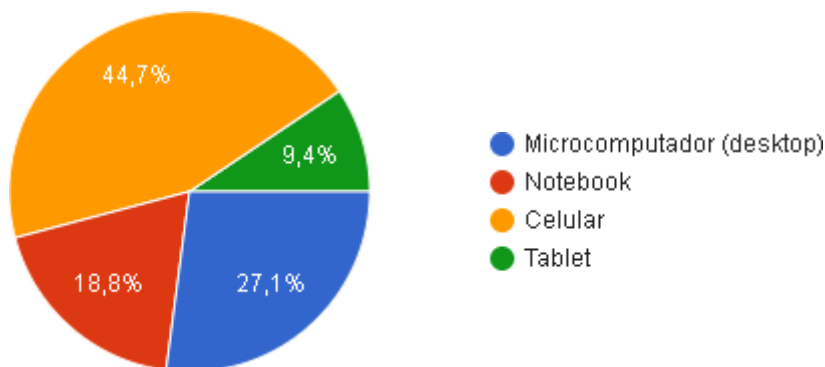


Figura 16: Tipo de equipamento utilizado para assistir aulas remotas

Fonte: elaboração deste estudo com dados do OESB/OMT-IFG.

Verifica-se na Figura 16 que dentre os tipos de equipamentos utilizados pelo discentes para estudos por meio do SEE, se destaca o uso do celular (smartphone) por 44,7% dos respondentes. O dado em si já se apresenta de modo problemático, uma vez que o tamanho da tela desse tipo equipamento não permite melhores possibilidades de acessibilidade, tais como visualização satisfatória das telas de ferramentas de aulas síncronas a exemplo do Google Meet. Também dificulta enormemente o uso da principal ferramenta assíncrona utilizada pela instituição no Ensino Remoto Emergencial – o Moddle. Não se deve ignorar a heterogeneidade, como fator identitário das turmas de EJA, o que significa dizer que frações expressivas das turmas são compostas por pessoas com muita dificuldade de uso das TICs, além dos problemas de visão causados pelo avanço da idade. Nesse sentido, em que pese as altas taxas de analfabetismo digital existentes, sobretudo nos grupos de meia idade para cima, é de se esperar que o uso de notebooks e desktops sejam mais apropriados, tanto pelo tamanho das telas, quando pelo uso do teclado físico e do mouse para uso do cursor que movimenta os elementos que compõem os aplicativos. O levantamento também avançou no sentido de identificar o peso da assistência da Instituição em relação aos discentes que não possuíam os equipamentos, conforme demonstra a Figura 17.

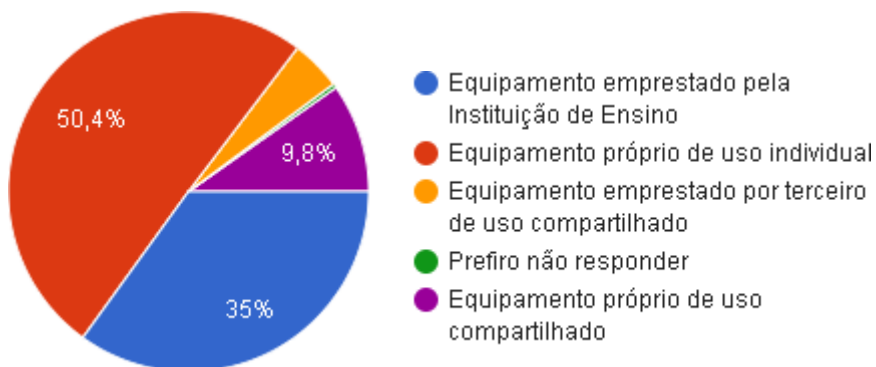


Figura 17: A quem pertence o equipamento utilizado no SEE

Fonte: elaboração deste estudo com dados do OESB/OMT-IFG

Segundo a Figura 17, 50,4% dos discentes pesquisados possuíam equipamentos próprios de uso individual. Os demais que constituem praticamente metade do levantamento ou usava equipamento emprestado de terceiro para uso compartilhado, caso de 4,5%, ou utilizava equipamento próprio de uso compartilhado – 9,8%, ou no caso mais expressivo com 35% de respondentes, os quais utilizava equipamento emprestado pela Instituição de Ensino. Este último dado, tem relevância no contexto deste estudo, uma vez que mais de 1/3 dos estudantes da EJA/EPT no IFG provavelmente seriam excluídos sumariamente do acesso ao processo de ensino e aprendizagem na Instituição durante o período de isolamento social provocado pelas altas taxas de transmissão do novo coronavírus. Destaca-se aqui a importância do papel da assistência da Instituição em vista de minimizar um quadro tão dramático de evasão escolar, conforme estabelecido na Instrução Normativa nº 07/2020.

Na sequência analisaremos categorias nas quais estão implícitas questões que mesclam condições infraestrutura com outras de ordens mais subjetivas e/ou culturais, que na nossa avaliação apresenta importante impactos no processo de ensino e aprendizagem. A Figura 18 trata sobre a frequência de uso da câmera nos encontros síncronos durante o Ensino Remoto Emergencial.

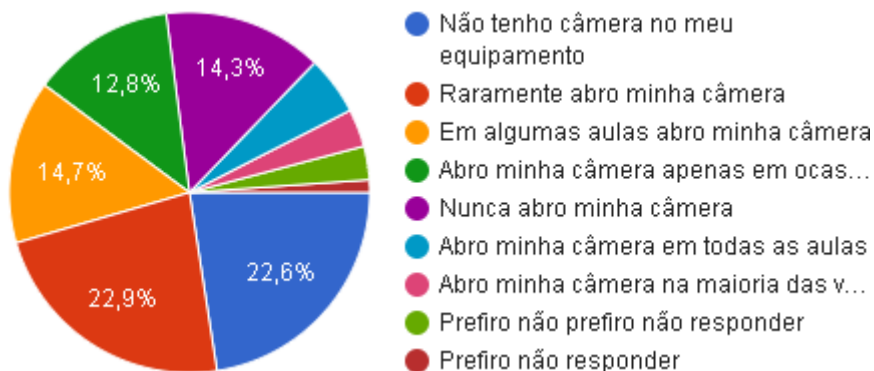


Figura 18: Frequência de abertura da câmera no encontro síncrono

Fonte: elaboração deste estudo com dados do OESB/OMT-IFG

De acordo com a Figura 18, nada menos que 87,3% dos discentes da EJA-EPT do IFG declararam não ter o hábito de abrir suas câmeras durante os momentos síncronos. Destes, 22,6% afirmaram não dispor do dispositivo no equipamento computacional de transmissão das aulas. 12,8% desse recorte afirmaram que só o fazem quando o docente impõe a abertura da câmera como algo obrigatório. Apenas 5% declararam abrir a câmera durante todos os encontros síncronos. Este último dado foi bem perceptível para os professores, constantemente mencionavam as dificuldades de interação durante os momentos síncronos, sendo que na maioria deles, um ou no máximo dois discente ficavam de fato com suas câmeras abertas. A Figura 19, busca apreender as razões explicativas para tais dificuldades de interação com imagem por parte dos discentes.

Conforme demonstrado na Figura 19, são várias as razões alegadas para a não abertura da câmera durante as transmissões das aulas. 39,2% afirmaram que não o faziam por questões de limitações infraestruturais, ou pode estar relacionado por exemplo a fatores ambientais já analisados, conforme visto na Figura 15, no qual mais da metade dos pesquisados declararam sofrer com intervenções externas, inclusive pelo uso de ambientes compartilhados e demandas de crianças do domicílio, mas também pode-se especular que os pacotes de dados limitados de transmissão, conforme muitos alegavam nos

encontros síncronos, se constituíam em obstáculo à uma participação mais interativa. O percentual agregado de 29,8% dos pesquisados declararam que abriam suas câmeras pelo fato de que os demais também não abriam – 18%, e não concordavam com a exposição no ambiente privado – 11,8%. 20% dos discentes preferiram não responder e 8,2% alegaram questões diversas.

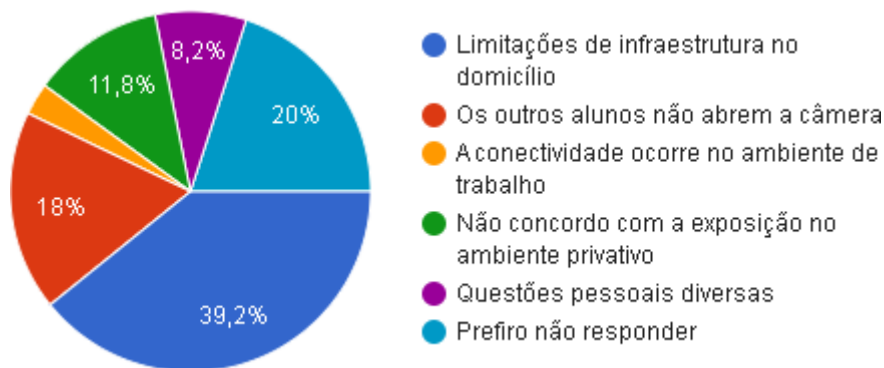


Figura 19: Motivo para não abertura ou abertura com pouca frequência da câmera nos encontros síncronos

Fonte: elaboração deste estudo com dados do OESB/OMT-IFG.

Sejam quais forem as razões, de infraestrutura, subjetiva ou cultural, o fato é que os dados acima explicitados corroboram a nossa experiência no SEE, no qual o professor via de regra se deparava com uma tela do Google Meet com dezenas de ícones representando um discente da EJA, as vezes apenas supostamente presente na sala virtual, uma vez que ao fechar as câmeras e o microfone, resta apenas a área de *chat* da sala para eventuais manifestações, podendo o estudante estar envolvido em outras atividades ao mesmo tempo em que consta como presente na aula virtual. Tem-se, portanto, que os prejuízos nos processos de ensino e aprendizagem são incalculáveis.

Passamos então a analisar como os estudantes da EJA-EPT do IFG, avaliaram os processos de desenvolvimento do Ensino Remoto Emergencial na Instituição. Na Figura 20 apresenta a percepção dos discentes acerca quantidade e da duração das aulas síncronas.

SÍNCRONAS

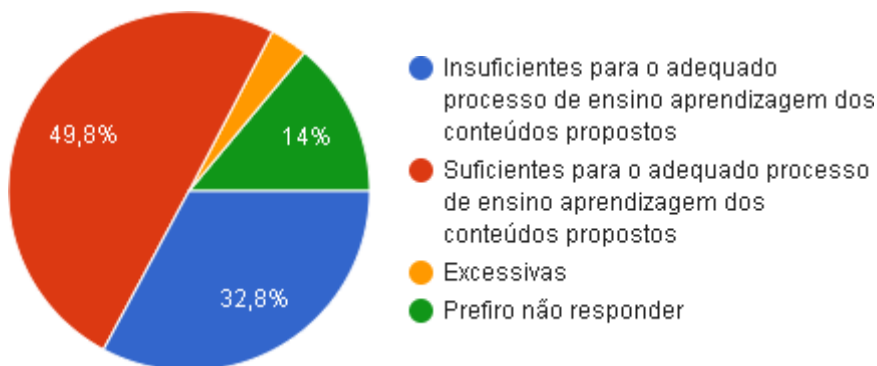


Figura 20: Percepção dos discentes sobre a quantidade e a duração das aulas

Fonte: elaboração deste estudo com dados do OESB/OMT-IFG.

Segundo a Figura 20, quase metade dos pesquisados – 49,8%, avaliaram como suficientes para o adequado processo de aprendizagem dos conteúdos propostos. Porém, 32,8% dos estudantes indicaram como insuficientes a quantidade e a duração das aulas em vista dos conteúdos propostos. 14% dos pesquisados preferiram não responder. É possível especular, em que pese razões de ordem mais subjetiva – que fogem ao escopo do presente estudo, que parte dos declarantes que afirmaram pela suficiência da quantidade e duração dos encontros, acabaram por se conformar ou adaptar de algum modo ao Ensino Remoto Emergencial, inclusive pelas eventuais conveniências relacionadas por exemplo a questão como a não necessidade do uso do caótico transporte público, sobretudo na Região Metropolitana de Goiânia. A Figura 21 trata da avaliação pelos discentes das atividades assíncronas.

Verifica-se na Figura 21 que cerca de metade dos discentes (50,2%) consideravam a quantidade de atividades assíncronas. 23,8% consideraram excessivas e apenas 12,1% insuficientes. Deve-se ter claro que as atividades assíncronas são de natureza muito diversa daquela do tipo síncrona. São atividades orientadas pelos docentes em que os discentes terão determinado tempo para sua elaboração e entrega. A principal fer-

ramenta assíncrona utilizada na Instituição, conforme já assinalado neste trabalho foi o Moodle, que inclusive na nossa avaliação apresenta grande potencial para o subsídio do trabalho docente para além da vigência do SEE. Ocorre, que o seu uso, sobretudo pelo público da EJA deve ser pensado a partir de uma realidade em que parte expressiva dos discentes não dispõe de equipamentos apropriados para suas diversas possibilidades de aplicações, mas também pelo próprio domínio da ferramenta em si, o que pode se constituir, e foi o que de fato se constatou – em grande frustração para o educando da EJA-EPT do IFG, que muitas vezes contando com a boa vontade de determinados docentes, encaminhavam suas atividades avaliativas por e-mail ou por aplicativo de mensagens como WhatsApp. O panorama acima, evidencia que em grande medida o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas durante a vigência do SEE se deu de fato na base do improvisado, o que de certo modo se explica pela especificidade do SEE numa Instituição com as características do IFG, cujo público é formado por uma diversidade de níveis e modalidades e com as quais precisou lidar no contexto das contingências impostas pela crise sanitária, sem o suficiente apoio do Ministério da Educação. A Figura 22 apresenta a percepção dos estudantes da EJA-EPT do IFG e o impacto do SSE na sua aprendizagem.

ASSÍNCRONAS



Figura 21: Percepção dos discentes sobre a quantidade de atividades

Fonte: elaboração deste estudo com dados do OESB/OMT-IFG

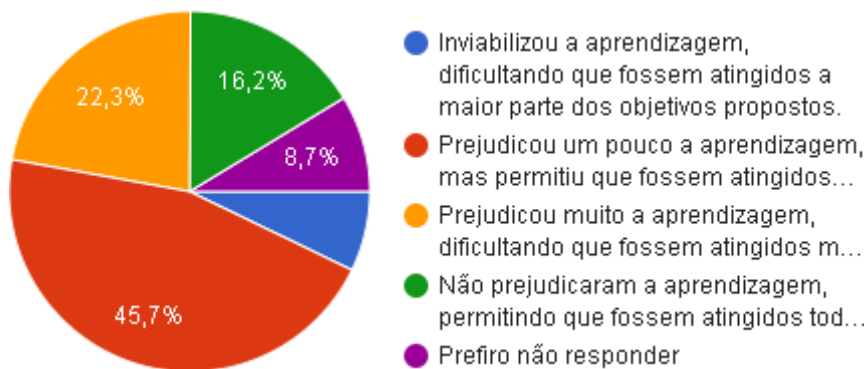


Figura 22: Percepção os discentes sobre o impacto do SEE na aprendizagem

Fonte: elaboração deste estudo com dados do OESB/OMT-IFG.

Conforme a Figura 22, da totalidade dos pesquisados, 22,3% afirmaram que o SEE dificultou muito a aprendizagem dificultando que fossem atingidos muitos dos objetivos propostos. 7,2% declararam que o Ensino Remoto inviabilizou a aprendizagem dificultando que fossem atingidos a maior parte dos objetivos propostos. Para 45,7% da população pesquisada, o SEE prejudicou muito a aprendizagem, mas permitiu que fossem atingidos a maior parte dos objetivos propostos. Tem-se que, portanto, para 75,2% do total de discentes da EJA-EPT do IFG, houve prejuízos no alcance dos objetivos de aprendizagens anunciados nos planos de ensino das disciplinas. Apenas 16% dos pesquisados afirmaram que não houve prejuízos e outros 8,7% preferiram não opinar.

A Figura 22 nos dá a dimensão do impacto da adoção do Ensino Remoto Emergencial na EJA-EPT do IFG sob o prisma dos próprios discentes, seguramente, enquanto pertencente a determinado segmento de classe social – os mais afetados sob todos os aspectos da crise sanitária provocada pelo novo coronavírus conforme corrobora este estudo, tanto do ponto de vista socioeconômico, mas também em relação diretamente à permanência e êxito na Instituição.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo analisar as condições de permanência e êxito dos estudantes da EJA-EPT do IFG no contexto da mais grave crise sanitária vivenciada nos últimos 100 anos, no Brasil e no mundo. As assimetrias sociais decorrentes de um modelo socioeconômico brasileiro que tem suas origens no modo de produção escravista colonial (Oliveira, 1984), revelam que em momentos de graves contingências como a que vivenciamos na Pandemia da Covid 19, as classes subalternas, quase que totalmente desamparadas pelas políticas sociais do Estado, são as mais severamente afetadas pelos efeitos imediatos e de longo prazo tanto no aspecto direto sobre as questões sobre a saúde, alimentação, trabalho, mas também sobre a própria escolarização – objeto principal da presente análise.

Deve-se, antes de prosseguir, reiterar que os dados apresentados neste estudo, se constituem numa amostra significativa da EJA-EPT no IFG, com 266 respondentes discentes, dentre os 1568 matriculados em todos os cursos da modalidade na Instituição em 2021, de acordo com a Plataforma Nilo Peçanha, do Ministério da Educação. O total de respondentes, envolvidos no estudo distribuídos em quase todos os *campi* e cursos da Instituição, conforme apontado no quadro 1, representa, portanto, 17% do público da modalidade no IFG, o que proporciona uma dimensão estatística bastante satisfatória para os propósitos da análise realizada.

Feitas as considerações de cunho metodológico, deve-se ressaltar que a adoção do SEE na Instituição, e suas implicações imediatas, mediatas e longo prazo da EJA- EPT, se justificavam num contexto de isolamento social determinado pelo alto nível de transmissão de um vírus, para cuja doença sequer ainda havia imunizante disponível no mercado. Portanto, o isolamento social e o fechamento das escolas se constituíam num imperativo de sobrevivência que antecede ao próprio direito à escolarização.

O conjunto dos dados analisados nestes estudos nos apresentam um panorama que converge de um lado o esforço institucional, para assegurar a permanência e o êxito do público da EJA-EPT, constituído por uma fração da sociedade marcada por uma história de

exclusão do acesso aos bens materiais e culturais, conforme demonstrado no perfil socioeconômico delineado ao longo deste estudo. As estratégias institucionais, embora tenham sido relevantes para manter o vínculo de muitos estudantes da modalidade com o IFG foram, contudo, limitadas pelas frágeis políticas governamentais de assistência social e estudantil, não parecem ter sido suficientes para minimizar os efeitos deletérios resultantes da mudança emergencial do modo de oferta – do regular para o remoto, bem como das dinâmicas da própria crise sanitária.

De acordo com os dados da Plataforma Nilo Peçanha, no primeiro ano da crise sanitária, quando então foi adotado o Ensino Remoto Emergencial, o IFG possuía 1440 matrículas na EJA-EPT, dos quais 240 foram registrados como retidos, o que representa, portanto 14% de retenção em relação ao número total de matriculados. Porém ao percentual de retidos, somam-se 198 discentes evadidos. Somados os percentuais de retidos aos de evadidos chega-se ao total de 23% de insucesso escolar. Em 2021 as matrículas na modalidade EJA-EPT totalizaram 1568, com registro de 404 discentes retidos – 21%, e 125 estudantes evadidos. A soma dos percentuais de retidos e evadidos no referido ano equivale, portanto, a 26%, de taxa objetiva de insucesso escolar na EJA-EPT no IFG, com ligeiro avanço em 2021, em reação a 2020.

Convém registrar que os dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha para os anos anteriores à Pandemia da Covid 19, não são, todavia, mais auspiciosos que os observados durante a vigência do SEE. Ao contrário, em 2018 por exemplo, de 1347 matriculados na EJA-EPT no IFG, foi registrado 393 discentes evadidos, o que equivale a 23%, os quais somados aos 173 retidos nos mesmos anos, chegaria a 30% de insucesso escolar. Outro dado comparativo importante para fins deste estudo, é que durante a vigência do SEE, a média de retenção na Instituição em geral é muito superior à da EJA-EPT. Em 2020, dos 9383 matriculados em todas as modalidades, 27% ficaram retidos. Em 2021, dos 9479 estudantes matriculados, foram registradas 5617 retenções, portanto, muito acima de 50% do total de matriculados.

Deve-se, contudo, ponderar, em que pese as boas taxas de permanência registradas nos cursos de EJA-EPT no IFG – produto do esforço institucional, ou seja, de toda a comunidade escolar, que não

se pode escamotear o fato de que o termo "êxito" neste estudo assume um caráter polissêmico e subjetivo. Primeiramente não se deve ignorar como exitoso o alcance dos índices de permanência/vínculo conforme indicado anteriormente, sobretudo num contexto de enormes contingências socioeconômicas e pedagógicas. Contudo, há que se considerar que durante a vigência do SEE, a Instrução Normativa nº 07/2020 orientava que os processos avaliativos deveriam considerar preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Tal orientação somada à flexibilização da maior parte das atividades para o modelo remoto assíncrono, num contexto de introdução forçada de um modelo de Ensino Remoto Emergencial, trouxe, conforme demonstrado na Figura 22 enormes prejuízos de aprendizagens, chegando a alcançar 75% dos discentes da EJA-EPT no IFG.

Com isso é possível afirmar que o a aprovação entendida enquanto êxito dos discentes, pode não se traduzir efetivamente em satisfatório rendimento escolar, portanto, em aprendizagem significativa, o que na nossa avaliação não necessariamente invalida o trabalho realizado pela Instituição em vista de assegurar as melhores condições de permanência e aprendizagem, sobretudo num contexto que até há pouco tempo poderia ser caracterizado como de ficção científica.

Referências

- ARROYO, M. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Lei Federal nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 20 de dezembro de 1996.
- IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio*. Rio de Janeiro, IBGE, 2019.
- IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio*. Rio de Janeiro, IBGE, 2021.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. *Censo escolar da educação básica 2007*. Brasília, DF: INEP/MEC, 2008.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. *Censo escolar da educação básica 2020*. Brasília, DF: INEP/MEC, 2021.

GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. (Coleção Estudos Culturais em Educação). p. 76-99.

IFG. Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Goiás. Instrução Normativa nº 07 de 17 de agosto de 2020.

MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. 3.ed. Tradução: Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

OLIVEIRA, Francisco de. *A economia da dependência imperfeita*. Rio de Janeiro: Graal. 1984.

PEREIRA, Josué Vidal. *Educação profissional no Brasil: simbioses entre o arcaico e o moderno na oferta e no financiamento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021.

PEREIRA, Josué Vidal. *O Proeja no IFG Campus Goiânia: fatores de acesso e permanência na escola*. 2011. Dissertação (Mestrado) - UnB, Brasília, 2011.

SES. Secretaria de Estado da Saúde. Boletim Epidemiológico Covid19 nº 70, de 10/09/2021. Disponível em: Boletim Epidemiológico COVID-19 N 70 10.09.2021 Disponível em: saude.go.gov.br. Acesso em: 03 jun/2022.

SILVA, Ivonete Maria da. *Ou trabalha e come ou fica com fome e estuda: o trabalho e a não-permanência de adolescentes, jovens e adultos em Goiânia*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, 2004.

TORNANDO-SE PROFESSORAS DE MATEMÁTICA EM MEIO À PANDEMIA DE COVID 19 E AOS DESAFIOS ENCONTRADOS NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Ana Paula Araujo Carvalho
Bhrenda Miranda Diniz
Wellington Lima Cedro

Introdução

Este capítulo narra acontecimentos ocorridos durante o Estágio Supervisionado III e IV do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Goiás (UFG). Durante o estágio, realizado nos anos de 2021 e 2022, passamos por diversos episódios enriquecedores na escola campo. À vista disso, o presente texto tem como objetivo propor reflexões por meio do relato dessas experiências, trazendo como foco da discussão uma atividade proposta com a finalidade de melhorar o desempenho dos alunos com o uso de recursos didáticos primordialmente ofertados pelos artifícios da tecnologia. A realidade do estágio em ensino remoto é muito diferente do ensino presencial, incluindo o próprio rendimento e o aprendizado dos estudantes.

Assim, o grande desafio foi encontrar maneiras de deixar o ensino menos desinteressante e exaustivo e promover maior interação com os estudantes, uma vez que a modalidade remota nos distanciou a todos. Nesse sentido, são aqui expostas desde situações técnicas a situações pedagógicas que necessitam de uma ação, vale dizer, uma solução para atingir o objetivo de promover o aprendizado do aluno. O enfoque é o conjunto de ações tomadas para remediar certos acontecimentos que mais nos causaram angústias na posição de professores. Todas as reflexões e experiências vivenciadas nos serviram de aprendizado e enriquecimento como professores e como seres humanos. Buscamos aqui, portanto, apresentar momentos que nos foram notáveis e nos marcaram durante esse período.

O contexto da experiência de ensino

Nos anos letivos de 2021/2022, o Estágio Supervisionado III e IV teve, quase que exclusivamente, o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) como escola de campo. Isso se deve ao fato de que o calendário escolar da UFG estava atrasado em consequência da paralisação do semestre no início da pandemia do coronavírus (Covid 19) e o CEPAE, como instituição pertencente à UFG, segue o mesmo calendário.

Em virtude da pandemia, durante os anos de 2020, 2021 e até abril de 2022, o CEPAE desenvolveu suas tarefas remotamente. O Ensino Remoto Emergencial (ERE) na instituição estava regulamentado pela Instrução Normativa nº01/2020, elaborada em atendimento às definições estabelecidas para o ERE na Universidade Federal de Goiás. Esta normativa traz que:

Art. 3. As tarefas elaboradas e desenvolvidas, de forma assíncrona e síncrona, serão executadas por meio de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TICs), respeitando as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS) e da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), quanto ao uso restrito de telas (UFG, 2020, p. 1).

A instrução normativa definiu o ambiente virtual a ser utilizado, bem como as posturas e atitudes que o corpo docente e discente precisa ter nesse ambiente. Especificações sobre formato de e-mail para ingressar nos ambientes virtuais de ensino também estão presentes na normativa.

No CEPAE, as disciplinas são de responsabilidade de cada departamento designado. Cabe lembrar, nesse aspecto, que este relato se refere ao estágio supervisionado de matemática realizado pelo Instituto de Matemática e Estatística (IME) da UFG em parceria com o Departamento de Matemática do CEPAE. Na instituição de ensino sob exame, cada série é dividida em duas turmas, A e B. Cada turma, em cada disciplina, possui um ambiente virtual no "Google sala de

aula" (*Google Classroom*). Para o período de ensino remoto, ficaram estipulados momentos de ensino síncrono – que consiste em aulas ministradas por meio da plataforma *Google Meet* – e assíncrono. No *Google Classroom* são enviadas as tarefas referentes aos momentos assíncronos, construídas em forma de roteiro de estudo dirigido.

Realizamos o estágio acompanhando a turma A do 1º ano do Ensino Médio. A turma era composta por 31 alunos, sendo sua maioria composta de meninas. As idades variavam entre 14 e 18 anos, e a turma contava também com um aluno com diagnóstico. Todos os estudantes estavam em uma fase de muita descoberta e bastante inquietação.

De acordo com a organização das disciplinas do Ensino Médio do CEPAE, o previsto para esta turma eram aulas quinzenais com duração de uma hora e atendimentos semanais com a mesma duração. As aulas aconteciam às segundas-feiras, das 10h30min às 11h30min. As atividades assíncronas seriam desenvolvidas por meio de roteiros de estudos, contendo as tarefas de todas as disciplinas. Desse modo, os roteiros de estudos eram pensados para durarem por 15 dias.

Os roteiros (contendo tarefas que deveriam ser realizadas de forma assíncrona) eram enviados em todas as segundas em que havia aula, e os alunos tinham até a próxima aula para entregar/postar a tarefa no *Google Classroom* – a própria plataforma permite a entrega e assinala trabalhos enviados com atraso. Os atendimentos ocorriam às quartas-feiras no contraturno do horário de aulas da turma, às 15h30min. Os atendimentos continham uma característica diferente das aulas síncronas: eram destinados a sanar dúvidas apresentadas pelos alunos com relação ao roteiro de tarefas, previamente postados na plataforma de ensino.

A pandemia de Covid 19 e as dificuldades do ensino remoto

Sabemos que o ano de 2020 foi acometido, desde o seu início, pela pandemia de Covid 19, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. Milhões de pessoas em todo o mundo sofreram – e ainda vem sofrendo – perdas materiais, humanas, econômicas, emocionais e educacionais significativas. No contexto educacional, em específico,

muitas famílias foram prejudicadas, e alunos e professores passaram por um processo doloroso de afastamento do meio escolar, além das angústias pessoais experimentadas pela perda de entes queridos. A rotina não é mais a mesma e por dois anos e meio não só os indivíduos tiveram que se adaptar, como também a estrutura educacional.

No Brasil, de março de 2020 até o início de 2022, as escolas, em sua maioria, tiveram suas portas fechadas. O pânico causado pela rápida proliferação do vírus demandou uma ação por parte dos órgãos governamentais que regulamentam e controlam a saúde em nível nacional. Foram adotadas medidas que evitassem ou diminuíssem o contágio do vírus. Nesse contexto, foi estabelecido, já em 2020, o ERE e com ele a tecnologia passou a desempenhar importante papel para que a educação continuasse seguindo seu curso.

Ficou evidente que a tecnologia se tornou forte aliada do professor nesta realidade. Sabendo-se, de acordo com Santos (*apud* LIMA, 2021, p. 73), que "o cerne de qualquer espaço escolar é a sala de aula", por conta da crise sanitária as tecnologias da informação e comunicação foram instrumentos necessários para o andamento das tarefas pedagógicas de forma remota e por recriar esse ambiente de "sala de aula". Entram, aí, os recursos do *Google*, contendo opções das mais diversas e sempre muito flexíveis e dinâmicos, o que torna possível a criação de um ambiente virtual que se aproxime, na medida do possível, de uma sala de aula.

No entanto, não são ferramentas totalmente confiáveis quanto à certeza de estabilidade da plataforma. Esta afirmação advém do fato de que, por algumas vezes, apesar de um planejamento bem elaborado para a regência da aula, não fora possível a sua execução plena, devido a problemas relacionados à estabilidade da internet, ao instrumento de trabalho, como *notebook*, celular ou computador, a situações de "bugues" no momento de aula nos sites utilizados e às mais distintas adversidades.

Para aqueles que desejam se tornar futuros professores, observou-se que o planejamento por si só não é suficiente para lidar com o ambiente escolar. Em diversos episódios, a estrutura e organização não poderiam estar mais evidentes e, ainda assim, não puderam

acontecer plenamente por motivos alheios ao nosso controle. Desta forma, também cabe ao professor deter a competência de se adaptar às diversas circunstâncias, de forma que o bom andamento da aula continue sem prejuízos, e desempenhar papéis tais como os discutidos por Libâneo (1998, p. 29):

O professor medeia a relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando o conhecimento, a experiência e o significado que o aluno traz à sala de aula, seu potencial cognitivo, sua capacidade e interesse, seu procedimento de pensar, seu modo de trabalhar.

Nesse sentido, esperamos desenvolver tais competências, apesar do emocional fragilizado, da tensão e da ansiedade, da inexperiência. Almejamos nos tornar educadoras essenciais ao crescimento de nossos alunos, de modo que eles, apesar das adversidades, sejam aptos à gentileza, à solidariedade, à tolerância e à inclusão, e, de nossa parte, ponderando, refletindo, questionando e jamais desistindo do amadurecer pessoal e profissional.

Desse modo, apesar dos contratempos tecnológicos, tivemos que pensar maneiras de tornar as aulas síncronas atrativas e produzir materiais para as atividades assíncronas.

Com efeito, durante todo o estágio, em conjunto com a professora-supervisora, buscamos sempre encontrar um meio de construir um ambiente para que o aluno pudesse estudar e aprender mesmo no contexto pandêmico, uma vez que acreditamos que ensinar é fornecer ao aluno condições para que ele possa construir seu próprio conhecimento.

Como nosso contato direto com os alunos foi minimizado devido ao horário e formato das aulas, as videoaulas selecionadas tornaram-se, como dito, importante ferramenta pedagógica, já que normalmente o conteúdo que seria ministrado durante uma ou duas semanas precisaria ser apresentado em apenas uma hora quinzenal.

Considerando esse cenário, desde o primeiro contato com a turma, percebemos a dificuldade de alcançar de forma efetiva os alunos do Ensino Médio, para que eles tivessem uma boa compreensão

da disciplina. Segundo Dumontheil e outros (2010), "Não é fácil para os adolescentes prestarem atenção nas aulas sem deixar que a mente vagueie ou ignorar as distrações trazidas pelo irmão mais novo enquanto resolvem um problema de matemática. Mas isso não é culpa deles. Isso acontece devido à estrutura de seus cérebros". Além disso, a autora chama a atenção para o fato de os adolescentes simplesmente não possuírem as mesmas capacidades mentais que os adultos" (DUMONTHEIL *et al.*, 2010). Conclui-se que já é algo intrínseco ao desenvolvimento do adolescente: a dificuldade em manter a concentração durante a aula se comparado a um adulto.

Essa condição se agrava quando se trata do ensino remoto em circunstâncias tão preocupantes, como a experimentada no início da pandemia, em especial. Observe:

Essa situação excepcional, não esperada pelos governantes das diversas nações, está exigindo adaptações severas, tanto físicas quanto sociais e emocionais, por parte de crianças, adultos e idosos, causando estresse, medo e preocupação, principalmente para aqueles que tiveram seus salários diminuídos ou ficaram sem renda; para aqueles que têm acima de 60 anos e pertencem ao grupo de risco, ou para aqueles que possuem alguma doença preexistente, tais como diabetes, asma, bronquite, problemas cardiovasculares ou algum tipo de câncer (VERCELLI, 2020, p. 49).

Desse modo, pode-se afirmar que o contexto do estágio para nós foi turbulento desde o seu princípio. Vivenciando, como toda a população mundial, os receios provocados por uma pandemia e, simultaneamente, cursando a Universidade na modalidade de Ensino Remoto Emergencial, sabíamos que, ao passar pelo estágio obrigatório de forma remota, estávamos perdendo muito do que o ensino presencial oferece, além da dificuldade em compreender como se sucederia todo o movimento do estágio.

Ademais, tendo em mente as responsabilidades de estagiárias na condição de futuras professoras, sabemos que "[...] associado ao

papel do professor, a demonstração de preocupação e suporte aos alunos é das dimensões mais encontradas na literatura como significativa para o envolvimento dos alunos na sua aprendizagem e para o seu desenvolvimento" (HATTIE, 2009, p. 108).

Ficamos, desse modo, apreensivas ao pensar em como poderíamos, de forma efetiva, adotar medidas que possibilitassem o interesse dos estudantes nas aulas e uma maior participação dos alunos. Quais as dificuldades por eles enfrentadas no ensino remoto e que ações poderíamos tomar para saná-las? Seria a organização do tempo? Seria a desmotivação do próprio aluno? Como motivá-lo? Por que muitos não frequentam as aulas? Como tornar o ensino atrativo para alunos nessa faixa etária?

Percebe-se, ordinariamente, essa falta de envolvimento no 1º ano A. Em mais de um momento, sofremos com certa apatia dos alunos e, desde o primeiro encontro, encontramos dificuldades em fazê-los participar da aula, o que nos afligiu sobremodo.

Vimos, assim, a necessidade de gerar um ambiente que os estimulasse a participar, pois, como Freire (1996) infere, não há docência sem estudantes: ambos se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro.

"Os interesses dos adolescentes refletem as transformações sociais que o mundo vem vivendo" (FREITAS *et al.*, p. 97, 2005). Nessa direção, é importante que os professores estejam atualizados em relação aos interesses dos estudantes. Hoje em dia, um grande exemplo dessas transformações se reflete no sucesso e impacto que o grupo musical coreano BTS¹ possui na atualidade. Seus fãs – das mais diferentes idades, mas em grande parte adolescentes – muitas vezes utilizam de artifícios conectados ao grupo em movimentos políticos. Além de tudo, é possível encontrar centenas de depoimentos sobre como o grupo, por meio de suas músicas, consegue ajudar jovens a superar problemas psicológicos e situações difíceis. Isso contribui para a criação de uma rede de apoio entre os fãs, que é fortalecida pelo interesse em comum. Gomes e outros discutem sobre esse vínculo:

1 BTS, também conhecido como Bangtan Boys, é um grupo sul-coreano formado pela Big Hit Music, uma subsidiária da HYBE Corporation, em 2013 (WIKIPEDIA, 2022).

Os grupos influenciam a vida de seus integrantes, que estão sempre em busca da adaptação às duas dinâmicas. A revisão teórica de base psicanalítica favorece a assimilação das discussões sobre a cultura, formação de grupos, sentimento de pertencimento e a identificação entre os sujeitos (GOMES *et al.*, 2020, p. 10).

Uma das opções é utilizar o artifício da roda de conversa para trazer o protagonismo dos alunos e fazer com que participem mais ativamente das aulas. Figueiredo e Queiroz (2013) destacam que o emprego da roda de conversa como metodologia possibilita a construção de uma prática dialógica e o exercício de pensar compartilhado.

Para tanto, a principal ferramenta que utilizamos foi a contextualização na matemática, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, como uma maneira de dar sentido ao conhecimento matemático na escola. Almejamos que, ao tornar o conteúdo matemático mais próximo da realidade do aluno, a turma se envolvesse mais durante as aulas e com as tarefas assíncronas.

Fazendo um recorte na etnomatemática, podemos olhar para a turma como parte de um grupo que possui sua própria cultura, nesse caso, o grupo de adolescentes. Desse modo, além de buscar contextualizar o conteúdo no cotidiano, inserimos também elementos que caracterizam o grupo ao qual a turma pertence.

No entanto, quando fazemos esse recorte e pensamos nos adolescentes como grupo cultural, não há um saber historicamente identificado: estamos abordando uma cultura imediata que surge e se espalha rapidamente, uma cultura que nasce no "agora". Então, o que fizemos foi olhar para esse conjunto de ações e tradições que estão sendo criadas e modificadas a todo momento pelo viés etnomatemático (D'AMBROSIO, 1996; 2009). Por isso, tentamos produzir uma matemática que incluía a cultura de nossa turma. Para tal, desenvolvemos um questionário abordando as atividades de que os alunos gostavam de fazer durante seu tempo livre.

Desenvolvemos, como resultado, uma situação-problema abordando o tema mais votado pelos alunos, tendo em vista as características de um problema voltado para a aprendizagem de matemática,

de Van de Walle (2009). Nosso problema, assim, partiu dos alunos, e a ambientação, a escolha do tema do problema e sua resolução tiveram, portanto, o protagonismo dos estudantes.

Em um primeiro momento, a ideia foi realizar uma enquete por meio do *Google Forms* para descobrirmos por quais assuntos os alunos mais se interessavam, entre as opções de músicas, esportes, filmes e séries, dança, moda e afins. Tendo sido séries e filmes os mais votados, realizamos uma segunda enquete para saber de quais séries e filmes os alunos mais gostavam. Esta segunda enquete foi feita de forma síncrona e, por meio dela, desenvolvemos o conteúdo de funções. Pensamos em uma forma de criar uma equação linear em que pudéssemos inserir os dados coletados nas votações dos alunos e criar um top 10 de filmes e séries mais assistidas pela turma. A ideia veio da plataforma *Netflix* que, com base em seu algoritmo, criou um top 10 personalizado de conteúdos para o usuário. Indo além, buscando refletir sobre o que é um algoritmo, desenvolvemos um conteúdo interativo, contextualizado e interessante para os alunos. A proposta de tarefa está mais bem explicada e detalhada em anexos.

Em anexo, será exposto parte do questionário implementado com vistas a descobrir sobre quais assuntos os alunos mais gostavam de conversar e, dessa maneira, desenvolver uma atividade baseada nos resultados. Na Figura 1, iremos observar a questão que norteou a atividade.

O que você gosta de fazer para se divertir (passar o tempo)?

Ler

Jogar - jogos online/videogames

Jogar - esportes

Ouvir música

Desenhar

Assistir algo (filmes, series, doramas, etc) em serviços de streaming

Outro: _____

Figura 1: O que você mais gosta de fazer?

Fonte: acervo próprio (2021).

Após a votação, chegamos à conclusão de que os assuntos sobre os quais os alunos mais gostavam de falar foram: ler, esportes, séries e filmes. Assim, elaboramos um novo questionário, apresentado a seguir, que procura identificar quais, entre os temas levantados, eram de mais interesse dos alunos. A Figura 2 trata do tema filmes e séries preferidos dos alunos.

Que tipo de série você gosta de assistir?

Drama - Grey's Anatomy, Atypical, etc

Ação - The Walking Dead, Teen Wolf, etc

Teen - Sex education, Stranger Things

Mistério - Maldição da Mansão Bly, Dark, etc

Doramas - Love Alarm, Goblin, W, etc

Outro: _____

Gosta de assistir animes?

Sim

Não

Figura 2: Que tipo de série você gosta de assistir?

Fonte: acervo próprio (2021).

Com base nas questões mostradas na Figura, poderíamos conhecer quais tipos de séries os alunos possuíam mais interesse e, com essa informação, construir uma aula remota, mas interativa e contextualizada. Além da pergunta da Figura 2, focamos em saber quais esportes de que os alunos mais gostavam e quais gêneros de leitura possuíam interesse, pois dessa maneira poderíamos decidir em qual assunto focar para "criar" a atividade. A Figura 3 apresenta essas duas indagações.

Gosta de algum desses esportes?

Futebol

Vôlei

Basquete

Karatê

Jiu Jitsu

Outro: _____

O que gosta de ler?

Romance policiais - A Garota no Trem, O Assassinato No Expresso Oriente, etc

Distopia - Maze Runner, Divergente, Jogos Vorazes, etc

Fantasia - Harry Potter, Instrumentos Mortais, Corte de Espinhos e Rosas, etc

Romance - A Culpa é Das Estrelas, A Seleção, P.S Eu Te Amo, etc

Fanfic e afins

Mangá

quadrinhos

Outro: _____

Figura 3: De qual esporte você mais gosta? O que você gosta de ler?

Fonte: acervo próprio (2021).

Por ser o assunto mais votado entre todos, decidimos por focar no tema das séries, como já exposto, aplicando os conceitos matemáticos propostos. O conceito básico de função consiste em uma regra que relaciona cada elemento de um conjunto (representado pela variável x) a um único elemento de outro conjunto (representado pela variável y). Para cada valor de x , podemos determinar um valor de y ; dizemos, então, que "y está em função de x". Toda função linear é do tipo $f(x) = ax + b$, sendo a e b coeficientes pertencentes ao conjunto dos inteiros. Pensando nisso, durante a aula síncrona, criamos um terceiro questionário. Nele questionamos aos alunos a quais séries citadas nas questões eles já haviam assistido, além de uma segunda questão com as mesmas séries em que se perguntava, das séries cita-

das, a quais eles tinham a intenção de assistir, ou seja, que ainda não tinham visto, mas queriam ver futuramente.

Nomeamos o coeficiente "a" como sendo um valor fixo, $a = 1$. A variável x seria substituída pelo número de espectadores de determinada série, ou seja, suponhamos que a série *Game of Thrones* teve um total de 10 alunos que já a assistiram, dessa forma, a função seria do tipo $f(x) = ax + b$, substituindo $f(x) = 1 + b$. Nomeamos o coeficiente "b" como sendo o número de alunos que possuem a intenção de assistir àquelas séries. Relacionando com o exemplo anterior, suponhamos que a série *Game of Thrones* conte com um número de 5 alunos que possuem a intenção de assisti-la. Dessa forma, sua função seria do tipo $f(x) = 10 + 5$, $f(x) = 15$, ou seja, a pontuação da série *Game of Thrones* é 15.

Nossa intenção foi, assim, criar um tipo de função para cada série, relacionando com as variáveis "já assisti" e "tenho intenção de assistir futuramente". Após criar as funções e conferir as pontuações, teríamos então o *ranking* de séries mais assistidas da turma do 1º ano

A. No entanto, a atividade não consistiu apenas nessa etapa; nos preocupamos em plotar no aplicativo Geogebra cada função de cada série que foi criada e discutir questões como: mesmo que uma série receba maior pontuação no *ranking*, a sua taxa de crescimento em relação a outra com pontuação melhor pode ser maior, devido ao coeficiente b , que indica o número de pessoas que possuem a intenção de assisti-la. Ou seja, no longo prazo, se o número de pessoas que "possuem intenção de assistir" for maior dos que "já assistiram", essa série em pouco tempo superaria a pontuação das demais. Outro ponto abordado são os zeros da função afim presentes nos gráficos apresentados, além da mudança no deslocamento da função afim quando o coeficiente b é negativo e quando é positivo. Também foi abordada a diferença entre as funções do segundo grau e as do primeiro grau e a importância de o coeficiente a ser diferente de zero em funções do segundo grau.

Durante a execução da tarefa, mesmo com problemas no percurso, houve participação dos alunos. Novamente, aqueles que participaram foram os mesmos que normalmente participam, mas foi

notável como a tarefa, em especial, chamou a atenção e pareceu prendê-los mais. Muitos manifestaram reações positivas quanto ao conteúdo apresentado.

Busca-se, assim, sempre contextualizar e aproximar o conteúdo matemático do cotidiano dos alunos, já que

Nesse sentido, quando o aluno aprende algo que tem relação com o contexto de vida no qual está inserido, a aprendizagem se torna mais efetiva, repleta de significados, possibilitando que este busque de forma mais autônoma a aprendizagem de novos conhecimentos, os quais lhe serão úteis na sua vida, nas situações práticas vivenciadas no seu dia a dia (DUARTE; GONZAGA; ASSIS., 2016, p. 2).

Com isso em mente, nosso objetivo era justamente de contextualizar e aproximar o conteúdo matemático do cotidiano dos alunos para que assim eles se apropriem das ferramentas necessárias à construção do conhecimento matemático.

Roteiros de ensino

Além de todo o cuidado para que a aula fosse atrativa aos alunos, tínhamos em mente fornecer os meios para que eles realizassem as atividades assíncronas – os Roteiros de Ensino –, que, além de servirem como material de estudo, são um meio de avaliação.

A partir de março de 2020, o CEPAE-UFG adotou como método avaliativo o Roteiro de Aprendizagem ou Roteiro de Ensino, como é comumente chamado na instituição. Esta medida foi adotada pensando na forma mais apropriada de avaliar o desenvolvimento dos alunos em tempos difíceis, como este de pandemia, além de todo processo de adaptação para o ensino remoto. Dessa maneira, o roteiro é uma ferramenta que incentiva a autonomia do aluno e permite que ele desenvolva hábitos de estudos de maneira independente.

Nestes roteiros², havia um texto de apresentação, seja com uma contextualização ou até mesmo informações que relataram a importância daquele conteúdo, além de dicas e instruções para a sua resolução.

Também havia vídeos que serviam como material de apoio, sempre com o cuidado de não serem muito longos para que o estudo do aluno não ficasse cansativo e o tempo de tela não aumentasse. Por fim, as questões que deveriam ser respondidas, todas contextualizadas e coerentes com o conteúdo passado.

Além de ministrar e planejar aulas, um trabalho de grande importância que compete aos discentes é a correção e avaliação das tarefas requisitadas aos alunos. Ao final da segunda escala, ajudamos a professora supervisora Luciana Rocha com a correção das tarefas assíncronas atribuídas à turma.

Durante o processo de correção, notamos mais sinais da falta de interesse e envolvimento dos alunos com os estudos. O primeiro desses sinais é o número baixo de roteiros entregues. Dos 30 alunos, em média para cada roteiro, menos da metade entregou a atividade no prazo de correção para a segunda escala, e grande parte dos trabalhos foi entregue com atraso. A grande maioria do restante dos alunos somente entregou as tarefas após o Conselho de Classe, quando foi estabelecido um prazo extra para entrega de roteiros.

No Conselho de Classe ficou evidente a falta de envolvimento dos alunos, pois o número de conceitos negativos foi expressivo. Muitos alunos entregaram as respostas aos roteiros ou buscaram ajuda para tirar dúvidas e respondê-los somente após o choque inicial, ao receberem as notas baixas.

Outro ponto importante notado durante a correção foi o número de cópias. Muitos alunos copiaram os trabalhos, ao ponto de até mesmo as vírgulas erradas serem repetidas. Este fato novamente evidencia a falta de interesse do aluno que sequer se perguntou se aquilo que estava copiando fazia sentido, pois algumas respostas não tinham sentido de conteúdo, tampouco eram similares aos exemplos fornecidos no material didático ou nos vídeos selecionados.

2 Tivemos roteiros de ensino que foram produzidos individualmente pela professora supervisora, pela professora supervisora em parceria com as estagiárias e somente pelas estagiárias.

Essas observações foram mais evidentes nos Roteiros 3 e 4, principalmente a cópia sem discernimento. Já no Roteiro 6 pudemos observar que erros crassos eram menos frequentes. Ainda nesse roteiro – o "nosso" roteiro – as notas foram um pouco melhores. No entanto, vale ressaltar que, por coincidência, os nossos roteiros abordavam conteúdos que podem ser considerados mais simples, algo que tem impacto nas notas dos estudantes.

Ao que tudo indica, nossa regência afetou positivamente a aprendizagem dos alunos. Podemos dizer que nas aulas em que o conteúdo era mais próximo do cotidiano dos discentes, o aprendizado parece ter sido mais efetivo, como demonstram as notas dos roteiros.

A propósito, uma das mudanças mais notáveis está justamente nas cópias. Nos primeiros roteiros, havia os alunos que copiavam algo desprovido minimamente de sentido e não se importavam se aquilo correspondia ao conteúdo cobrado no roteiro.

Com o decorrer do ano letivo, esses erros absurdos foram diminuindo e pararam de se repetir diversas vezes num mesmo roteiro, do que se pode concluir que os alunos passaram a se empenhar um pouco mais, dedicando-se, ao menos, a copiar algo mais coerente. Podemos até cogitar que eles se sentiam mais estimulados a responder os roteiros que produzimos e que as aulas eram contextualizadas, principalmente quando levamos em consideração o número de roteiros entregues nesses casos em comparação com os demais.

A correção dessas atividades foi um processo muito marcante para todos nós, não só por ser por meio dele que verificamos a aprendizagem dos alunos, com também a dificuldade do processo em si. A correção é feita junto à plataforma *Google Classroom*, onde usualmente os alunos postam os arquivos por meio de formato PDF ou imagem JPEG. A exaustão se dá em casos em que a foto foi mal tirada e ao considerar as horas de tela necessárias para a realização das correções dos trinta alunos.

Esse processo e todas as situações expostas nessa sessão anteriormente são o que justifica a nossa parcial frustração, ressaltando, contudo, que nosso propósito com esses apontamentos não é culpar os alunos. Como futuras professoras e discentes da universidade, entende-

mos a dificuldade que é o ensino remoto. Olhando para si mesmas, foi devido à maturidade de fazer o que é necessário e não o que o "eu" deseja é que nos dedicamos às atividades acadêmicas. É importante destacar que a realidade familiar, psicológica e financeira de nenhum desses alunos é conhecida com profundidade. Mas o ponto é: uma educação de qualidade não depende apenas da escola como instituição, do corpo docente e seus suportes como nós estagiárias (FREIRE, 1996) O processo educacional vai além dessa fronteira e envolve o acompanhamento dos pais, o incentivo à educação e as políticas educacionais do país e a realidade social, bem como a saúde mental dos envolvidos no processo.

Chega-se a essa conclusão a partir da constatação de que não medimos esforços junto à professora supervisora voltados a um ensino de qualidade e, ainda assim, obtivemos pouco retorno explícito por parte dos alunos e, em alguns dias, até mesmo retorno algum.

Por certo, ser professor é também lidar com questões como essas e persistir fazendo o melhor para garantir um ensino de qualidade (FREIRE, 1987), ainda que, por vezes, possa ser momentaneamente frustrante, afinal, se nós, que amamos e nos dedicamos ao ensinar, que escolhemos essa profissão, que é também um estilo de vida, não insistirmos em uma boa educação, quem o fará?

Considerações finais

Demos início ao estágio com dezenas de expectativas, sem, contudo, conseguir delimitá-las em virtude do contexto atípico. O grupo de estagiários se alterou, houve troca de orientador, mas permaneceu o sentimento e o desejo de fazer nosso melhor para auxiliar a professora supervisora e os alunos do 1º ano A do CEPAE/UFG.

Durante todo o período de estágio, enfrentamos as mais diversas adversidades e angústias. Mas não só de tristezas se construiu esse trabalho. Crescemos grandemente durante a produção dos roteiros e discussões sobre como lidar com a falta de participação dos estudantes e aprendemos bastante sobre as tecnologias de ensino usadas.

Durante todo o estágio, tivemos que lidar com tais questões tecnológicas e metodológicas, buscando maneiras de vencer os desafios

impostos pelo ensino remoto em tempos de pandemia. Ao final do estágio, percebemos que, mesmo nos esforçando ao máximo para tornar o ensino mais dinâmico e interessante, ainda haverá alunos desinteressados por razões diversas.

Mesmo lidando com o ambiente virtual desde o começo do ano letivo de 2021, constantemente surgia alguma variável técnica que poderia resultar em obstáculo. Aprendemos a nos precaver de um erro apenas para enfrentar outra emergência e, ainda assim, conseguimos contornar os percalços e ministrar aulas satisfatórias.

Todavia, essas emergências e contratempos técnicos não são exclusivos do ensino remoto. Ter "jogo de cintura" também é uma habilidade necessária ao professor em situações ordinárias, habilidade que puderam ser trabalhadas a partir dos momentos de reflexão.

Por certo, a cada momento que analisamos e pensamos nas possibilidades didáticas, é preciso refletir sobre nosso ambiente e sobre a aula em si. E a cada vez que atravessamos determinada dificuldade, é preciso ponderar e, assim, aprender, progressivamente, a lidar com as mais diversas situações.

Como relatado, por diversas ocasiões foi preciso elaborar estratégias de emergência com vistas a solucionar os problemas que irrompiam, refletindo e aprendendo com a professora Luciana Rocha e o Professor Wellington Cedro, apoios e guias.

Há momentos em que notamos que nossa mediação não é em vão, ainda que essa sensação de ineficácia tenha nos afligido por diversas vezes em virtude da postura de parte da turma. Buscar elementos do cotidiano dos alunos, elementos com os quais eles possuem afinidade, é importante e se mostra essencial para a aprendizagem de matemática.

E foi isso que ocorreu durante nossa regência. Acreditamos que conseguimos estabelecer um vínculo com os alunos durante esse semestre e isso se evidencia – e nos alegra – na forma de *feedback* positivo que recebemos dos alunos. Vale ressaltar um comentário de um dos alunos que disse ter sido a nossa regência a sua melhor aula do dia, pois tratamos de coisas relacionadas ao seu dia a dia. Mostrando o quanto vale a pena aproximar o conhecimento do universo do aluno

principalmente no ensino de matemática "[...] pois é preciso desmistificar a matemática tida como um "bicho de sete cabeças", para que os alunos compreendam sua relevância na sociedade em geral" (FREITAS *et al.*, 2020).

E analisando tudo preparamos e colocamos em ação durante o estágio, podemos concluir que o que foi mais efetivo em termos de abordagem foram as aulas contextualizadas. Mesmo que pequena, a participação dos alunos era mais significativa nessas aulas e os roteiros a elas relacionados tinham respostas mais elaboradas e bem justificadas. Até mesmo os erros nessas tarefas eram mais coerentes. Todos esses pontos nos levam a crer que nosso impacto na turma foi positivo, assim como o impacto desse estágio nas nossas vidas e na nossa formação como professoras de matemática.

Não é apenas frequentando um curso de graduação que uma pessoa se torna profissional. É, principalmente, envolvendo-se intensamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma (FÁVERO, 1992, p. 104).

Podemos concluir, que diante da realidade social dos alunos, indo de encontro com problemas pessoais do mesmos, o cotidiano em uma instituição de ensino, ainda mais com uma grande estrutura como o CEPAE-UFG, recursos e materiais didáticos, indisciplina dos alunos, falta de interesse dos alunos, desânimo em relação a profissão, desânimo em produzir aulas que não terão retorno por parte dos estudantes, o Estágio Supervisionado é uma base sólida para ida ao mercado de trabalho e cursar essa disciplina ao lado de bons profissionais como a professora Luciana Rocha e o professor Wellington Cedro foi extremamente significativo, pois a partir do acompanhamento de ambos, as estagiárias adquiriram grandes aprendizados, ideias positivas sobre a profissão, o que significou um verdadeiro resgate do valor da docência para ambas, podendo se ver como professoras e avançar para além da universidade, com confiança.

Referências

- DUARTE, C. L.; GONZAGA, A. E. de S.; ASSIS, M. A. P. de. *O Conhecimento Matemático e a sua Contextualização no Processo de Ensino e Aprendizagem*, CONAPESC. 2016.
- D'AMBRÓSIO, U. *Educação matemática: da teoria à prática*. 17. ed. Campinas-SP: Papirus Editora, 2009.
- D'AMBROSIO, U. *Educação matemática: da teoria à prática*. Campinas: Papirus, 1996.
- DUMONTHEIL, I.; HASSAN, B.; GILBERT, S. J.; BLAKEMORE, S. Development of the Selection and Manipulation of Self-Generated Thoughts in Adolescence. *Journal of Neuroscience*, v. 30, n. 22, p. 7664-7671, 2010.
- FÁVERO, L. L. *A Dissertação*. São Paulo: USP/VITAE, 1992. 104 p.
- FIGUEIREDO, A. A. F. de; QUEIROZ, T. N. de. A Utilização de rodas da conversa como metodologia que possibilita o diálogo. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 10: desafios atuais do feminismo. *Anais eletrônicos ...* Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/>.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. 1996.
- FREITAS, M. T. M. *et al.* Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: investigando e teorizando. In FIORENTINI, Dário; NACARATO, Adair Mendes (org.). *Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática*. Campinas, São Paulo: musa editora. 2005.
- FREITAS, R. S.; COSTA, G. H. R. R. O.; ROCHA, M. F. S.; MADUREIRA, T. M. *Pesquisa sobre o ensino remoto da disciplina de matemática no contexto da pandemia da COVID-19*. V CONASPEC. Paraná. 2020.
- GOMES, A. C. de O. *et al.* *O processo de identificação na formação de grupos de fãs (fandoms) e a influência destes no cotidiano de seus integrantes*. Instituto de Ciências Humanas da UNIP, Goiânia, Goiás. 2020.
- HATTIE, J. *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. New York, USA: Routledge. 2009.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora?* novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, J. M. M. Plataforma Moodle: A educação por mediação tecnológica. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 6, v. 9, n. 1, p. 53-73 jan. 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/plataforma-moodle>. Acesso em: 03 mar. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). Instrução Normativa nº01/2020. *Ensino Remoto Emergencial*. Goiânia, Goiás. 2020.

VAN de WALLE, John A. *Matemática no ensino fundamental: formação de professores e aplicação em sala de aula*. Porto Alegre, Rio Grande do Sul. 2009.

VERCELLI, L. de C. A. Aulas remotas em tempos de covid-19: a percepção de discentes de um programa de mestrado profissional em educação. *Revista @mbienteeducação*, [S.l.], v. 13, n. 2, p. 47-60, jun. 2020. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/932>. Acesso em: 05 jun. 2022.

WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2022. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=BTS&olddid=63714562>. Acesso em: 3 jun. 2022.

ANEXOS

TAREFA 1º A

Sabe-se que o ranking de séries mais assistidas da Netflix é elaborado por meio de um algoritmo que avalia o número de acessos a série (seja abrindo o link para ler a sinopse, ou apenas vendo 3 a 4 min de um determinado episódio) e a quantidade de horas gastas a assistindo.

Hoje nós iremos criar o ranking da sala, o TOP 10 séries favoritas dos alunos do 1º ano A. Para isso, responderemos a duas questões do questionário para, por meio de seus resultados, criar nosso ranking. A primeira questão é: qual série você já finalizou e indica? A segunda questão é: a qual série você ainda não assistiu, mas tem intenção de assistir?

Para cada pergunta, definiremos uma função a fim de estabelecer a pontuação por cada espectador e verificar o crescimento da popularidade dessa série. Iremos adotar que o coeficiente $a = 1$

para qualquer função dada, ou seja, um valor fixo para a pontuação. O coeficiente b refere-se a pessoas que têm a intenção de assistir a essa série. Por fim, nossa variável independente x será o número de pessoas que já assistiram à série

Logo, se $a = 1$, e $b =$ o número de pessoas que têm intenção de assistir à série, nossa variável x será dada pelo número de pessoas que de fato já a assistiram. Ou seja, teríamos uma função do tipo $f(x) = x + b$. Por exemplo, a série *Game Of Thrones* teve como resultado 10 pessoas que já a assistiram e 5 pessoas que possuem a intenção de vê-la, logo, $f(x) = x + 5$, daí $f(10) = 10 + 5 = 15$. Assim, a série *Game of Thrones* recebe uma pontuação igual a 15 pontos no ranking. O mesmo sucederá para cada série votada.

Ao final, iremos montar o gráfico de cada série e observar as projeções de crescimento de popularidade de cada uma. Seguindo o exemplo dado anteriormente, veja que, a cada 10 pessoas, *Game Of Thrones* recebe uma popularidade de 15 pontos, se houvesse 30 pessoas que assistiram à série, qual seria a sua pontuação no ranking? Podemos também, por meio destes cálculos, determinar a série mais popular entre os alunos, além de observarmos que há séries que possuem uma projeção em comum de crescimento, ou seja, em dado momento, ambas possuem a mesma popularidade para a sala?

PLANO DE AULA

1º Regência – Função Afim

Universidade Federal de Goiás Instituto de Matemática e Estatística
Centro de Pesquisa e Ensino Aplicado à Educação

Plano de Aula

Professora Supervisora: Luciana Parente Rocha Professor Orientador: Wellington Lima Cedro

Estagiárias: Ana Paula Araújo Carvalho e Bhrenda Miranda Diniz
Turma: 1º ano A (Ensino Médio)

O segundo momento será dedicado à explicação das definições de função afim, tratando, ainda, de seus coeficientes e explicando, de forma clara, cada membro que compõe esse tipo de função. No segundo momento, também deverá ser comentando o porquê da necessidade de entender a função afim para a tarefa proposta. Para tanto, será dedicado um tempo de 10 min.

O terceiro momento consistirá na apresentação do questionário junto às instruções dos *slides*. O link do questionário deve ser enviado via chat do *Meet*. Para este momento será dedicado um tempo de 7 min, deste, 2 min para a explicação do exercício e 5 min para os alunos votarem.

O quarto momento ocorrerá em duas etapas: a primeira será a explicação do ministrante quanto à tarefa a ser realizada, tarefa esta que será indexada ao final deste arquivo. A proposta é a produção de um *ranking* de séries mais assistidas pela turma; a pontuação que determinará o ranking será feita através do uso de funções lineares. Em seguida, os alunos deverão calcular as pontuações das séries, além de escrever as funções afins equivalentes. O ministrante irá dirigir as perguntas aos alunos da turma quanto aos resultados e expô-los em um documento word, ou jamboard, ou qualquer outra ferramenta que lhe parecer melhor. Para este momento, serão dedicados 20 minutos de aula.

Encerrando a aula, faremos reflexões sobre os gráficos de funções apresentadas pelos alunos, escolhendo de 3 a 5 funções feitas pelos alunos referentes à pontuação, expondo seus gráficos. Deverão ser discutidas questões como: mesmo que uma série receba uma maior pontuação no ranking, a sua taxa de crescimento em relação a outra com pontuação melhor pode ser maior, devido ao coeficiente b , que indica o número de pessoas que possuem a intenção de assistir à série. Outra questão que deverá ser levantada é os zeros da função afim presente nos gráficos apresentados, além da mudança no deslocamento da função afim quando o coeficiente b é negativo e quando é positivo. Deverá ser abordada também a diferença entre as funções do segundo grau e as do primeiro grau e a importância do coeficiente a ser diferente de zero em funções do segundo grau; para tal, será ex-

posto um gráfico de função do segundo grau no Geogebra e mudar o coeficiente a , mostrando que o gráfico passa a ser uma reta e, portanto, torna-se função linear. Discutir de forma informal com os alunos o porquê do coeficiente a da tarefa proposta ter sido indexado como 1, e mostrar, por meio dos gráficos, a mudança na inclinação da reta que ele provoca, uma vez que este é o coeficiente angular. Para tanto, será dedicado um tempo de 20 min.

Material Didático

Computador Microfone *PowerPoint*
Questionário *Google Forms*
Geogebra
Word Documents

Bibliografia básica

WATSON, HG. The many parts of James Stewart. The Daily Xtra (em inglês). Consultado em 12/10/2021. Cópia arquivada em 13 de dezembro de 2014.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 3ª versão. Brasília: Ministério da Educação. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 20 dez. 2018.

DOMINGUE, Isadora; MACEDO, Patrícia; COELHO, Taiany. Alfabetização matemática: uma experiência significativa na residência pedagógica (RP). 2019. Disponível em: <http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepes-vida/article/view/351>.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

ENSINO REMOTO E ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS

Marcos Vinícius Ferreira Vilela

Leandro Jorge Coelho

Michel Mendes

Introdução

A pandemia causada pela Covid 19 fez com que estados e municípios adotassem uma série de medidas visando promover o distanciamento social e a diminuição na circulação de pessoas em ambientes públicos. Dentre as consequências dessas medidas tivemos a paralisação de diversas atividades realizadas tradicionalmente de modo presencial, dentre elas, as atividades de ensino e aprendizagem realizadas em ambientes universitários e escolares. Do ponto de vista epidemiológico e de saúde pública, essas medidas foram importantes para que se pudesse ganhar tempo para a organização de recursos e estratégias de enfrentamento, para produção de vacinas e a imunização da população.

Todavia, diante da inépcia do governo federal, tais medidas foram tomadas de forma tardia e descoordenada, levando à perda de mais de seiscentas mil vidas de brasileiros desde o início de 2020. Além disso, o contexto brasileiro da pandemia se tornou ainda mais grave em decorrência do aumento da pobreza e da falta de acesso da população a serviços básicos, como saúde e educação (CARDOSO, FERREIRA, BARBOSA, 2020; OLIVEIRA, 2020).

De acordo com Alessi et al. (2021), a pandemia também contribuiu para a inserção de ações didáticas mediadas por Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação (TDIC). Com base no conjunto de atos administrativos e normativos expedidos pelo Ministério da Educação (MEC), entrou em vigor nas escolas e nas

universidades o ensino remoto¹. Por meio dessa modalidade emergencial de ensino, as aulas e demais atividades didático- pedagógicas do professor passaram a ser realizadas via plataformas virtuais educacionais institucionais e/ou privadas.

A adoção do ensino remoto pelas instituições educacionais trouxe diversas consequências para o já precário contexto educacional brasileiro. Dentre os efeitos dessa adesão podemos citar a exclusão de estudantes que não possuíam acesso à internet e equipamentos tecnológicos; aqueles que tiveram que deixar a escola para trabalhar e contribuir com o sustento da família; os que necessitavam de algum tipo de atendimento especial em decorrência de limitações de natureza física e cognitiva, dentre outros (SOUZA; FERREIRA, 2020).

O ensino remoto também trouxe consequências negativas para os profissionais da educação. Na acepção de Saviani e Galvão (2021), intensificou-se a precarização e a sobrecarga de trabalho para os professores e demais profissionais que atuam nas escolas e universidades. Sem qualquer ou com pouca formação ou apoio pedagógico, logístico ou financeiro, os professores se viram obrigados a adaptar seu planejamento didático- pedagógico para as plataformas digitais.

Também neste contexto de ensino remoto e diante das incertezas relativas ao desfecho da pandemia, as instituições formadoras de professores foram obrigadas a buscar alternativas para a retomada dos componentes de estágio supervisionado. O Conselho Nacional de Educação (CNE) em conjunto com o MEC emitiram alguns pareceres autorizando a retomada das atividades de estágio de forma remota. A partir desse momento, os sistemas de ensino e as instituições educativas iniciaram o processo de transição de suas atividades presenciais para o formato virtual. Na Universidade Federal de Goiás (UFG), a oficialização dessa transição se deu por meio da implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Todavia, a implantação do ERE não promoveu um retorno imediato das atividades de ensino na UFG. Antes disso, existiam

1 Modo emergencial de realização das atividades de ensino, em formato virtual, onde as aulas são transmitidas em tempo real, com a utilização de recursos e tecnologias de informação e comunicação.

vários desafios a serem superados. É notório que a pandemia amplificou as desigualdades de acesso à educação superior já existentes historicamente no Brasil. Por conseguinte, coube à comunidade universitária realizar um movimento de reconhecimento dos desafios que deveriam ser superados considerando cada um de seus segmentos, em prol de um retorno não excludente.

Após a realização de diversos levantamentos no âmbito dos campi, unidades acadêmicas e órgãos da universidade, foram desenvolvidas uma série de ações, podendo citar: momentos de preparação dos professores e estudantes para o uso das plataformas virtuais de aprendizagem; lançamento de editais para a doação e empréstimo de equipamentos de informática aos estudantes; concessão de auxílio estudantil para a aquisição de pacotes de internet, dentre outras.

No âmbito do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (LCB) da UFG, os professores formadores estabeleceram diálogo com as escolas-campo com o intuito de encontrar possíveis caminhos para a retomada dos estágios via ERE, desde que fosse mantida a relação com a escola pública de educação básica e se preservasse a tríade formativa professor formador - professor supervisor - estagiário.

Diante do exposto, nosso objetivo é descrever a dinâmica de reorganização do estágio curricular obrigatório no contexto do ensino remoto emergencial, a fim de refletir sobre as experiências e os desafios para a formação inicial de professores de ciências e biologia. Apresentamos, a seguir, um relato conciso das experiências vivenciadas pelos autores que, ao mesmo tempo, foram e são sujeitos envolvidos com a oferta do estágio supervisionado na LCB.

O estágio curricular obrigatório no curso de licenciatura em Ciências Biológicas

Na acepção de Pimenta e Lima (2011), o estágio supervisionado tem por finalidade propiciar ao estudante do curso de licenciatura uma aproximação com a realidade em que irá atuar profissionalmente. Por conseguinte, ao contrário do que tradicionalmente se imagina, o estágio não é simplesmente o momento da prática. Para as

autoras, "o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá" (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 45).

É por meio do estágio supervisionado que o estudante de licenciatura poderá apreender e analisar criticamente a realidade escolar. Todavia, essa apropriação da realidade deve ocorrer obrigatoriamente à luz das teorias. Tradicionalmente as atividades de estágio são carregadas de questões burocráticas focadas no preenchimento de fichas e no cumprimento de roteiros estanques e preestabelecidos. Desse modo, o desafio imposto aos cursos de licenciatura é o estabelecimento de uma relação dialética entre teoria e prática ao longo do processo formativo. O currículo deve oportunizar, portanto, momentos "para reflexão e análise das práticas institucionais e das ações dos professores à luz dos fundamentos teóricos das disciplinas e das experiências de seus profissionais" (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 57).

Conforme dispõe o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), o Estágio Curricular Obrigatório (ECO) da LCB tem por finalidade contribuir para a construção da identidade docente por meio de uma proposta de trabalho centrada na ação-reflexão-ação, com vistas à formação de um professor de ciências e biologia apto a atuar de forma competente e coerente na educação básica e suas modalidades (UFG, 2017). A formação do professor de ciências e biologia não deve se centrar em práticas educativas voltadas ao domínio dos conteúdos científicos, técnicos e pedagógicos. Ou seja, almejamos que os futuros professores sejam capazes de analisar criticamente a realidade social e educacional, a partir dos conhecimentos assimilados durante a licenciatura. Será por meio da análise crítica do contexto histórico, social, cultural e econômico, que o professor irá construir sua práxis pedagógica.

A atual organização curricular da LCB está fundamentada na Resolução CNE n° 02/2015, sendo que o ECO é composto por três componentes curriculares: Estágio Curricular Obrigatório I, II e III (ECO I, ECO II e ECO III). É importante ressaltar que os três estágios possuem naturezas distintas, mas complementares. Todos são

ofertados a partir da segunda metade do curso, sendo a soma de suas cargas horárias correspondente a 400 (quatrocentas) horas.

O ECO I tem como finalidade oportunizar ao licenciando o primeiro contato com a escola de educação básica na condição de campo de estágio. Nesse componente, os estagiários conhecem a organização e gestão da escola e a dinâmica do trabalho pedagógico desenvolvido pela unidade escolar. Por meio da diagnose da escola-campo, os licenciandos têm oportunidade de refletir e problematizar a realidade escolar, subsidiando a elaboração de um Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), que será desenvolvido no ECO II.

Por fim, no ECO III são desenvolvidas atividades em que os licenciandos assumem a regência de um conjunto de aulas. Neste momento, os estagiários são preparados e acompanhados ao longo das seguintes etapas: 1) estudo e planejamento das atividades didático-pedagógicas; 2) planejamento e preparação das aulas; 3) regência em turmas de ciências e biologia no ensino fundamental e/ou médio; 4) reflexão coletiva e troca de saberes sobre as atividades desenvolvidas.

É importante frisar que, no desenvolvimento das atividades de estágio, há o compromisso com o estabelecimento de um diálogo constante entre os sujeitos que compõem a tríade formativa. É por meio dessa relação que é possível encontrar caminhos que possibilitam tanto a qualificação da formação inicial dos futuros professores, quanto a formação continuada dos docentes da educação básica.

A partir dos encaminhamentos institucionais e das ações da coordenação de curso, iniciamos em 31 de agosto de 2020 as atividades de estágio por meio do ERE. Para além dos desafios existentes e já mencionados, outros se somaram em decorrência da implementação do ERE. O principal deles diz respeito ao processo de reorganização das escolas-campo de estágio. Do mesmo modo que as unidades escolares migraram suas atividades de ensino presenciais para o formato virtual, as atividades de estágio também foram adaptadas para esse contexto.

Sem a possibilidade de uma inserção no espaço físico da escola e o contato presencial com os membros de sua comunidade, o planejamento dos ECO passou a se concentrar em um conjunto de atividades que fosse capaz de resguardar a relação entre os sujeitos da tríade formativa. A partir

dessa definição, visando garantir a articulação entre escola-campo e universidade, professores e coordenação de estágio iniciaram as tratativas no sentido de compreender as suas realidades. Entretanto, a transposição das atividades de ensino presenciais para o formato virtual ocasionou importantes modificações na dinâmica do trabalho didático-pedagógico nas unidades escolares. Dentre as diversas mudanças, podemos citar a redução do quantitativo de aulas de ciências e biologia e a diminuição do tempo cronológico e pedagógico das aulas, as constantes modificações nos horários de aula e no calendário das unidades escolares. A seguir, apresentamos detalhamentos sobre as experiências em diferentes momentos dos estágios da LCB.

Presencial, remoto e híbrido: entre caminhos formativos

Conforme já relatado, vários foram os obstáculos a serem transpostos em prol da continuidade das atividades de estágio. Considerando os semestres letivos realizados durante a vigência das medidas de isolamento social, vivenciamos os seguintes contextos para a viabilização e realização das atividades de estágio na LCB:

Do presencial ao remoto - primeiro semestre de 2020 (2020/1): período compreendido entre a transição da suspensão das aulas presenciais (em março de 2020) para as aulas remotas iniciadas em 31 de agosto de 2020 e finalizadas em 22 de janeiro de 2021.

Permanência remota - segundo semestre de 2020 (2020/2) e primeiro semestre de 2021 (2021/1): momento correspondente ao período de manutenção das aulas completamente remota. Quanto à duração desse semestre, 2020/2 iniciou em 22 de fevereiro e finalizou em 12 de junho de 2021; e 2021/1 iniciou em 26 de julho e encerrou em 11 de novembro de 2021.

Do remoto para o híbrido - segundo semestre de 2021 (2021/2): esse último momento compreende a transição gradual das atividades de estágio do modo remoto para presencial (chamado de híbrido pela UFG), a partir da aprovação da Resolução CONSUNI/UFG nº 90, de 1º de outubro de 2021. Esse semestre iniciou em 06 de dezembro de 2021 e encerrou em 14 de abril de 2022.

Durante esses semestres foram identificados desafios relacionados: à transição do presencial para o ERE, às características próprias do estágio, à cultura organizacional² das escolas-campo e ao retorno presencial. As seções a seguir discutem cada um dos desafios vivenciados.

Desafios relacionados à transição do ensino presencial ao ensino remoto emergencial

A transição das rotinas e atividades acadêmicas presenciais para o ERE gerou apreensões e dúvidas quanto à execução das demandas administrativas, mas principalmente sobre a qualidade das aulas e experiências do tão aguardado estágio, em um contexto ímpar e distante do contato presencial com a escola-campo. O contexto do ERE levou a UFG a disponibilizar para a comunidade acadêmica o acesso a Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) que dispunham de recursos de videoconferência: plataforma *G Suite for education* (*Google Classroom*³ e *Google Meet*) e *Moodle Ipê*⁴, permitindo ampliar a interação e comunicação entre os envolvidos. Essas plataformas e seus recursos eram pouco utilizados pelos docentes, sendo necessário realizar capacitações oferecidas pela UFG e/ou buscar orientações externas, como vídeos no *YouTube*. Ademais, essa transição evidenciou uma dificuldade pedagógica básica: a adequação da quantidade de textos indicados como leitura prévia dentro da lógica presencial, sem adequação à realidade do ERE.

O uso de recursos tecnológicos adequados às necessidades do estágio proporcionou a viabilidade, por exemplo, do diálogo com representantes da escola-campo, como professores, equipe gestora e estudan-

2 "Dimensão cultural que caracteriza cada escola, para além das prescrições administrativas e das rotinas burocráticas" (LIBÂNEO, 2018, p. 35).

3 Também conhecido como *Google Sala de Aulas*, é uma plataforma de gestão de informações e conteúdos, contudo, seu acesso acontece via registro em uma conta *gmail* da *Google*. Uma vez que os endereços de *e-mail* institucional dos professores são via *gmail*, o acesso ao recurso foi facilitado.

4 É um Sistema de Gestão de Aprendizagem de código aberto, caracterizado como Ambiente Virtual de Aprendizagem para cursos e atividades de pesquisa e extensão para a modalidade da educação a distância.

tes, através de encontros síncronos via *Google Meet*, mas não permitiu a exploração do entorno escolar, a observação das rotinas pedagógicas e administrativas em tempo real, as dinâmicas na sala de professores, o intervalo de estudantes e professores, o lanche, as relações entre estudantes e desses com docentes, dentre outros aspectos essenciais para a compreensão da complexidade escolar. Ao mesmo tempo, a virtualização dos documentos obrigatórios para o estágio, como termo de compromisso e plano de atividades, embora tenha oferecido algumas dificuldades com o registro e com as liberações para assinatura via Sistema Eletrônico de Informações (SEI), apresentou-se como uma prática segura e ágil tanto para o professor supervisor da escola-campo, a direção escolar, o professor orientador e os estagiários.

O distanciamento pedagógico nas relações professor-estagiário foi expressivamente sentido durante os encontros síncronos, pois as interações ocorriam, em muitos momentos, apenas com a câmera do docente aberta, enquanto os discentes permaneciam com as câmeras fechadas, com algumas verbalizações, mas com ampla utilização do chat. Foi preciso solicitar permanentemente a abertura das câmeras e o diálogo a partir de áudio, tanto para aproximar os sujeitos como para acompanhar e avaliar os envolvimento e as apropriações em relação aos estudos.

O cansaço mental e físico pela permanência contínua em frente à tela de dispositivos digitais, como computador e/ou celular, ocorreu pelas múltiplas exigências de comunicação entre membros das escolas-campo e estagiários, além do descompasso entre o tempo de uma aula presencial e um encontro virtual. Além disso, foi necessário criar rotinas de trabalho que valorizassem o tempo assíncrono para a realização das atividades da disciplina, evitando a sobreposição de demandas e perda de prazos.

Outro desafio foi manter a motivação dos licenciandos para que permanecessem engajados nas atividades acadêmicas da LCB. Em inúmeros momentos, as frustrações quanto às expectativas de vivenciar o estágio presencial, frente às limitações de comunicação e as constantes mudanças no dia a dia escolar, promoveram o distanciamento e a evasão do estágio.

Ressaltamos que esses desafios não se limitaram ao período de transição do presencial ao virtual, alguns deles permaneceram, conforme será apresentado a seguir.

Desafios relacionados a características próprias do estágio

Um dos desafios referentes à retomada das atividades de estágio no ERE recaiu sobre a impossibilidade de uma imersão presencial nas escolas de educação básica. Nessa perspectiva, é importante demarcar nosso entendimento de que a formação oferecida nas licenciaturas deve ter como ponto de partida e de chegada a escola pública. Com vistas à formação de um professor crítico, reflexivo e pesquisador da sua práxis docente, é nesse espaço profissional que os licenciandos devem vivenciar e desenvolver a sua prática de ensino no âmbito das disciplinas de ciências e biologia.

A partir dessa concepção de estágio e professor, foram estabelecidos dois critérios fundamentais para os componentes de ECO fossem retomados via ERE: 1) o exercício de atividades de docência na educação básica, considerando a realidade concreta das escolas-campo e o modo como fizeram a transposição de suas atividades didático-pedagógicas para o ensino remoto; 2) a preservação da tríade formativa e dialógica dos sujeitos que sustentam as relações formativas e profissionais no âmbito do estágio supervisionado (SOUZA; FERREIRA, 2020).

Por meio dos encontros realizados com os gestores, coordenadores e professores das escolas-campo foi possível estabelecer um panorama do modo como as atividades de ensino na educação básica foram transpostas para o ensino remoto. Assim, todas as relações estabelecidas e as atividades realizadas pelos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem foram reduzidas a encontros síncronos mediados por plataformas de videoconferência e atividades assíncronas, cujos produtos eram compartilhados por meio de ambientes virtuais de aprendizagem, sistemas de gestão escolar, *e-mails* e até mesmo por aplicativos de celular.

Para a retomada dos ECO, foram definidas como atividades imprescindíveis: a) encontros síncronos entre professores formadores, professores supervisores e licenciandos com o objetivo de construir um planejamento coletivo para as atividades de estágio; b) preparação teórico-metodológica dos licenciandos para o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas para o ensino remoto; c) realização de encontros síncronos com os professores supervisores e equipe pedagógica da escola visando a apresentação e o acompanhamento das atividades de ensino desenvolvidas durante o estágio; d) realização das atividades de observação, participação e regência nas turmas de ciências e biologia com o acompanhamento do professor formador e o professor supervisor.

Foram elaborados planos de atividade, aprovados pela equipe pedagógica das escolas-campo e pelos sujeitos que integram a tríade formativa e dialógica do estágio. As atividades desenvolvidas no estágio ocorreram de modo síncrono e assíncrono.

As atividades assíncronas tinham como objetivo a construção de um arcabouço teórico com base em leitura de textos, análise e estudo de documentos oficiais relativos aos sistemas de ensino e aqueles específicos das escolas-campo. Também durante esses momentos, os estagiários elaboravam seus planejamentos e projetos de intervenção, preparavam aulas e construía materiais didáticos.

Durante os encontros síncronos, professores orientadores e estudantes tinham a possibilidade de aprofundar as reflexões e discussões sobre os textos, documentos e temas estudados e analisados nos momentos assíncronos. Também nesses encontros, eram compartilhados e discutidos coletivamente os planejamentos didáticos, projetos de intervenção pedagógica, de modo a qualificar as intencionalidades das ações.

Desafios relacionados à cultura organizacional das escolas

Assim como aconteceu com a rotina de atividades da universidade, a dinâmica de organização das escolas básicas também foi alterada diante dos protocolos de saúde necessários para evitar o

agravamento da pandemia. Algumas mudanças na cultura organizacional das escolas impuseram desafios para o desenvolvimento dos estágios supervisionados, tanto durante o período em que prevaleceu o ERE, quanto no momento de retorno às atividades presenciais. Nas experiências vivenciadas pelos autores, foram identificados quatro desafios decorrentes da cultura organizacional das escolas: as mudanças na quantidade, duração e periodicidade das aulas de ciências e biologia; a dificuldade de manutenção de atividades que preservassem a tríade formativa; as frequentes alterações no calendário e planejamento pedagógico das escolas-campo e a insegurança sobre suas condições sanitárias e estruturais. Não foram incomuns situações que envolveram mudanças no planejamento semanal das aulas, suspensão ou adiamento de aulas, alterações na dinâmica avaliativa, antecipação ou prorrogação do calendário escolar.

Desde o início das atividades do ERE, a organização semanal das aulas foi alterada, por exemplo, algumas escolas adotaram uma dinâmica em que as turmas tinham aulas síncronas da disciplina ciências a cada quinze dias: na primeira semana os encontros eram síncronos, na semana seguinte os alunos não se encontravam com o docente de ciências, sendo enviada uma atividade sobre o conteúdo para ser realizada de maneira assíncrona. Esse cenário dificultou o desenvolvimento das atividades do estágio, impondo a necessidade de um período maior destinado à regência, para garantir que todos os estagiários tivessem a oportunidade de ministrar aulas síncronas. Além disso, o contato com a turma a cada quinze dias prejudicou o estabelecimento de uma relação entre estudantes e estagiários, que já estava enfraquecida pelo contato exclusivamente virtual.

Além de afetar a relação estagiário-estudante, a reorganização da dinâmica escolar e o formato virtual das atividades dificultaram a realização de momentos formativos com a participação de professores da educação básica nas aulas síncronas do estágio. A adoção do ensino remoto emergencial levou a processos de precarização e intensificação do trabalho docente (SAVIANI; GALVÃO, 2021), resultando no aumento das taxas de adoecimento físico e mental dos trabalhadores da educação (MENEZES; MARTILIS; MENDES, 2021). Um exemplo da

precarização e intensificação do trabalho docente é a ampliação da carga de trabalho imposta pelo ERE, com mais atividades a serem cumpridas pelos professores, que levam a mais horas dedicadas ao trabalho.

Tanto a rotina de trabalho de professores da escola básica como do ensino superior foi intensificada, o que dificultou ou, em alguns casos, impossibilitou a participação de professores supervisores nas aulas síncronas dos ECO, principalmente pela incompatibilidade de horários. Nas disciplinas de ECO I e II, em específico, o contato e a interação com os professores supervisores foi restrito a momentos pontuais, como o período de regência no ECO II e o momento da entrevista com o professor de ciências/biologia da escola-campo no ECO I.

No final do ano de 2021 e início de 2022, com o avanço da vacinação e a perspectiva de retorno gradual das atividades presenciais, intensificaram-se as incertezas quanto ao planejamento e a organização da regência. No calendário acadêmico da universidade, iniciamos um semestre letivo em dezembro de 2021, período de recesso das escolas, ou seja, o planejamento da regência foi iniciado sem que houvesse a definição sobre o nível de ensino, o número de aulas, a duração das aulas e o formato das atividades (remoto ou presencial) que seriam desenvolvidas pelos estagiários. Planejar aulas remotas é completamente diferente de preparar aulas presenciais, o que dificultou a organização dos estagiários, levando a propostas de aulas que pudessem ser adaptadas de acordo com a realidade das escolas-campo no período de regência. De maneira geral, as aulas planejadas mantiveram uma centralidade no método expositivo, principalmente com o uso de apresentações de *slide*.

A reorganização da escola e da universidade para o retorno gradual das atividades presenciais evidenciou a preocupação sobre as condições estruturais das escolas no sentido de garantir o cumprimento das medidas sanitárias, principalmente o distanciamento entre as pessoas dentro da sala de aula e as possibilidades de circulação de ar. No próximo item são discutidos com mais detalhes os desafios relativos ao retorno presencial.

Desafios referentes ao retorno presencial

Além dos desafios relatados até o momento, diante do retorno gradual para as atividades presenciais, surgiram outros enfrentamentos. O permanente devir de (re)planejamentos de planos de ensino e planos de aula a partir das flutuações entre o proposto/projetado (com base nas orientações de cada momento da UFG e das escolas- campo) e o vivenciado (as alterações diante dos aumentos expressivos no número de contaminados pela variante ômicron da Covid 19). Esse foi um momento de elevada apreensão quanto às possibilidades de realização dos estágios no formato remoto ou presencial, tendo em vista a condição sanitária do estado de Goiás, do município de Goiânia, das escolas e da própria universidade em fornecer condições seguras para a retomada.

O desajuste entre o calendário acadêmico da UFG e o das escolas da rede estadual de ensino dificultou, consideravelmente, a execução dos estágios, pois os planejamentos ora consideravam as aulas remotas ora alternavam para o presencial. Com isso, os envolvidos nesse processo precisaram pensar nas aulas para os dois formatos, aguardando as definições por parte da UFG e das escolas-campo.

Ao considerarmos que as vivências nos últimos três semestres foram remotas, diante da possibilidade de retorno para o modo presencial surgiu a necessidade de preparar os estagiários para a regência. O microensino foi utilizado como estratégia para simular a prática docente em sala de aula e suas particularidades, como as relações entre estudantes, uso da lousa de modo adequado, a composição dos slides, uso do *datashow* e a ocupação do espaço da sala.

Ao mesmo tempo que o desejo do retorno presencial era unânime, a preocupação com os protocolos de biossegurança na UFG e os meios de deslocamentos até o campus criavam uma atmosfera de vigilância constante, o que garantiu a realização dos encontros sem contaminações.

Considerações finais

Tendo como objetivo descrever a dinâmica de reorganização do estágio supervisionado no contexto do ensino remoto emergencial, foram evidenciados ao longo do texto os processos de transição da realização dos estágios no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFG, de uma composição presencial para virtual e o retorno parcial aos espaços da universidade e das escolas-campo. Alguns desafios foram encontrados na perspectiva de garantir aos licenciandos uma formação de qualidade, capaz de preservar o diálogo entre os sujeitos da tríade formativa.

Conforme relatamos, duas foram as premissas fundamentais nas quais nos apoiamos para decidir pela retomada do estágio curricular de modo minimamente satisfatório: que as atividades fossem realizadas no contexto da escola pública de educação básica e que fosse mantida a relação entre os sujeitos que compõem a tríade. Foi possível realizar os estágios em escolas públicas de educação básica, mesmo que suas atividades e interações estivessem remodeladas para o ambiente virtual. Porém, diante da intensificação do trabalho dos professores da educação básica e do formato virtual das atividades, consideramos que não foi possível manter uma relação constante e profícua entre os sujeitos da tríade, marcada por certo distanciamento entre os estagiários e os professores supervisores. Além disso, os estagiários não tiveram a experiência de vivenciar o estágio dentro do espaço escolar, uma vez que durante quase dois anos todas as atividades escolares ocorreram de maneira remota.

As adequações realizadas pelos docentes que compõem o relato evidenciam alternativas possíveis diante do contexto pandêmico, considerando a cultura organizacional de cada escola-campo. A fragilidade imposta à relação entre os sujeitos da tríade formativa e a impossibilidade de estar presencialmente nas escolas certamente levou a prejuízos na qualidade da formação dos licenciandos.

Ao mesmo tempo, as reflexões acerca dos desafios em vivenciar o uso de recursos tecnológicos permitiram que fosse incorporado ao fluxo administrativo do estágio o uso de processos SEI para a for-

malização dos documentos de vínculo com as escolas-campo. Com o retorno presencial no semestre 2022/1, iniciado em 25 de maio de 2022, os paralelos entre os momentos remotos são inevitáveis, mas, a qualidade das atividades formativas presenciais é expressivamente superior, reiterando a importância das relações presenciais entre os sujeitos do ato educativo.

Referências

ALESSI, S. M. *et al.* A crise sanitária aliada às consequências da pandemia pela Covid-19 no contexto da crise do capital. *Universidade e Sociedade*, v. 21, n. 67, p. 8-21, 2021.

CARDOSO, C. A.; FERREIRA, V. A.; BARBOSA, F. C. G. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. *Revista Com Censo - Estudos Educacionais do Distrito Federal, Distrito Federal, Brasília*, v. 7, n. 3, p. 38-46, 2020.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

MENEZES, K. M. G.; MARTILIS, L. F. S.; MENDES, V. P. S. Os impactos do ensino remoto para a saúde mental do trabalhador docente em tempos de pandemia. *Universidade e Sociedade*, v. 21, n. 67, p. 50-61, 2021.

OLIVEIRA, A. M. N. A pandemia e a formação integral: perspectivas para a educação. *Revista Com Censo - Estudos Educacionais do Distrito Federal, Distrito Federal, Brasília*, v. 7, n. 3, p. 77-86, 2020.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do ensino remoto. *Universidade e Sociedade*, n. 67, v. 21, p. 36-49, 2021.

SOUZA, E. M. F.; FERREIRA, L. G. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 13, n. 32, p. 85, 2020.

UFG. *Resolução CEPEC nº 1527*. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Biológicas, grau acadêmico Licenciatura, modalidade presencial, do Instituto de Ciências Biológicas da Regional Goiânia, para os alunos ingressos a partir de 2015. 2017.

PARTE 2

FINALIDADES EDUCATIVAS E EDUCAÇÃO BÁSICA

CURRÍCULO, DIDÁTICA
E FORMAÇÃO DE PROFESSORES



O NOVO ENSINO MÉDIO E OS PRESSUPOSTOS NA ÁREA DAS LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

Cleber Cezar da Silva
Leandra Aparecida Mendes dos Santos Rodrigues

Introdução

O Documento Curricular para Goiás – etapa Ensino Médio (DC-G-EM) traz o que é prescrito pela BNCC como essencial e de direito na formação dos jovens brasileiros. Corroborando com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9394/96 o Ensino Médio, é a última etapa da Educação Básica que objetiva o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e de sua qualificação para desempenhar funções no mundo do trabalho (BRASIL,1996). Sendo

[...] o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, cuja prioridade é o desenvolvimento global do indivíduo como sujeito histórico, visando à sua inserção social e cidadã na vida e no trabalho (BRASIL, 1996, p. 48)

Regulamentado pela Lei nº 13.415/2017 e pelo DC-GOEM a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o novo Ensino Médio apresenta ampliação da carga horária e flexibilização do currículo. A adequação acontecerá de forma gradativa a partir de 2022, porém todas as escolas de Ensino Médio já tiveram sua carga horária ampliada e contam com aulas de Projeto de Vida, Eletivas de Núcleo Livre e Núcleo Dirigido.

Assim, em 2022, 369 escolas começaram a ofertar Trilhas de Aprofundamento para estudantes da 2ª série e, em 2023, a previsão é ampliar as trilhas para todas as escolas estaduais. O DC-GOEM oferta de forma obrigatória os componentes curriculares da Formação Geral Básica: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua

Estrangeira (Inglês e Espanhol), Matemática, Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Biologia, Química e Física.

A carga horária de 2.400 alcançará 3.000 horas no decorrer dos três anos. Portanto, os alunos terão 6 horas de aula diárias, incluindo matérias da Formação Geral

Básica e dos Itinerários Formativos (aulas de Projeto de Vida, Trilhas de Aprofundamento e Eletivas). O objetivo é fazer com que o ensino seja mais atrativo e desenvolver mais autonomia aos estudantes. Por meio dos Itinerários Formativos, parte flexível do currículo, o aluno poderá escolher em quais disciplinas (áreas do conhecimento) se aprofundar.

O novo Ensino Médio pretende ser atrativo aos jovens e busca fortalecer o protagonismo juvenil e a educação integral, ou seja, o desenvolvimento intelectual, físico, social, emocional e cultural do estudante.

Como o objetivo é analisar o Documento Curricular para Goiás – etapa Ensino Médio, a fim de apresentar os pressupostos na área das Linguagens e suas Tecnologias o recorte de análise é específico nesta área, a qual inclui os componentes curriculares: Arte, Língua Estrangeira Adicionais (Espanhol e Inglês); Língua Portuguesa e Educação Física.

A princípio o DC-GOEM propõe que os professores do estado de Goiás construam caminhos para alcançar os Objetivos de Aprendizagem da área de Linguagens e suas Tecnologias, destacando o protagonismo juvenil e a formação para o século XXI. O Documento Curricular para Goiás – etapa Ensino Médio (DC-GOEM) foi elaborado e atende a todos os pressupostos da BNCC. Portanto,

O que se pretende é formar esses/as jovens como sujeitos críticos/as, criativos/as, autônomos/as e responsáveis, cabendo às escolas proporcionar aprendizagens necessárias para a leitura da realidade e o enfrentamento autêntico e seguro dos desafios da contemporaneidade nos âmbitos sociais, econômicos, ambientais, dentre outros (DC- GOEM, 2021, p. 54).

Neste contexto, a linguagem pode ser compreendida como uma prática política e cultural de produção e negociação de significados, pois "para Vygotsky (2007), a linguagem é o ponto essencial para o entendimento do homem como ser histórico e social, cuja compreensão deve ser buscada através do cruzamento das perspectivas individual e histórica" (SILVA, 2020, p. 125).

Corroborando com as assertivas e o DC-GOEM,

[...] embora o homem seja constituído na/pela linguagem, as diferenças de classe social e as relações de poder muito frequentemente estabelecem interdições no possibilitar a que cada um diga sua palavra. Assim, pensar as práticas de leitura e de escrita na escola deve ter também a preocupação com a garantia de que a aula seja um espaço real de interlocução, em que todos tenham garantido o direito a sua palavra (GALARZA, 2008, p. 235).

É essencial para os objetivos norteadores do documento: a articulação entre trabalho e educação, autonomia e protagonismo juvenil.

Metodologia

Nesta pesquisa documental utilizou-se o Documento Curricular para Goiás – etapa Ensino Médio, especificamente a área das Linguagens e suas Tecnologias. Caracteriza-se em documental, pois "a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias" (MARCONI; LAKATOS, 2018, p. 53). De acordo com Lüdke e André (2012, p. 38) "a análise documental pode-se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos além de complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta".

Esta pesquisa é de cunho qualitativa que, segundo (GIL, 2019), caracteriza-se como um procedimento favorável na produção de resultados que não são alcançados mediante procedimentos quantitativos.

Pressupostos da área das linguagens e suas tecnologias

Os objetivos desta grande área no Ensino Médio consistem em ampliar e consolidar aprendizagens dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental (EF) dos componentes curriculares de Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), Educação Física, Línguas Espanhola, Inglesa e Portuguesa.

Desse modo, o processo de aprendizagem intenciona a participação dos jovens nas práticas socioculturais que envolvam as linguagens verbal e não-verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), artísticas e corporais (DC-GOEM, 2021).

Os componentes curriculares dessa área conectam-se pelos eixos: Campos de Atuação, Práticas de Linguagem e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). No quadro 1 detalha-se os Campos de Atuação e seus objetivos.

Quadro 1: Detalhamento dos campos de atuação dos componentes curriculares da área das linguagens e suas tecnologias

Campos de Atuação	
1 - Vida pessoal	Objetiva práticas de linguagem que possibilitem o saber sobre si, na perspectiva das condições que cercam a vida contemporânea e as questões juvenis no Brasil e no mundo e práticas colaborativas com projetos e escolhas pessoais dos estudantes.
2 - Artístico-literário	Objetiva estabelecer o contato e a análise de manifestações artísticas e culturais, reconhecer diversas formas de produção e gêneros discursivos, vinculados à apreciação de obras artísticas e produções culturais (podcasts literários, culturais, resenhas e vlogs etc.) ou a possibilidades de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (paródias, remediações, estilizações, videominutos, fanfics etc.).
3 - Práticas de estudo e pesquisa	Objetiva o reconhecimento de gêneros discursivos e as habilidades que envolvem leitura/escuta e produção de textos de diferentes áreas do conhecimento e para as habilidades e procedimentos relacionados ao estudo.

Continua...

Campos de Atuação	
4 - Jornalístico-midiático	Objetiva a compreensão de fatos e circunstâncias relatadas, a reflexão sobre a impossibilidade de neutralidade absoluta no relato dos fatos, a adoção de procedimentos básicos de checagem de veracidade de uma informação, identificação de diferentes pontos de vista diante de questões polêmicas de relevância social, a avaliação de argumentos utilizados e o posicionamento em relação a eles de forma ética.
5 - Vida pública	Objetiva oferecer condições de produção dos textos legais, sócio e historicamente situados e baseados nas experiências humanas, elaborados com vistas à paz social. Evidencia-se a análise e produção coletiva de projetos de lei bem como a discussão sobre o Estatuto da Juventude e seu cumprimento.

Fonte: DC-GOEM (2021).

Para cada campo de atuação espera-se que o discente por meio das habilidades e competências atue como protagonista, por isso nos componentes curriculares da área de linguagens se interseccionam e corroboram para desenvolver habilidades específicas em cada campo social o qual o discente esteja inserido.

As Práticas de Linguagem dessa área subdividem-se conforme o quadro 2 em Leitura/escuta; Produção (escrita e multissemiótica); Oralidade; Análise linguística e semiótica; Práticas corporais e Práticas artísticas.

Quadro 2: Detalhamento das Práticas de Linguagem dos componentes curriculares da Área das linguagens e suas tecnologias

Práticas de Linguagem	
Leitura/escuta	Envolve a interação leitor / ouvinte / espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos (imagens estáticas ou em movimento e som) que circulam tanto em meios impressos como digitais.
Produção (escrita e multissemiótica)	Consiste na elaboração de diversos gêneros discursivos, tendo em vista a interatividade e a autoria coletiva ou individual, mediante situações efetivas de produção referentes a gêneros discursivos que circulam nos diferentes campos da atividade humana.

Continua...

Práticas de Linguagem	
Oralidade	Ocorre em situações orais, com ou sem contato face a face como declamação de poemas, peça teatral, playlist podcasts, webconferência, mensagem gravada, seminário, debate e programa de rádio.
Análise linguística e semiótica	Caracteriza-se pelo uso de estratégias cognitivas de análise e avaliação consciente, realizadas durante os processos de leitura e de produção de textos.
Práticas corporais	Incorpora o conjunto de práticas corporais como jogos e brincadeiras, ginásticas, esportes, danças, lutas e atividades corporais de aventura.
Práticas artísticas	Engloba práticas relacionadas à compreensão, análise e síntese dos efeitos de sentido para que o/a aprendiz possa posicionar-se de maneira responsável em relação a temas e efeitos de sentido dos textos, apreciando questões relativas à ética, estética e política de textos e produções culturais e artísticas.

Fonte: DC-GOEM (2021).

É por meio das práticas de linguagem que o discente desenvolve o aprendizado, pois linguagem é interação. Faz-se necessário compreender o lugar da linguagem na sociedade, pois tem um lugar de premissa e é por meio da linguagem que ocorre os processos interacionais. Nesses processos se manifestam as práticas de linguagem, que na contemporaneidade são de diversas formas e com o advento das tecnologias digitais elas se hibridizam, por isso a necessidade da escola em se preparar para atender esta nova demanda.

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) são inerentes ao universo dos jovens, configura-se como uma importante ferramenta de reconhecimento das práticas de linguagem, e de aprendizagens nos campos científicos, culturais, laborais, pessoais e coletivos. Sendo assim, "Na sociedade da informação", as TDICs tornam-se um recurso fundamental no acesso às fontes e referenciais históricos, culturais, políticos e econômicos, aproximando o/a jovem do mundo" (DC-GOEM, 2021, p. 155).

O processo de utilização das TDICs perpassa pela alfabetização que consiste em compreender e fazer uso básico e instrumental dos recursos digitais. Posteriormente, o letramento digital, o qual caracteriza-se por entender os processos de uso e de produção básica das TDICs, aplicando, avaliando e criando conteúdos tecnológicos. Por fim, a fluência digital, a qual permite incorporar, de modo natural, a tecnologia aos processos de ensino e de aprendizagem.

Se podemos estar certos de alguma coisa a respeito do futuro é que a influência da tecnologia digital continuará a crescer e a modificar grandemente os modos como nos expressamos, nos comunicamos, ensinamos e aprendemos, os modos como percebemos, pensamos e interagimos no mundo (SANTAELA, 2007, p. 128).

Contudo, a realidade educacional está diante de um contexto de formação insuficiente e pouco investimento estrutural e tecnológico. Para tanto, o educador necessita de sensibilidade e estudo para compreender as funcionalidades e apropriações das tecnologias de modo a reconhecer as vantagens e limitações que essas ferramentas oferecem, para que os estudantes se tornem navegadores críticos.

Para tanto, é essencial formações adequadas aos docentes referentes ao uso das TDICs no processo ensino e aprendizagem, de forma a contemplar cada unidade escolar, pois estas são heterogêneas. E, ao mesmo tempo são necessárias políticas públicas para a área das tecnologias digitais educacionais, a fim de garantir aos estudantes de todo o ensino médio o acesso e garantia ao uso destas tecnologias no âmbito educacional.

Pressupostos dos componentes curriculares da área de linguagens e suas tecnologias

O componente curricular Arte que inclui Artes Visuais, Dança, Música e Teatro objetiva que os educandos conheçam as manifestações artísticas e suas hibridações nos diferentes grupos sociais. Por isso, o

documento ressalta ser importante que os estudantes tenham contato com as diversas linguagens, interajam com diversos artefatos culturais.

Falar de diversidade cultural no Brasil, é conduzir o educando a reconhecer a heterogeneidade em que está inserido, a valorizar e respeitar toda e qualquer cultura, pois ao referir-se à diversidade é entender que estão nela às minorias étnicas, etárias e de gênero. É saber que no país tem mais 200 etnias indígenas que falam cerca de 180 línguas, ainda, a existência de comunidades quilombolas, ciganas, ribeirinhas, comunidades urbanas (favelas) e comunidade LGBTQIA+.

A Declaração Universal sobre a diversidade cultural nos esclarece que,

A diversidade cultural amplia as possibilidades de escolha que se oferecem a todos; é uma das fontes do desenvolvimento, entendido não somente em termos de crescimento econômico, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória (UNESCO, 2002, p. 3).

Desse modo, as artes podem potencializar as reflexões sobre as identidades, a posição dos sujeitos, modos das interações sociais, a fim de potencializar o reconhecimento e a evitar excluir indivíduos e agrupamentos. É neste sentido que o documento enfatiza que apresente e se discuta as experiências e manifestações culturais de diversos grupos sociais minoritários; reflita e interprete questões sobre gênero e sexualidade, sobre povos indígenas e afro-brasileiros, pessoas com deficiência e juventudes. Pois "a Arte ensina, integra ideias, sentimentos, imaginação e criação" (DC- GOEM, 2021, p. 160).

Assim, ressalta-se ser essencial uma educação que vá "além do mundo branco europeu que, pela tradição e hegemonia, dominaram os currículos escolares – especialmente nos estudos da Arte" (DC-GOEM, 2021, p. 160). Nesta perspectiva, realizar práticas de linguagens em Arte requer a utilização da integração e interdisciplinaridade. Por meio do conhecimento artístico, é possível relacionar habilidades, conceitos e campos de atuação de componentes curriculares diversos integrando elementos de linguagens e materialidades. Juntamente com a interdis-

ciplinaridade é visível à docência compartilhada, isso se dá com a finalidade de integrar disciplinas e conteúdos em momento único e junção dos docentes que ministram os componentes curriculares envolvidos nesta prática.

Pensar na interdisciplinaridade é compreender que,

Passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria, que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear, a uma relação pedagógica dialógica na qual a posição de um é a posição de todos. Nesses termos, o professor passa a ser o atuante, o crítico, o animador por excelência (FAZENDA, 1996, p. 49).

Sendo importante discutir problemas que fazem parte da realidade do estudante, contextualizando todo o processo. Pois, quando se contextualiza, o conhecimento deixa de ser abstrato e passa a ser real. Com a necessidade desse real é necessário a formação humana e cidadã para o mundo do trabalho, uma vez que, por meio das artes tudo isso é possível.

Para tanto, no DC-GOEM menciona a necessidade de estruturas físicas adequadas, visitas a espaços artísticos culturais, exploração das possíveis conexões e intersecções entre as linguagens. Destaca-se a importância da utilização das novas tecnologias, a internet e multimídias, bem como seus espaços de compartilhamento e convívio. Mais uma vez, pensando na heterogeneidade das unidades escolares, requer políticas públicas que deem condições necessárias a todas as instituições de executarem visitadas ao menos online e de forma assíncrona em museus, eventos e feiras culturais.

O componente curricular Educação Física tem como objetivo "investigar e experimentar movimentos e gestos por meio de práticas corporais de diferentes culturas" (DC-GOEM, 2021, p. 170). Desse modo os educandos experimentarão um conjunto de práticas corporais que têm características de linguagem corporal específicas, porém agregados em sua prática. Tais práticas subdividem-se em seis, as quais estão descritas no quadro abaixo:

Quadro 3: Descrição das práticas corporais dos componentes curriculares da Área das linguagens e suas tecnologias

Jogos e brincadeiras	Inclui atividades elaboradas para que os participantes tenham autonomia para criar e alterar as regras no decorrer da prática.
Danças	Reúne vários elementos como música, ritmo e expressão corporal.
Lutas	Constituem-se em uma série de modalidades organizadas de infinitas práticas, golpes e técnicas.
Ginástica	Condicionamento físico : tem por objetivo a estética corporal, com relação direta aos padrões do corpo que são estabelecidos pela sociedade e meios de comunicação e de consumo.
	Conscientização corporal: objetiva prevenir lesões, combater problemas de saúde, melhorar e amenizar problemas posturais.
	Competição: envolve competição, com regras e regulamentos de entidades internacionais.
Esportes:	Esportes de Marca: apresentam como característica comparar resultados registrados por tempo.
	Esportes de Precisão: apresentam como objetivo arremessar/lançar um objeto para acertar um alvo específico, que pode estar em movimento ou estático.
	Esportes de Rede-Quadra: apresentam como características os fundamentos de arremessar, de lançar ou de bater na bola ou peteca em direção à quadra adversária, em que as áreas dos/as jogadores/as são divididas por uma rede ou contra a parede.
	Esportes de Campo e Taco: apresentam como característica a utilização de uma bola e um taco para ser rebatida pelo adversário o mais longe possível.
	Esportes de Invasão ou Territorial: são modalidades em que as equipes têm por objetivo ocupar/invadir a quadra ou campo que está sendo defendido pelo adversário, para marcar gol, cesta, touchdown e, ao mesmo tempo, tentar proteger seu próprio território.
Atividades Corporais de Aventura:	Objetivam a aproximação entre os estudantes, as abordagens da educação ambiental, a fim de inserir, discutir sobre a preservação do patrimônio público, cultural e natural.

Fonte: DC-GOEM (2021).

No componente curricular de Educação Física é importante compreender que as práticas corporais agregam o que em documentos denominam-se de Cultural Corporal do Movimento, também, é perceber que por meio destas práticas se trabalha a própria diversidade cultural, por meio da interdisciplinaridade. Pois em cada subdivisão das atividades a serem desenvolvidas são necessários conhecimentos advindos de outras áreas, que circunscrevem aspectos sociais, históricos, políticos, culturais e linguísticos.

Nesse sentido, Pedroso (1999) afirma, "Um povo que não tem raízes acaba se perdendo no meio da multidão. São exatamente nossas raízes culturais, familiares, sociais, que nos distinguem dos demais e nos dão uma identidade de povo, de nação". Observa-se quão importante é conhecer as raízes da própria cultura para a formação de identidade e para o posicionamento na sociedade.

Com as orientações do DC-GOEM para este componente curricular, observando as várias práticas corporais a serem trabalhadas na escola, faz-se necessário não só a formação continuada do docente, mas a diversificação na contratação de pessoal para desenvolver várias habilidades em tais atividades práticas.

O componente curricular Língua Estrangeira Adicionais (Espanhol e Inglês) é justificado pelo aspecto de quanto mais línguas o jovem aprende, mais fácil torna-se a aprendizagem de um novo idioma, duas ou mais línguas estrangeiras. Ademais, o documento destaca que o aprendizado de novos idiomas ativa neurônios e exercita a memória, aprimora o foco, desenvolve a memória, a prática de tomada de decisão com mais rapidez e ainda ajudam a retardar algumas doenças, como o Alzheimer.

Assim, Teodoro; Araújo (2019) afirmam que dentre os benefícios cognitivos do aprendizado de línguas estão a consciência linguística, a mobilização de diversos conhecimentos e a habilidade de resolver problemas de comunicação instantâneos, ainda, propicia vantagens significativas à memória. Ademais no contexto atual o indivíduo que se comunica em várias tem oportunidade de inserção e crescimento nos campos de trabalho e, também, em intercâmbios e especializações.

O documento destaca que a Língua Espanhola, é a segunda mais falada em número de pessoas sendo é oficial em quase todo o território continental. E a Língua Inglesa é o idioma mais disseminado ao redor do mundo. Além das palavras em inglês estarem incorporadas na Língua Portuguesa falada no Brasil, os estrangeirismos. Contudo, é necessário que o estudo sistemático das Línguas Espanhola e Inglesa nas escolas seja instrumento para uma reflexão crítica, para que se possa conhecer, compreender e atuar enquanto sujeito crítico e reflexivo. Destaca-se que a aprendizagem de Língua Inglesa seja desenvolvida a partir da incorporação do uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Importante observar que na área das tecnologias há inúmeros termos em inglês.

Quando ao ensino de língua estrangeira na educação básico, a Lei nº 13.415, especificamente no ensino médio, observa-se:

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

O ensino de língua estrangeira nos espaços escolares vem ao encontro da globalização e da necessidade descrita nas leis e documentos orientadores educacionais da necessidade em preparar o educando para atuar em sociedade e no mundo do trabalho, principalmente por as Línguas Inglesa e Espanhola serem a de maior contato do estudante com o mundo.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras), a qual é reconhecida como uma língua oficial do Brasil, pode contribuir no processo educacional formativo de estudantes ouvintes e não ouvintes. O DC-GOEM considera essencial sua abordagem nas escolas, pois mesmo não sendo considerada um componente curricular, é habitual nas unidades escolares devido à presença de estudantes surdos e de intérpretes.

Tal especificação se encontra em destaque no decreto 5.626/2005, Capítulo VI, Art. 22, tendo as escolas de educação básica o dever de garantir a inclusão de todos os alunos por meio de sistematização de:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

Para o componente curricular Língua Portuguesa o documento destaca que o estudante necessita refletir, interpretar e utilizar os instrumentos linguísticos e expressivos. Para que possa relacionar textos e contextos, contrapondo posições e discursos de grupos sociais diversos.

Ressalta ser fundamental o estudo da produção e da recepção de diversos tipos e gêneros de textos. Já que,

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

As práticas de linguagem estão presentes efetivamente no ensino e aprendizagem dos gêneros textuais, juntamente com os tipos de textos os quais fazemos uso diário. Assim, o conhecimento contextualizado, será significativo por articular teorias e informações com as condições de produção textual conectadas à intertextualidade e à interdisciplinaridade.

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria que se pode aprender. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno (BRASIL, 1997, p. 34).

Através do texto o educando terá condições de descortinar outros mundos, bem como assumir papéis inimagináveis, sem contar nas contribuições para a formação humana e cidadã. Outro fator de destaque no documento é o ensino da literatura. Sabe-se que a literatura é arte, com ela o discente é capaz de (re)conhecer outros mundos e, inclusive agir como protagonista de suas próprias histórias, recontadas e/ou reescritas a partir da literatura.

Além disso, menciona-se que a leitura deve "viabilizar a fruição estética contextual e a metodologia de produção multissemiótica, possíveis nas diversas abordagens literárias" (DC-GOEM, 2021, p. 187). Desse modo, serão atingidos os objetivos de aprendizagem, habilidades e competências essenciais aos educandos em processo de formação intelectual. A leitura literária quando motivada em sala de aula torna-se uma competência social relevante, pois produzirá no discente uma "cidadania crítica e criativa, à vida social, ao cotidiano, tornando-se um letramento do literário de fato, ao compor a vida cotidiana da maioria dos indivíduos" (PAULINO, 2005, p. 65).

O DC-GOEM salienta que o Currículo de Língua Portuguesa precisa buscar a ampliação da autonomia e o protagonismo dos estudantes, fundamentando-se nos diferentes usos da linguagem. Nesta área propõe-se um sistema de competências e habilidades que devem orientar as práticas educativas e o sentido da formação escolar nas dimensões sociais, econômicas e políticas.

Considerações finais

Diante da análise do DC-GOEM, percebe-se que o Ensino Médio possui como elementos norteadores a articulação entre trabalho e educação, autonomia e protagonismo juvenil. Visto que se busca uma formação técnica e profissional, autonomia do sistema e autoria dos sujeitos.

As escolas ofertantes da etapa de Ensino Médio já tiveram sua carga horária ampliada e contam com aulas de Projeto de Vida, Eletivas de Núcleo Livre e Núcleo Dirigido e começaram a ofertar Trilhas de Aprofundamento. O objetivo é fazer com que o ensino seja mais atrativo e desenvolver mais autonomia aos estudantes, o protagonismo juvenil e a educação integral.

Considerando os componentes curriculares elementos importantes devem ser mencionados. Em Artes, a importância dos estudantes terem contato com as diversas linguagens e interagirem com diversos artefatos culturais; em Educação Física, perceber que por meio destas práticas corporais se trabalha a própria diversidade cultural; em Língua Estrangeira Adicionais, os benefícios cognitivos e oportunidades, as quais o próprio documento busca para o mundo do trabalho; na Língua Portuguesa, a ampliação da autonomia e o protagonismo dos estudantes, fundamentando-se nos diferentes usos da linguagem. Portanto, há destaque, em todos os componentes, à utilização das novas tecnologias, a internet e multimídias.

Como limitações para a efetivação dos pressupostos observa-se a formação continuada de professores para conhecer o documento, bem como colocar em prática as prescrições. Acrescenta-se como limitação o espaço físico da escola e recursos para garantir a efetivação dos objetivos do documento. Como perspectivas futuras pretende-se analisar as habilidades e competências da área das Linguagens e suas Tecnologias.

Por fim, o documento nomeia-se como "Novo", então há a necessidade de acompanhar a sua efetiva aplicação, como mencionado "Pensar numa melhoria para a educação brasileira pressupõe, antes de tudo, que haja uma compreensão de educação, ensino e de escola

pública como direitos sociais, no fortalecimento de seu caráter público, democrático, gratuito, laico e inclusivo (BOURDIEU, 1998, *apud* DC- GOEM, 2021, p. 49).

Referências

BRASIL. *Parâmetros curriculares Nacionais*. Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Versão final. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FAZENDA, I. C. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola, 1996.

GALARZA, D. K. Leitura de texto/leitura de mundo: professores e alunos, autores do seu fazer. In: PEREIRA, N. M.; SCHÄFFER, N. O.; BELLO, S. E. L.; TRAVERSINI, C. S.; M. C. A. TORRES; S. SZEWCZYK (org.), *Ler e escrever: compromisso no Ensino Médio*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2008, p. 225-237.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Documento Curricular para Goiás/ DC- GO*: Goiânia, 2021. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/conse-lho-divulgadocumento-curricular-para-goias/>. Acesso em: 20 jan. 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2012.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Editora Parábola, 2008.

PAULINO, M. G. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (org.). *Leituras Literárias: discurs-*

- tos transitivos. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora/CEALE, 2005. p. 55-67.
- PEDROSO, S. F. *A carga cultural compartilhada: a passagem para a interculturalidade no ensino de português língua estrangeira*. 1999, 100f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- SANTAELLA, L. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.
- SILVA, C. C. Linguagem e interação, teoria sociocultural e formação docente. In: VASCONCELOS, A. W. S; VASCONCELOS, T. N. S. *Linguística, letras e artes e as novas perspectivas dos saberes científicos* 3. Ponta Grossa: Atena, 2020, p. 122-136.
- TEODORO, I. A. V.; ARAÚJO, V. S. O bilinguismo no processo de aquisição da linguagem nos anos iniciais e seus benefícios. *Revista Anhanguera, Goiânia*, v. 20, n. 1, p. 13-27, 2019.
- UNESCO. *Declaração Universal sobre a diversidade cultural*. UNESCO, 2002.

A LÍNGUA ESPANHOLA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES DO ENSINO BÁSICO REGULAR BRASILEIRO

Luciano Gomes Corrêa
Sara Guiliana Gonzales Belaonia

Introdução

O presente trabalho aborda o ensino de língua espanhola no Brasil e objetiva discutir o percurso legislativo que norteou os currículos escolares quanto à oferta dessa língua no ensino básico regular brasileiro. Para tanto, o trabalho desenvolve sua discussão com base nas leis que, de acordo com o contexto histórico de cada época, ditaram os rumos do ensino de espanhol no Brasil, tendo em vista as implicações dessas leis, bem como as motivações que envolvem a inclusão ou não da língua espanhola nos currículos das escolas brasileiras de ensino básico regular.

O tema da legislação relacionada ao ensino da língua espanhola torna este estudo relevante porque, enquanto futuros professores de língua espanhola, é importante conhecermos a construção histórica da implementação desse ensino, tendo a oportunidade de verificar como ocorreu a inserção da língua espanhola no Brasil e também refletir sobre as mudanças que ocorrem no campo da política, precisamente das políticas públicas, pois é por meio delas que são determinadas tais ações. São também de natureza política as vozes discordantes que se organizam coletivamente como resistência ativa a certas decisões e ações políticas, como é o caso do movimento *Fica Espanhol*, que reivindica o retorno da língua espanhola como disciplina obrigatória nos currículos do ensino básico regular, depois que a Lei nº 13.415/2017 tornou optativa a oferta dessa disciplina.

A estrutura escrita do trabalho é composta de uma introdução, em que são apresentados o tema, o objetivo, a justificativa e a metodologia do estudo, bem como a divisão do texto. Logo, no tópico metodologia, conceituamos a natureza da pesquisa qualitativa de

abordagem bibliográfica que ampara este estudo. Na sequência, vem a parte do referencial teórico, que teve como foco os conceitos de políticas linguísticas e políticas educacionais. Para discutir o conceito de políticas linguísticas, trazemos como referência alguns teóricos, como Lagares (2013), Rajagopalan (2013), 2014) e Rodrigues (2010). Já, na discussão do conceito de políticas educacionais, recorreremos a Saviani (2005), Oliveira (2010), Chaguri e Tonelli (2019) entre outros. A escolha desses autores se deu pela pertinência de seus trabalhos em relação ao objetivo do presente estudo. O tópico seguinte refere-se à discussão, que contemplou o ensino da língua espanhola no Brasil, e foi elaborada com base nos documentos oficiais que compõe o quadro exposto na página dez deste trabalho. A discussão engloba, ainda, algumas considerações sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o movimento Fica Espanhol. A última parte refere-se às considerações finais e busca fazer um apanhado do que foi apresentado ao longo do trabalho, principalmente das reflexões pertinentes.

Após termos explicitado a introdução deste estudo, passamos a falar sobre a metodologia que ampara o estudo.

Metodologia

Esta parte do estudo está dividida em duas partes. Na primeira parte, explicitamos brevemente a natureza da pesquisa qualitativa de abordagem bibliográfica e, na segunda parte, fazemos um apanhado geral das diretrizes educacionais discutidas ao longo do estudo.

A metodologia do estudo

Neste trabalho, realizamos um estudo qualitativo de abordagem bibliográfica. De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é aquela desenvolvida exclusivamente a partir de fontes bibliográficas, ou seja, com base em material já elaborado. O estudo bibliográfico adapta-se ao trabalho aqui desenvolvido porque, enquanto futuro professor de língua estrangeira, especificamente espanhol, essa abordagem metodológica permitir-me-á investigar "uma gama

de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente" (GIL, 2002, p. 45) e, ao mesmo tempo, me colocará em contato com estudos e registros já feitos sobre a importância e implementação do ensino da língua espanhola no Brasil.

O acesso aos textos trabalhados ocorreu principalmente por meio de buscas na internet, com a utilização do Google Acadêmico, ou simplesmente o Google, ferramentas que possibilitaram a localização de artigos, dissertações e teses a partir do lançamento de palavras-chave relacionadas com o tema de estudo, tais como: ensino de espanhol no Brasil; Lei do Espanhol; *Fica Espanhol*; percurso do espanhol no Brasil, etc. O material disponibilizado pelos sites era selecionado pelos títulos dos trabalhos, pelos resumos e, ainda, por breve leitura dos conteúdos, de modo a identificar os que poderiam servir para a pesquisa. As próprias referências dos textos encontrados levavam ao conhecimento de novos textos e autores. Ademais, algumas referências foram indicadas ou fornecidas por professores. Depois da seleção dos textos, foram feitas as leituras e os fichamentos utilizados na escrita do trabalho.

O contexto de discussão: as diretrizes educacionais e o ensino de língua espanhola no Brasil

Ser professor, além de dominar e saber explicar o recorte curricular da disciplina a cargo, é também poder falar com propriedade da história da disciplina a cargo, da sua importância no currículo e dos motivos de sua inserção no currículo escolar. No caso dos professores ou futuros professores da disciplina língua espanhola, é de fundamental relevância falar um pouco da história e do "porquê" essa língua faz parte do currículo escolar nacional, ou seja, é poder dissertar sobre o percurso histórico dessa língua e das legislações que amparam, ou não, a sua inclusão no currículo escolar.

Imbuídos desse pensamento, neste TCC, optamos por tomar como contexto de estudo a análise das diversas intervenções legislativas referentes à inclusão do ensino de língua espanhola no currículo escolar do ensino básico regular brasileiro. No quadro 1, apresentamos um resumo das legislações, datas e disposição.

Quadro 1: Legislações referente ao ensino do espanhol

Data	Lei	Sobre o que legisla
07/01/1919	Decreto-Lei nº 3.674	Dispõe sobre despesas gerais do governo federal.
09/04/1942	Decreto-Lei nº 4.244 – Lei da Reforma Capanema	Lei orgânica do ensino secundário.
20/02/1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024	Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.
11/08/1971	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 5.692	Estabelece as diretrizes e bases para os ensinos de 1º e 2º graus.
22/12/1976	Resolução nº 58 do Conselho Nacional de Educação (CNE)	Altera a LDB de 1971.
20/12/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
05/08/2005	Lei nº 11.161 – Lei do Espanhol	Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.
22/09/2016	Medida Provisória nº 746	Trata da reforma da Educação Básica, no Ensino Médio.
16/02/2017	Lei nº 13.415	Trata da reforma da Educação Básica, no Ensino Médio.

Fonte: elaboração própria.

Referencial teórico

A presença de uma língua estrangeira no currículo escolar não é algo que acontece por acaso ou por vontade de um cidadão que, ao alvorecer de um dia qualquer, acorda sob a ilusão de um sonho e diz simpatizar com um determinado povo, chegando a desejar que os seus concidadãos aprendam a língua desse povo. A implementação de uma língua estrangeira no currículo escolar obedece ao exercício de poder, isto é, a anseios políticos, pois, como ensina Bohn (2000, p. 122), o conceito de política está estreitamente vinculado à noção de poder, ou seja, "quem faz política exerce o poder" sobre um coletivo social específico.

Entretanto, o exercício de poder que nesse caso se vincula à ascensão, ou não, de uma língua estrangeira no currículo escolar, obedece à promulgação de normatizações. Tais normatizações, ao

ser produto de decisões políticas, caminham lado a lado com as ideologias dos governos vigentes e percorrem caminhos legislativos. Por isso, nesta parte do estudo, dedicaremos a nossa atenção aos apartados: políticas públicas, políticas linguísticas e políticas educacionais.

Políticas públicas

Segundo os autores Dias e Matos (2012), Filho e Fonseca (2019) e Souza (2006), existem várias definições para o que chamamos de políticas públicas. Todavia, nessas definições, podem ser identificados pontos em comum, sendo que o conceito tem conexão com interesses e ações do Estado dentro das instâncias de governo. Antes de seguirmos na definição de políticas públicas, é preciso esclarecer o que vem a ser política.

Dias e Matos (2012) definem política como algo abrangente, ligado ao poder de forma geral. O conceito de política

[...] é derivado do adjetivo originado de *polis* (*Politikós*), que significa tudo que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano, civil, público e até mesmo sociável e social. Ou, dito de outro modo, o conceito de política "é habitualmente empregado para indicar atividade ou conjunto de atividades que têm de algum modo, como termo de referência, a *polis*, isto é, o Estado" (DIAS; MATOS, 2012, p. 2).

Como se vê, a *polis* refere-se ao Estado que ocupa tanto a posição de sujeito quanto a posição do objeto da ação. Enquanto sujeito, o Estado comanda, proíbe, toma decisões, tem o domínio de determinadas áreas, estipula leis, controla recursos de um lado e de outro. O Estado se faz em ações. O Estado é objeto quando, de alguma forma, suas ações são influenciadas por iniciativas da sociedade civil. No entanto, a política vai além do Estado, podendo ser vista também como um conjunto de interações que buscam alcançar objetivos determinados, "e neste sentido está em toda parte, seja na arte, nos jogos amorosos, nas relações de trabalho, na religião, no esporte

etc." (DIAS; MATOS, 2012, p. 3). Segundo os autores, a política está relacionada também com a ideia de destreza, de habilidade para solucionar assuntos complexos que fazem parte das interações humanas.

Para Dias e Matos (2012), as políticas públicas têm a ver com algo mais específico, isto é, com ações e atividades dos governos que buscam resolver problemas públicos, ou seja, as políticas públicas abrangem todas as ações governamentais destinadas a favorecer a população e compreende políticas sociais, macroeconômicas, administrativas e específicas ou setoriais. Dias e Matos (2012, p. 17) apresentam um quadro detalhado desses diferentes tipos de políticas públicas:

1. Política social: saúde, educação, habitação, previdência social.
2. Política macroeconômica: fiscal, monetária, cambial, industrial.
3. Política administrativa: democracia, descentralização, participação social.
4. Política específica ou setorial: meio ambiente, cultura, agrária, direitos humanos etc.

Com base nas considerações acima, compreendemos que as políticas públicas não são, ou não deveriam ser, ações originadas de interesses particulares dos políticos, mas deveriam ter a sua origem em demandas populares, isto é, demandas da população a quem se destinam.

Cada tipo de política pública envolve estruturas institucionais diferentes. Como destacado por Dias e Matos (2012), cada tipo de política pública define um tipo específico de discussão política, isto é, uma arena de poder ou arena decisória. Segundo os autores, essas arenas decisórias podem ser classificadas em quatro tipos: distributiva, regulatória, redistributiva e constitutiva.

As políticas públicas distributivas são financiadas pelo auxílio público para atender às necessidades de grupos sociais, podendo assim dizer, que são políticas sociais. Já as políticas públicas regulatórias estabelecem controle, regulamento e padrões de comportamento, pois envolvem discriminação no atendimento das demandas dos grupos. Podem ser exemplificadas pelo controle do setor econômico, assim como pelas leis de trânsito e outros. As políticas públicas redistribu-

tivas buscam redistribuir recursos financeiros, direitos e outros benefícios entre os grupos sociais, de modo a diminuir as desigualdades entre eles. Por fim, as políticas públicas constitutivas, também chamadas de políticas estruturadoras, são políticas que procuram estabelecer regras a partir das quais outras políticas públicas serão selecionadas. As regras do sistema político-eleitoral são exemplos desse tipo de política pública.

Como se pode perceber, as políticas públicas englobam muitas áreas do conhecimento, bem como interesses da população e, principalmente, interesses do governo. O foco está centrado no próprio governo, e muitas das questões conflituosas que poderiam ser solucionadas, são deixadas de lado, assim como muitas outras ações existentes em instituições governamentais e grupos sociais (SOUZA, 2006).

Depois dessa breve passagem pelo conceito de políticas públicas e seus desdobramentos, no tópico seguinte será discutido o que são políticas linguísticas.

Políticas linguísticas

Como bem destaca Rodrigues (2010), o ensino de línguas estrangeiras é uma questão de política linguística, mas o que é política linguística? Falar sobre esse assunto é abordar um conceito que, de acordo com Lages (2013), envolve duas noções complementares: os conceitos de *policy* e *politics*. Para esse teórico, *language policy* são ações e planos referentes à língua, isto é, "os acontecimentos prévios à decisão política", enquanto *language politics* é a "decisão política que implica um ato de poder" (LAGARES, 2013, p. 181). Conforme observado pelo autor, na descrição de políticas linguísticas, é preciso levar em conta não somente o "que" se planeja, mas principalmente o "porquê", o "como" e o "quando". Isso significa que é necessário olhar para a realidade social sobre a qual se pretende intervir, considerando suas relações socioeconômicas, as dinâmicas culturais e identitárias, assim como os imaginários e representações linguísticas.

Por sua vez, Alberti e Carlos (2017) ressaltam que política linguística é um termo amplo e complexo que, no campo do conhecimento, possui muitas especificidades, e que nos últimos anos vem

sendo objeto de estudos e pesquisas embasadas em conceitos que buscam melhor entendimento do seu significado. À política linguística, segundo Rajagopalan (2014, p. 73),

[...] concerne uma série de atividades relativas à política, ao planejamento, à planificação, à proteção, à manutenção, ao cultivo e, como não podia deixar de ser, de outra forma, ao ensino da(s) língua(s) que fazem parte do patrimônio linguístico de um país, de um estado, enfim de um povo. Ela envolve a tomada de decisões e a implementação de ações concretas que têm consequências duradouras e, com frequência, balizam e determinam o rumo a ser tomado nos próximos anos ou décadas – ou até mesmo para períodos ainda maiores.

De acordo com a citação acima, pode-se perceber que as políticas linguísticas fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, já que contemplam o planejamento, a planificação e a manutenção do ensino de uma língua dentro de um país. Embora o termo política linguística possa parecer incomum para muitos docentes, a cada dia ele se torna mais evidente, principalmente no que se refere ao ensino de línguas (ALBERTI; CARLOS, 2017).

Para Tonelli (2018), o conceito de política linguística está relacionado ao modo como é retratada uma língua estrangeira, que não está inserida oficialmente no país, mas que pode fazer parte da cultura e saberes escolares de um povo. Isso nos faz pensar sobre o idioma espanhol no Brasil, que, apesar das oscilações que sofre em termos de políticas linguísticas, conforme veremos mais à frente neste trabalho, está inserido nos currículos escolares e tem sua participação na cultura de nosso país, principalmente nos estados que fazem fronteira com países que têm o espanhol como língua oficial.

Diante do que foi falado anteriormente, concordamos com Rajagopalan (2013, p. 21) quando destaca que

[...] política linguística é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas

de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou, ainda, instâncias transnacionais maiores.

Nesse sentido, podemos dizer que discutir políticas linguísticas consiste em refletir como essa política age sobre determinada língua, sendo decisiva para definir a posição dessa língua diante de outras que, mesmo não sendo o idioma oficial, também são faladas no país. Essa situação nos leva a pensar sobre a constituição linguística do Brasil, sobre a diversidade de tantas línguas que historicamente foram silenciadas durante a colonização e, ainda, continuam desprestigiadas, como, por exemplo, as línguas indígenas. Isso mostra que as políticas linguísticas podem focar tanto as línguas estrangeiras quanto as línguas internas de um país.

Como se sabe, um processo de colonização não é marcado somente pela exploração econômica, mas também por um apagamento sociocultural e linguístico. No Brasil e em outros países colonizados por Portugal, por exemplo, o que houve foi uma imposição da língua portuguesa sobre as línguas originárias dos países conquistados.

Assim sendo, observamos

[...] que na política linguística há também política, e as intervenções sobre as línguas têm um caráter evidentemente social e político. É fato que a política nada é sem o planejamento que efetive a vivência da comunidade, em sentido local, seu conhecimento, sua valorização e seu respeito pela sociedade em geral, considerando que o mundo linguístico é indissociável do mundo como um todo, isto é, de todos os demais aspectos da realidade humana (SOUZA; PEREIRA, 2016, p. 174).

A política linguística se traduz numa ação do estado com a finalidade de intervir nos interesses dos sujeitos falantes de um idioma, buscando expandir a sua língua ao mesmo tempo em que restringe os espaços e a circulação de outras línguas. Assim, podemos observar que, durante a colonização, a língua dos países colonizadores também

se tornou ferramenta de dominação, sendo imposta às populações dos países colonizados, que passaram a caracterizá-la como própria.

Logo, caracterizar uma língua como própria, isto é, adotá-la, inclui assimilar as culturas e formas de comportamentos sociais do outro. Portanto, de acordo com Coelho e Mesquita (2013, p. 25-26),

[...] a língua envolve todas as ações e pensamentos humanos e possibilita ao indivíduo exercer influências ou ser influenciado pelo outro, desempenhar seu papel social na sociedade, relacionar-se com os demais, participar na construção de conhecimentos e da cultura, enfim, permite-lhe se constituir como ser social, político e ideológico.

Como se pode perceber na fala de Coelho e Mesquita, além dos comportamentos sociais, adquirimos saberes sócio-políticos que, de certa forma, podem nos levar a rever o nosso papel político e social em nosso entorno, isto é, adquirimos formação crítico-cidadã. Assim, sobre o ensino de línguas estrangeiras, foco deste estudo, entendemos que, por interesse educativo do povo brasileiro, o ensino de língua espanhola não é somente uma questão de política linguística, mas também de política educativa. Nesse caso, por meio da língua espanhola, temos acesso a muitos conhecimentos ligados a outras culturas e informações que contribuem com o nosso desenvolvimento social e intelectual, inclusive, de interesses políticos. É nesse sentido que Coêlho (2019, p. 46) afirma "que as políticas linguísticas concretas assumidas pelo Estado no Brasil se manifestam sobretudo em termos de políticas educacionais".

De acordo com essa ideia e com a representação a seguir (Figura 1), ponderamos que as políticas educacionais e as políticas linguísticas – como parte das políticas públicas, cada uma em sua particularidade – se complementam na implementação de uma língua estrangeira no currículo escolar.



Figura 1: Políticas públicas, políticas educacionais e políticas linguísticas

Fonte: elaboração própria.

Ao discutir o ensino de línguas estrangeiras, Rajagopalan (2014, p. 74) destaca a importância das políticas linguísticas, em que "o ensino de línguas não é nada mais do que um desdobramento e uma continuação dessas políticas, pois a experiência da aprendizagem de uma língua acarreta um aprimoramento, uma redefinição do próprio ser do aprendiz, de sua identidade".

Esses são alguns apontamentos sobre políticas linguísticas, enquanto o próximo tópico será destinado ao conceito de políticas educacionais.

Políticas educacionais

As políticas educacionais, isto é, as ações governamentais direcionadas ao progresso de uma nação na área da educação, conforme Belaonia (2016), fazem parte das políticas sociais, e são determinadas por meio de discursos políticos associados aos interesses públicos. Portanto, toda "política educacional diz respeito à medida que o poder público toma relativamente aos rumos que se devem imprimir à educação" (SAVIANI, 2005, p. 29). Nessa mesma linha de raciocínio, Oliveira (2010, p. 96) salienta que as políticas públicas educacionais são

[...] tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar.

Por comparação, podemos pensar a educação como a construção de um prédio, em que tudo começa pela base, pois é por ela que é dada toda a sustentação para as demais etapas. Assim, conforme Oliveira (2010), a educação é uma construção social que vai além das escolas, ela está também nos grupos sociais, como a família, a igreja, o trabalho, o teatro, a rua, etc. Segundo o autor, tudo o que se aprende socialmente como "resultado do ensino, da observação, da repetição, reprodução, inculcação, é educação" (OLIVEIRA, 2010, p. 96-97). Como destacado pelo autor, a educação só é escolar quando delimitada por um sistema de políticas públicas. Vale destacar ainda que, quando "falamos de política educacional, estamos fazendo referências aos processos e mecanismos instituídos pelo Estado para sustentar e controlar as relações sociais em um determinado tempo histórico" (ARAÚJO; PIRES, 2019, n.p.).

Em termos de desenvolvimento e construção, o ser humano foi se constituindo socialmente ao longo do tempo em suas diversas civilizações na história, criando assim hábitos, regras de convivência e, ao mesmo tempo, estabelecendo sempre o poder sobre os outros e sobre as coisas. Nesse contexto de intensas e reais transformações sociais, surgem conflitos diversos que merecem ser questionados e problematizados para tentar solucionar as demandas sociais numa busca pelo equilíbrio, que não é fácil de ser alcançado, pois equilibrar grandes demandas exige participação social.

Na educação, os avanços e as transformações sociais – vistas a partir de questionamento e demandas sociais que buscam o equilíbrio e a equidade – têm se revelado numa série de políticas educativas, isto é, legislações e programas que vêm para interferir nos sistemas educativos, algumas vezes trazendo benefícios, outras vezes nem tanto. Como exemplos de políticas educativas no contexto bra-

sileiro, cabe citar que atualmente contamos com legislações relativas à inclusão social, ensino de línguas, programas de oferta de livros didáticos, merenda escolar, entre outros.

É importante ressaltar que algumas dessas legislações e programas do âmbito educativo correspondem aos governos federal, estadual e municipal e, por se tratar de ações que vêm para beneficiar o povo, se entrecruzam com outras políticas. Exemplo disso, conforme mostrado no tópico anterior, temos o ensino de línguas como uma política linguística e, ao mesmo tempo, como política educativa.

De tal forma, a inclusão de uma língua estrangeira no currículo escolar de uma nação e a sua escolha são ações inteiramente políticas. Sendo assim, Chaguri e Tonelli (2019) defendem que uma política de ensino para uma língua estrangeira

[...] não deve formar indivíduos para o mercado de trabalho ou para aprovações em testes e concursos ou simplesmente para atender às exigências de uma política educativa neoliberal (formação de mão de obra qualificada para inserção do país em um mercado capitalista). Ela (política de LE), em seu espaço (escola) e contexto (cultura) deve possibilitar a formação aos indivíduos para o desfrute de suas próprias vidas, ou seja, para viverem bem em meio aos bens criados pela humanidade (CHAGURI; TONELLI, 2019, p. 297).

Da citação acima, depreende-se que, ao aprendermos uma língua estrangeira, estamos aprendendo também a nos relacionar com outras culturas, outros povos, conhecer o outro que também se relaciona com o mundo, e com quem podemos nos conectar com trocas de experiências. Mesmo que a aprendizagem de uma língua aconteça somente dentro de uma sala de aula, ainda assim é uma experiência rica, tanto pelo fato de o aluno aprender a se comunicar por meio de outra língua, que não a materna, quanto pela oportunidade de conhecer outras culturas.

Finalizamos aqui este tópico, e já tendo falado anteriormente de políticas públicas e políticas linguísticas, a seguir abordaremos alguns aspectos do ensino da língua espanhola no Brasil.

A língua espanhola no ensino básico regular brasileiro

Até a promulgação da Lei nº 11.161, de 5 agosto de 2005, que torna a oferta do ensino de língua espanhola obrigatória no ensino básico regular brasileiro, a presença do ensino dessa língua no currículo escolar passou por diversos momentos e diretrizes educativas. Esses momentos foram marcados por idas e vindas, sucessos e insucessos que, como futuro professor de língua espanhola, devo compreender e analisar.

Portanto, nesta parte do estudo, serão discutidas as principais legislações que, direta ou indiretamente, formaram parte desse processo, quais sejam: Decreto-Lei nº 3.674, de 7 de janeiro de 1919; Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942; Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024, de 20 de fevereiro de 1961; LDB nº 5.692, de 11 de agosto de 1971; Resolução nº 58 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 22 de dezembro de 1976; LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005; Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016; e a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. A discussão inclui também alguns apontamentos sobre a BNCC.

Em 1919, a primeira inclusão: decreto lei nº 3.674/1919

À época da primeira tentativa de implementar o ensino de língua espanhola no currículo do ensino básico regular brasileiro, havia a necessidade de optar por um centro educativo para dar início a esse projeto, assim sendo, optou-se pelo Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro.

Consequentemente, de acordo com Rodrigues (2010), o primeiro momento em que a língua espanhola esteve presente na rede oficial de ensino no Brasil foi em 1919, no Colégio Pedro II. Esse colégio era tido como modelo, servindo como referência educacional em todo o Brasil, já que, devido à reforma educativa instituída em 1915, por meio do Decreto nº 11.530, tinha sido constituído o centro de transmissão das ideias educacionais referentes ao ensino secundário no país (BELAONIA, 2016).

Para Quintela e Santos (2008), a inclusão da disciplina de espanhol no Colégio Pedro II foi uma retribuição do Brasil ao governo do Uruguai que, naquele momento, tinha a intenção de incluir a disciplina de português no sistema de ensino daquele país. No entanto,

Quintela e Santos (2008) comentam que, não obstante a intenção, o governo uruguaio não deu andamento à proposta de criação da cadeira de língua portuguesa em seu legislativo e, portanto, tal iniciativa não chegou a efetivar-se (BELAONIA, 2016, p. 23).

Note-se que a inserção do ensino da língua espanhola no currículo escolar do Colégio Pedro II não denota caráter evidentemente social e político, uma vez que carece de planejamento que efetive a vivência da comunidade, isto de políticas de planejamento linguístico ou de integração sociocultural dos povos brasileiro e uruguaio. Quanto à inserção do ensino da língua espanhola no currículo escolar do Colégio Pedro II se situar como política educacional, anotamos que, no item 23, da Lei nº 3.674/1919, que dispõe sobre a Despesa Geral da República dos Estados Unidos do Brasil para exercício de 1919, consta que a Subvenção do Colégio Pedro II sofreu um acréscimo de 9:600\$¹ "para attender a despesas com a creação da cadeira de hespanhol em aquelle collegio, em reciprocidade do acto identico da Republica do Uruguay"² (BRASIL, 1919, s/p).

O orçamento de 9:600\$ destinou-se ao concurso e à contratação de um professor para a língua espanhola, sendo contratado Antenor de Veras Nascentes, cuja obra mais marcante foi seu livro *Gramática da Língua Espanhola*, a primeira referência utilizada no ensino desse idioma no Brasil. Belaonia (2016) cita Guimarães (2011) para comentar que Antenor Nascentes enfrentou o desinteresse da comunidade escolar e, em consequência, a pouca demanda da disciplina a cargo dele.

1 A quantia de 9:600\$ está representada conforme consta na publicação original da Lei Orçamentária do ano 1919.

2 A grafia representa a escrita da publicação original constante na Lei nº 3.674, de 7 de janeiro de 1919.

Vale observar que essa primeira tentativa de incluir o ensino da língua espanhola no currículo escolar do Colégio Pedro II obedeceu somente a uma ação de "reciprocidade" política, sem preocupar-se com a melhoria do ensino público, e com a criação de políticas de planejamento educacional, de mecanismos que sustentam a permanência do ensino e o fortalecimento dessa língua no currículo escolar, e que venham a favorecer o cidadão brasileiro ou respondam a reivindicações populares integracionistas com países fronteiriços ao Brasil. Olhando por perspectiva, não é de se surpreender que tal iniciativa fez com que, na reforma educativa de 1920, o ensino da língua espanhola tenha se tornado optativo.

Nesse sentido, segundo Guimarães (2011), o ensino do espanhol durou pouco tempo nessa primeira fase, uma vez que a década de 1920 foi um período de muitas mudanças políticas e educacionais no Brasil, como, por exemplo, a reforma conhecida como Lei Rocha Vaz, Decreto nº 16.782-A de 1925, que estipulou a duração de seis anos para o ensino secundário e colocou o espanhol e o italiano como matérias facultativas. Como consequência dessa medida, o espanhol acabou sendo excluído da grade curricular do Colégio Pedro II, permanecendo assim até 1942, ano em que, segundo Rodrigues (2010) e Leffa (1999), aconteceu a primeira legislação educacional que, de fato, colocou a língua espanhola como disciplina obrigatória nos currículos das escolas brasileiras.

Do Decreto-Lei nº 4.244/1942 à LDB de 1961

A legislação à qual o parágrafo anterior se refere é a Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, que deu início a uma nova fase do espanhol dentro do ensino de línguas no Brasil ao instituí-lo como disciplina obrigatória da rede oficial de ensino. Como veremos neste tópico, essa medida teve seus desdobramentos e ditou os rumos da língua espanhola no âmbito da educação brasileira por quase 20 anos, até que o percurso fosse alterado com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB de 1961.

Sabe-se que o governo de Getúlio Vargas, definido por alguns estudiosos como populista, também foi marcado por desejos de intercâmbios culturais e comerciais com a América Latina. No campo educacional, foi promulgada a Reforma Capanema, que regulamentava o Decreto-Lei nº 4.244/1942, cujas finalidades, descritas no art. 1º, definem:

5. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
6. Acentuar elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
7. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial³ (BRASIL, 1942).

Segundo Rodrigues (2010), a Reforma Capanema configurou-se como um conjunto de medidas que tinha o objetivo de reestruturar a educação nacional, e recebeu esse nome em virtude de seu idealizador, o ministro Gustavo Capanema. De acordo com Leffa (1999), enquanto parte dessa reforma, a Lei Orgânica do Ensino Secundário instituiu o espanhol como disciplina obrigatória nos Cursos Clássico ou Científico da rede oficial de ensino, embora a carga horária fosse bastante reduzida.

De acordo com Belaonia (2016, p. 27), atendendo aos requisitos propostos pela Reforma Capanema, a

[...] produção de livros didáticos para o ensino de língua e literatura espanhola foi muito vasta no país. Guimarães (2012) indica que foram sete Literaturas gerais e livros de leitura; quatro Antologias e literaturas espanhola e hispano-americana; treze Gramáticas e manuais de espanhol; e sete Dicionários.

Podemos observar que a Lei Orgânica de 1942 insere a língua espanhola no ensino como disciplina obrigatória com a pretensão de reestruturar a educação brasileira. Segundo o decreto, o espanhol era ensi-

3 A representação escrita do recorte respeitou o texto original da lei, cuja redação e promulgação deu-se no ano de 1942.

nado como disciplina obrigatória durante o 1º ano dos cursos Clássico ou Científico e possuía, portanto, uma carga horária bastante reduzida. Também havia outras línguas estrangeiras nos currículos, como o inglês e o francês, ou mesmo as clássicas latim e grego, mas a língua espanhola possuía uma carga horária menor em relação às demais línguas (RODRIGUES, 2010).

O quadro de prosperidade originado pelo Decreto-Lei nº4.244/1942 em relação ao ensino de língua espanhola e a possibilidade de uma educação plurilinguística se manteve até 1961, quando foi radicalmente alterado por uma nova legislação, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 4.024/1961, que não fazia nenhuma referência ao ensino de línguas estrangeiras. Dessa maneira, o espanhol, assim como as demais línguas estrangeiras que compunham o currículo da Reforma Capanema, simplesmente desapareceu do quadro de disciplinas obrigatórias do currículo da rede oficial de ensino.

No entanto, ainda havia uma brecha para que as línguas estrangeiras continuassem a ser ensinadas nas escolas, pois a LDB criou os chamados Conselhos Estaduais de Educação (CEEs), que ficaram responsáveis por definir quais disciplinas seriam incluídas como optativas e, até mesmo, como obrigatórias nos currículos, levando em conta as realidades e especificidades de cada região. O problema é que nem todas as línguas estrangeiras receberam o mesmo tratamento por parte dos CEEs, sendo que o espanhol foi a língua estrangeira moderna com menor adesão nos currículos da época (RODRIGUES, 2010).

LDB de 1971 e a Resolução do Conselho Nacional de Educação de 1976

A primeira LDB vigorou por dez anos, e em 1971 veio um novo texto desse documento, a Lei nº 5.692/1971, na qual voltaram a aparecer as línguas estrangeiras, embora fossem apenas mencionadas como sugestão de disciplinas a serem escolhidas pelos CEEs para compor os currículos das escolas. Dessa maneira, a nova LDB não trouxe mudanças consideráveis em relação ao ensino de línguas estrangeiras (GUIMARÃES, 2011).

No entanto, em 1976, foi emitida a Resolução nº 58/1976 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu o retorno das disciplinas de línguas estrangeiras nos currículos do então 2º grau, e recomendou que essas disciplinas fossem incluídas também no ensino de 1º grau. Essas terminologias 1º e 2º grau também foram instituídas por essa lei.

Segundo Rodrigues (2010), de pouco adiantou essas medidas da Resolução nº 58/1976, pois o texto era muito generalizado, falava de "Língua Estrangeira Moderna", mas sem especificar quais línguas deveriam ser ensinadas, deixando tal determinação a critério dos CEEs, o que fez com que algumas disciplinas fossem excluídas e outras valorizadas, como foi o caso do inglês.

Lei nº 9.394/1996: a LDB em vigor nos dias atuais

A próxima legislação é de 1996 e corresponde à terceira LDB, que, de acordo com Leffa (1999), substituiu as terminologias 1º e 2º graus por Ensinos Fundamental e Médio. Essa nova LDB determinava a inclusão de uma língua estrangeira moderna como disciplina obrigatória a ser escolhida pela comunidade escolar, assim como de uma segunda língua como disciplina optativa, dentro das possibilidades de cada escola. Do mesmo modo que a Resolução nº 58/1976, esse novo texto não especificava quais línguas seriam ensinadas, apenas especificava que fosse "moderna" (RODRIGUES, 2010). Já se aproximava nesse período, a passagem do século XX para o XXI.

Lei nº 11.161/2005: a Lei do Espanhol

De acordo com Guimarães (2011), o início do século XXI foi um período muito favorável ao ensino do espanhol no Brasil, e desde o final do século XX já era possível observar algumas iniciativas de criação de uma lei específica de inclusão da língua espanhola em nossas escolas de ensino básico. Nessa época, segundo o autor, o Brasil vinha crescendo em termos econômicos e políticos, mantendo relações internacionais

com a Espanha e firmando acordos com países hispanófonos desde a criação do Mercado Comum do Sul, o Mercosul. Ao ocupando a posição de liderança no tratado do Mercosul, o Brasil ganha evidência política internacional e passa pela necessidade de uma aproximação mais marcante com esses países. Daí a importância de se conhecer a língua espanhola.

Ainda nesse contexto, muitas empresas espanholas passaram a investir no Brasil, interferindo no mercado de trabalho que precisava se adaptar à nova realidade da época. Esse fato levou ao crescimento da demanda pela aprendizagem de língua espanhola e à procura de muitos brasileiros pelo enriquecimento do currículo.

A nova demanda em relação à aprendizagem do espanhol potencializou o número de cursos livres de espanhol e, ao mesmo tempo, fez com que muitos centros de idiomas que tradicionalmente só ofertavam o ensino de língua inglesa passassem também a ofertar o ensino de língua espanhola (GUIMARÃES, 2011).

Quanto aos centros de educação do ensino básico, inicialmente as escolas particulares e, mais tarde a escolas públicas, incluíram em suas grades curriculares o ensino de espanhol junto ao ensino do inglês. Na educação superior, o *boom* da procura pela aprendizagem de língua espanhola orientou a necessidade de formar professores de Espanhol como Língua Estrangeira, originando a abertura de licenciaturas simples em Letras-Espanhol ou duplas Letras Português-Espanhol nas universidades brasileiras, uma vez que era necessário atender à demanda de professores (GUIMARÃES, 2011).

Nesse contexto propício ao espanhol, em 5 de agosto de 2005, foi promulgada a Lei nº 11.161, primeira lei que tratou especificamente do ensino da língua espanhola no Brasil, e que ficou conhecida como a Lei do Espanhol.

No entanto, segundo Rodrigues (2010), a Lei nº 11.161/2005 esteve muito presa ao que diz a LDB de 1996, pois, embora essa lei determinasse a obrigatoriedade de oferta da língua espanhola pela escola, a matrícula na disciplina de espanhol era facultativa ao aluno. Ou seja, a nova lei não podia determinar a obrigatoriedade de ensino da língua espanhola de forma absoluta, pois se fizesse isso estaria em desacordo com a LDB de 1996, que falava simplesmente da obrigatoriedade de

oferta de uma língua estrangeira "moderna", mas não especificava que essa língua teria que ser o espanhol.

Segundo Guimarães (2011), com a promulgação da Lei do Espanhol houve vários desdobramentos políticos e pedagógicos da educação no Brasil, quando foram discutidas questões sobre o desenvolvimento de planos de implantação do ensino do espanhol no nível médio, com orientações em relação aos currículos, aos planos de ação para a formação de professores e para a criação dos chamados Centros Interescolares de Línguas. Ainda nesses desdobramentos, em 2006, por meio da Secretaria de Educação Básica, o Ministério da Educação (MEC) elaborou o documento nomeado de Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Nesse sentido, podemos dizer que a Lei nº 11.161/2005 se constituiu como uma política educacional e uma política linguística.

Medida Provisória nº 746/2016, Lei nº 13.415/2017 e a Base Nacional Comum Curricular

Se a Lei nº 11.161/2005 trouxe bons tempos ao espanhol, significando uma política linguístico-educacional favorável ao ensino desse idioma no Brasil, a MP nº 746/2016, em seus desmembramentos posteriores, surte efeito contrário ao revogar os dispositivos da referida lei e dispor que os

[...] currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

Vale lembrar que a também chamada Lei do Espanhol não durou muito tempo, já que em 2016, 11 anos após sua promulgação, ela foi revogada. Isso aconteceu quando estava em andamento um projeto de reforma do Ensino Médio, reforma esta que veio a acontecer e que mantém relação com três documentos: a MP nº 746/2016, que,

no ano seguinte, veio a se converter na Lei nº 13.415/2017, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC é um documento que estabelece as normas que regem o currículo de toda a Educação Básica, que engloba a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, nos anos iniciais e finais, e o Ensino Médio. A BNCC faz parte da política nacional da Educação Básica e busca contribuir com o alinhamento de outras políticas e ações nas esferas federal, estadual e municipal, no que se refere à formação de professores, ao processo avaliativo, à elaboração de conteúdos educacionais, assim como aos critérios para a oferta de infraestrutura compatível com o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018).

Pensando num espelhamento entre Língua Inglesa e Língua Espanhola a partir da BNCC, buscamos, por meio da primeira, destacar a relevância e importância da segunda em relação ao contexto escolar. Como vimos, a Língua Inglesa é compreendida como global pela sua multiplicidade e variedade de usos.

Nesse sentido, podemos pensar na língua espanhola, na sua grande diversidade desde a colonização dos povos da América Latina e seus territórios. Por diversas vezes o seu ensino sofreu oscilações nos currículos do Ensino Médio no Brasil, ora fica, ora sai, com as constantes mudanças nas políticas educacionais. O que queremos frisar não é somente o ensino de uma língua estrangeira como disciplina obrigatória nas escolas. Queremos ressaltar a importância de se ter uma relação de comunicação com outros povos, outros mundos, outras formas de pensar e ser.

A língua é um meio de acesso ao conhecimento, e do mesmo modo que acontece com a língua inglesa, podemos pensar na relevância da língua espanhola pela multiplicidade e variedade de usos num universo de conhecimentos. O seu ensino não implica somente o aluno aprender uma nova língua, mas principalmente em conhecer novas culturas, diferentes marcas identitárias, individualidades, ampliando seu repertório de conhecimentos e ajudando na sua formação intelectual como cidadão no mundo.

Barros e Costa (2010) ressaltam que, além da perspectiva educacional, o ensino de uma língua estrangeira

[...] chama a atenção para a importância de valorizar a heterogeneidade e a pluralidade da língua e de desenvolver uma competência comunicativa e intercultural efetiva que permita ao aluno não só o aperfeiçoamento das habilidades linguísticas, mas também o contato com o outro e a reflexão sobre as diferenças culturais (BARROS; COSTA, 2010, p. 86).

Segundo os autores, trata-se de promover a formação humana do aluno, preparando-o para relacionar-se com uma sociedade complexa e consigo mesmo.

Ações político-linguístico-educacionais: palcos de resistência

As políticas públicas, a princípio, deveriam ser formuladas e implementadas a fim de beneficiar e atender às demandas da sociedade. Porém, para que isso aconteça, é preciso a participação ativa dos cidadãos e cidadãs e, dessa forma, se situar como ações político-governamentais para atender à população, em nosso caso, à população brasileira, contudo, nem sempre isso acontece. E, quando isso acontece, as organizações sociais se tornam palco de resistência perante os efeitos que tais políticas podem desencadear.

Saviani (2011, p. 268) descreve que, ao se anunciar uma medida política educacional, surgem "vozes discordantes que expressam suas críticas, formulam objeções, alertam para os riscos e apontam as consequências negativas que poderão advir, caso a medida proposta venha a ser efetivada". As vozes discordantes, ao exercer seu direito cidadão de se manifestar, podem fazê-lo mediante uma resistência passiva ou ativa. A primeira, ou seja, a resistência passiva se dá em forma de manifestações individuais que,

[...] embora em quantidade significativa e representativa de preocupações e anseios generalizados entre os profissionais que militam no campo educacional, acabam não ultrapassando o âmbito de exercício do direito de discordar (SAVIANI, 2011, p. 268-269).

Já a resistência ativa é aquela que acontece quando a resistência passiva se manifesta insuficiente para deter uma política pública. Esta envolve duas características, sendo a primeira, as manifestações coletivas que agrupam aqueles que são atingidos pelas consequências da efetivação da política pública, neste estudo, a política pública educacional. A segunda característica está relacionada ao conteúdo, envolvendo a formulação de alternativas às medidas propostas, imprescindíveis à mobilização do coletivo atingido (SAVIANI, 2011).

A Lei nº 13.415/ 2017, que revoga a Lei nº 11,161/2005, presente na BNCC, afeta principalmente os alunos de escolas públicas que, em função do baixo poder aquisitivo, têm poucas probabilidades de acesso a um curso particular destinado à aprendizagem da língua espanhola. Além disso, contraria a educação plurilíngue e democrática que objetiva a formação para a cidadania; fere os princípios de equidade social; inviabiliza maiores oportunidades culturais, de trabalho e de participação em programas de intercâmbios culturais educativos; e minimiza as chances de sucesso no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Para os professores de língua espanhola, precariza as condições de trabalho. Para os graduandos das licenciaturas em Letras-Espanhol, reduz drasticamente as oportunidades de emprego, trazendo desestímulo e possível abandono do curso. Esse Fato coloca em risco a existência dos cursos de Licenciaturas em Letras-Espanhol das universidades, sejam públicas ou particulares, pois a falta de demanda pode levar ao fechamento de tal licenciatura. Para o Brasil como um todo, ao colocá-lo de "costas" para os países latino-americanos, inviabiliza as possibilidades de integração e comércio com os países de fala hispana.

Como podemos perceber, o coletivo atingido negativamente pela Lei nº 13.415/ 2017 tem motivação mais do que legítima para se opor e alertar para os riscos da referida lei, que ao não ver atendida a resistência passiva, mobilizou-se ativamente no coletivo Fica Espanhol Brasil em âmbito nacional e estadual. Por isso, a seguir dissertaremos sobre movimento Fica Espanhol em âmbito nacional e sobre o #Fica Espanhol_GO, visualizando-os como palcos de resistência ativa na luta pelo retorno do ensino de língua espanhola ao currículo das escolas brasileiras.

O Fica Espanhol: uma ação político-linguístico-educacional de resistência ativa

Foi no governo de Michel Temer que foi editada, em 2016, a MP de nº 746/2016, que estabeleceu modificações na oferta de línguas estrangeiras nos currículos do Ensino Médio no Brasil. Conforme já mencionado, essa medida excluiu a obrigatoriedade de oferta de língua espanhola nos referidos currículos, enquanto estabeleceu o inglês como língua estrangeira obrigatória.

Essa política linguístico-educacional, que concede ao ensino da língua espanhola caráter optativo, faz surgir vozes discordantes. Tais vozes, inicialmente de forma individualizada, apontam os impactos negativos dessa política, ou seja, se manifestam mediante um movimento de resistência passiva. Logo, ao não ter atendidos os seus reclamos, essas vozes organizam-se coletivamente para uma resistência ativa, constituindo-se no movimento *Fica Espanhol*.

O *Fica Espanhol* começou no Rio Grande do Sul, estado que faz fronteira com a Argentina e o Uruguai, países que têm o espanhol como língua oficial. Segundo Souza (2020), esse coletivo de resistência foi organizado por professores e alunos de espanhol de instituições federais de ensino superior gaúchas, como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), as universidades federais de Santa Maria, Pelotas, Rio Grande, Unipampa, Federal da Fronteira Sul, os Institutos Federais e o Colégio de Aplicação da UFRGS.

O *Fica Espanhol* teve grande repercussão em diferentes estados e municípios do Brasil, sendo apoiado por várias pessoas, tais como artistas, promotores culturais, políticos e tantas outras pessoas que se uniram à causa de garantir a obrigatoriedade da língua espanhola nas escolas. Em estados como Paraíba e Rondônia, por exemplo, houve a participação de professores que aderiram à causa como membros de associações de docentes e se fortaleceram por meio do movimento. Redes sociais, sites, *e-mails* e mensagens eletrônicas tornaram-se ferramentas fundamentais à divulgação do *Fica Espanhol* (COSTA JUNIOR; CARVALHO, 2020).

Em linhas gerais, o referido movimento apoia-se no argumento de que, nos dias atuais, a língua espanhola

[...] é considerada uma necessidade dentro do contexto educacional brasileiro. Isso nos leva a refletir sobre a importância da aprendizagem do idioma espanhol em nosso país, já que, atualmente o Brasil tem estreitado seus laços com países hispano-americanos, não somente por questões comerciais que foram o ponto de partida para o fortalecimento da língua, mas também por questões sociais e políticas (SOUZA; OLIVEIRA, 2010, p. 3).

Após as manifestações no Rio Grande do Sul reivindicando a importância do espanhol para o espaço geográfico, histórico, social e cultural de LE da região, foi reconhecida e aprovada, em 2018, uma emenda constitucional em âmbito estadual que tornou obrigatória a oferta da língua espanhola nas escolas gaúchas. Com essa aprovação, outros estados, como Paraíba e Rondônia, também se mobilizaram para garantir a obrigatoriedade da língua espanhola em suas escolas, sendo aprovados em 2018 projetos na esfera local desses estados (SILVA; REIS, 2020).

Cabe ressaltar que a luta do coletivo *Fica Espanhol* está dando frutos, pois, em âmbito nacional, atualmente, tramita no Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 3059/2021, de autoria do senador Humberto Costa (PT/PE), que solicita alteração nos artigos 26 e 35 da Lei nº. 9.394/1996, dispondo:

Art. 26 § 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, serão ofertadas a língua inglesa e, de forma facultativa, a língua espanhola.

Art. 35-A, § 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e da língua espanhola, e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, de acordo com a disponibilidade.

O referido Projeto de Lei, desde 2 de setembro de 2021, está no Plenário do Senado Federal (Secretaria Legislativa do Senado Federal) e aguarda providências.

O #Fica Espanhol_GO: uma ação político-linguístico-educacional de resistência ativa

Em Goiás, segundo Silva e Reis (2019), o *Fica Espanhol* teve início em agosto de 2018, quando a professora de espanhol Lorena Blemith Alvim, temendo perder suas aulas na escola onde atuava, teve a iniciativa de promover o movimento no estado.

Tendo como referência o *Fica Espanhol* no Rio Grande do Sul, primeiramente ela procurou alguns docentes, principalmente suas professoras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, de quem teve apoio.

O movimento *#Fica Espanhol_GO* começou, então, a se expandir, sendo apoiado por professoras(es) de espanhol da rede de ensino pública e privada do estado, ex-alunos e pessoas da sociedade em geral. Assim, foram realizadas diversas ações com o objetivo de divulgar o movimento e conscientizar sobre a importância da língua espanhola nos currículos escolares do estado. Essas ações aconteceram por meio de redes sociais, rádio, televisão e até presencialmente, em alguns parques de Goiânia.

Ainda em 2018, houve uma série de encontros e reuniões internas para a organização de planos, atividades, estabelecimento de contatos com instituições e traçar a redação de uma minuta para destacar a relevância da língua espanhola no estado de Goiás e no Brasil. Nesse sentido, Silva e Reis (2019, p. 101) destacam que a presença

[...] da LE no contexto escolar se justifica por razões de ordens linguística, histórica, sociocultural, econômica e política. O Espanhol é língua oficial em 22 países, está presente nos 5 continentes e é o segundo idioma mais falado no mundo, em número de pessoas, depois do mandarim (chinês), tornando-se também a segunda língua mais usada na comunicação mundial, depois do

inglês. A Língua Espanhola é oficial na Organização das Nações Unidas (ONU), no Mercado comum do sul (Mercosul), na União das Nações Sul-Americanas (Unasul) e na União Europeia (UE) e é a segunda língua mais falada nos Estados Unidos.

Como se vê no trecho citado, as autoras defendem a permanência da língua espanhola no contexto escolar brasileiro a partir da presença significativa dessa língua pelo mundo. Ao considerar que o Brasil faz fronteiras com muitos países que têm a língua espanhola como idioma oficial, aprender esse idioma se torna um meio de integração do Brasil com esses países, mas não só uma integração de ordem linguística, como também de tudo o que é importante para a educação brasileira em termos de reconhecimento da pluralidade das identidades e da importância das relações socioculturais, econômicas e políticas.

Silva e Reis (2019) informam que, no primeiro semestre de 2019, o *#Fica Espanhol_GO* ganhou força, pois deu início à realização de uma série de ações. Entre elas, a elaboração da minuta que foi enviada para um deputado estadual que se dispôs a apresentá-la à Assembleia Legislativa de Goiás. O documento destacou a significativa contribuição da língua espanhola para a inserção internacional de Goiás no meio econômico, cultural e turístico. Outra ação do movimento foi a busca de apoio dos conselheiros de educação das embaixadas da Espanha, do Chile e da Colômbia em Brasília, que colaboraram doando materiais de divulgação do mundo hispânico para dar visibilidade ao movimento. Houve ainda, por parte da Faculdade de Letras da UFG, a publicação de uma moção de repúdio em relação à revogação da "Lei do Espanhol", bem como a publicação de matérias no *Jornal Opção* e no jornal do professor da Associação dos Docentes da UFG, apresentando a origem do movimento e os efeitos da Lei nº 13.415 para a comunidade escolar.

Outras ações do *#Fica Espanhol_GO*, em 2019, foram a participação de membros do movimento em entrevistas de rádio e televisão, e a produção de materiais de divulgação, tais como camisetas, *banners*, galeria de arte na Faculdade de Letras da UFG, *bottons*,

chaveiros, adesivos e imãs. Foi criado, também, um site de consulta pública, que as pessoas podiam acessar para conhecer o movimento e deixar a sua opinião referente à oferta da língua espanhola nas escolas de Goiás. Além disso, alguns membros do movimento levaram a discussão do *Fica Espanhol* para eventos acadêmicos, por meio da participação em encontros e seminários, enquanto outros publicaram artigos sobre o tema.

Segundo Silva e Reis (2019), o *#Fica Espanhol_GO* contou ainda com manifestações de apoio de alguns órgãos do estado, como o Sindicato dos Professores do estado de Goiás (Sinpro), o Sindicato dos Docentes da UFG (ADUFG), o Sistema de Cooperativas de Crédito de Goiás (Sicoob) e o Ministério Público (MP-GO). Houve também manifestações de apoio por parte de ex-alunos, docentes e pessoas da comunidade, que gravaram e publicaram vídeos em que relatam as experiências positivas que tiveram e, ainda, têm com o estudo da língua espanhola.

Em nível da esfera legislativa, o *#Fica Espanhol_GO* conta com o apoio do deputado estadual Virmondes Cruvinel Filho na apresentação do Projeto de Lei Complementar (LC) nº 05, de 9 de outubro de 2019, cuja proposição solicita:

O ensino obrigatório de, pelos menos, duas línguas estrangeiras modernas, inglês e espanhol, para o ensino fundamental e médio, nas instituições públicas e privadas, bem como de outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição, a ser escolhida pela comunidade escolar.

Embora tenha sido aprovado em primeira e segunda instâncias pela Assembleia Legislativa do Estado de Goiás, o referido projeto foi vetado integralmente pelo governador do estado de Goiás, Ronaldo Caiado (DEM).

Caiado justificou o veto sob três alegações, primeira, o despacho apresentado pela Procuradoria-Geral do Estado (PGE) que, segundo ele, recomendou o veto jurídico total à solicitação. Segundo, sob manifestação contrária da Secretaria de Estado da Educação

(Seduc), que justificou a sua manifestação indicando que a proposição implicaria a contratação de novos professores, provocando maior impacto financeiro e insuficiência de recursos da pasta para tal finalidade. E, terceiro, manifestação igualmente contrária do Conselho Estadual de Educação, que destacou "que a inclusão de outra língua estrangeira obrigatória na rede pública e privada não é viável para o sistema educativo do Estado de Goiás" (AGÊNCIA ASSEMBLEIA DE NOTÍCIAS, 2021, s/p).

Considerações finais

Ao discutir o percurso legislativo que norteou os currículos escolares quanto à oferta da língua espanhola no ensino básico regular brasileiro, é importante pontuar que a língua espanhola percorreu um caminho de altos e baixos quanto à sua presença nos referidos currículos, sendo incluída por algumas leis e excluída por outras. É importante ressaltar que esses momentos de oscilação não são incidentes ou eventos que acontecem ao acaso, mas têm a ver com decisões de governos, ou seja, estão relacionados com questões políticas que fazem parte de um contexto histórico específico.

Nesse sentido, se tomarmos como exemplo o primeiro momento em que a língua espanhola esteve presente na rede oficial de ensino no Brasil, que conforme apresentado, foi em 1919, no Colégio Pedro II, veremos que a inclusão do espanhol no currículo de ensino do Colégio Pedro II envolveu não políticas públicas, cuja idealização abriga-se em demandas populares, planejamento linguístico-educacional, mas sim um ato de reciprocidade entre políticos de países vizinhos, isto é, um ato de reciprocidade que, embora louvável, tenha envolvido legislações e orçamento público em torno da implementação do ensino de língua estrangeira na educação básica regular brasileira, não se concretizou, ou seja, não garantiu o sucesso da implementação dessa política linguístico-educativa.

Vale ressaltar que a concretização de uma política pública, nesse caso uma política linguística-educativa, não pode, nem deve atender a interesses pessoais ou se orientar por atos de reciprocidade. As

políticas públicas têm implicações com a realidade social sobre a qual se pretende intervir, seja no que se refere às relações socioeconômicas, às dinâmicas culturais ou aos aspectos identitários da população.

Sob essa ótica, as diversas legislações que tratam sobre o ensino da língua espanhola no currículo escolar brasileiro funcionaram como políticas linguísticas que incidiram em elevar, ou não, os espaços e a circulação dessa língua-cultura em território brasileiro. Já no âmbito educacional, ao favorecer os rumos que se devem imprimir à educação, *à priori*, a presença da língua espanhola no currículo escolar funcionou como fator de enriquecimento e maiores oportunidades de crescimento social para o educando e, ao mesmo tempo, também como fator de integração sociocultural e econômica do Brasil e dos países de fala hispana.

Dessa forma, a atual BNCC, ao se manifestar como uma política linguístico-educativa que retira do ensino da língua espanhola o *status* de língua de oferta obrigatória no currículo escolar, podemos situar a atual BNCC como uma política-linguística de retrocessos. O primeiro retrocesso se dá no prejuízo na ascensão social da comunidade de menor poder aquisitivo brasileira, pois, ao invés de velar por maiores e melhores oportunidades para a população, legisla pela obrigatoriedade de apenas uma língua, isto é, a língua inglesa. O segundo retrocesso, pode se manifestar em relação às políticas econômicas de intercâmbio comercial com países de fala hispana.

Ao que parece, é isso o que acontece em relação ao tratamento que a língua inglesa recebe se comparada com outras línguas. Ou seja, no texto da BNCC, a língua inglesa continua prevista como obrigatória no currículo do ensino básico regular, sendo considerada, inclusive, como língua franca, ao passo que a língua espanhola consta nesse documento como facultativa. Por se tratar de uma questão política, compreendemos que a exclusão do espanhol e a prioridade do inglês no currículo do ensino básico regular tem a ver com um interesse governamental por uma educação puramente focada na relação econômica e comercial.

Nesse sentido, por meio do percurso legislativo em relação ao ensino de espanhol no Brasil, o presente estudo, mesmo que de for-

ma modesta, traz uma contribuição importante, pois nos conta um pouco da história da língua espanhola no contexto escolar brasileiro, uma história ainda não muito longa, mas, como já dito, cheia de altos e baixos.

Referências

- ARAÚJO, Silvânia Brito; PIRES, Ennia Débora P. B. Política Pública educacional. *In*: COLÓQUIO NACIONAL, 13. e COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO, 6.- Distopia, barbárie e contra ofensivas no mundo contemporâneo. ANAIS..., Vitória da Conquista, 15 a 18 de outubro de 2019.
- ALBERTI, Regiane de Fátima Siqueira; CARLOS, Valeska Gracioso. As políticas linguísticas e o ensino de espanhol no Paraná. *Revista X*, Curitiba, v. 12, n. 3, 2017, p. 102-114.
- BARROS, Cristiano S.; COSTA, Elzimar G. M. Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol. *In*: BARROS, Cristiano S.; COSTA, Elzimar G. M. (org.). *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 85-118. (Coleção Explorando o Ensino, v. 16).
- BELAONIA, Sara Guiliana Gonzales. *Lacunas e conflitos: uma reflexão sobre as diretrizes educacionais e a realidade escolar do ensino de espanhol no estado de Goiás*. 2016. 190 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.
- BOHN, Hilário Inácio. Os aspectos políticos de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. *Linguagem & Ensino*, Pelotas-RS, v. 3, n. 1, p. 117-138, 2000.
- BRASIL, Congresso Nacional. *Projeto de Lei nº 3059/2021*. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/materias-bicamerais/-/ver/pl-3059-2021>. Acesso em: 15 mar. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular* 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 7 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 13.415/2017*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 9 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. *Medida Provisória nº 746/2016*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 9 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 11.161/2005*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9.394/1996*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Lei nº 5.692/1971*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Lei nº 4.024/1961*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. Ministério de Educação. *Decreto-Lei nº 4.244/1942*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 2 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 16.782-A/1925*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm. Acesso em: 8 mar. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Lei nº 3.674/1919*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1910-1919/lei-3674-7-janeiro-1919-570619-publicacaooriginal-93752-pl.html>. Acesso em: 2 mar. 2022.

CHAGURI, Jonathas de Paula; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Políticas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças no Brasil: (re)discutindo fundamentos. *Revista Linhas*, Florianópolis, vol. 20, n. 42, p. 281-302, jan./abr. 2019.

COELHO, Lidiane Pereira; MESQUITA, Diana Pereira Coelho. Língua, cultura e identidade: conceitos intrínsecos e interdependentes. *Entreletras*, Araguaína-TO, v. 4, n. 1, p. 25-26, jan./jul. 2013.

OÊLHO, Katiane de Carvalho. *A Política e a Linguística na Política Linguística*: línguas de imigração, Direito e Estado. 2019. 176 f. Dissertação

(Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

COSTA JUNIOR, José V. Lopes; CARVALHO, Tatiana Lourenço. Quando políticas de resistência se transformam em políticas oficiais: o espanhol no nordeste brasileiro. *Revista X*, v. 15, n. 5, p. 172-193, 2020.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. O conceito de política pública. *In: DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. Políticas públicas: princípios, propósitos e processos*. São Paulo: Atlas, 2012, p. 1-21.

FILHO, Ernany Bonfim; FONSECA, Vicente. *Revista Neiba, Cadernos Argentina- Brasil*, Rio de Janeiro, v. 8, p. 1-29, 2019.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOIÁS. Agência Assembleia de Notícias. *Executivo veta autógrafo de lei que torna obrigatório ensino de inglês e espanhol nas escolas de Goiás*. Disponível em: <https://portal.al.go.leg.br/noticias/118754/executivo-veta-autografo-de-lei-que-torna-obrigatorio-ensino-de-ingles-e-espanhol-nas-escolas-de-goias>. Acesso em: 10 mar. 2022.

GOIÁS. Assembleia Legislativa do Estado de Goiás. *Projeto de Lei Complementar 05/2019*. Disponível em: <https://portal.al.go.leg.br/>. Acesso em: 10 mar. 2022.

GUIMARÃES, Anselmo. História do ensino de espanhol no Brasil. *Scientia Plena*, São Cristóvão, v. 7, n. 11, 2011.

LAGARES, Xoán Carlos. Ensino do espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística. *In: NICOLAIDES, Christine et al. (org.). Políticas e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 181-198.

LEFFA, Wilson. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

OLIVEIRA, Adão F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. *In: OLIVEIRA, Adão F; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George (org.). Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas*. Goiânia, Goiás: PUC Goiás, 2010, p. 93-99.

QUINTELA, Antón Corbacho; SANTOS, Karla Santa Bárbara. *A procura de um poder simbólico inerente à língua espanhola e as justificativas da incorporação do castelhano ao ensino no Brasil*, 2008. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas_%202010. Acesso em: 09 mar. 2022.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, Djane Antonucci (org.). *Política linguística e ensino de língua*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 73-82.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christine et al. (org.). *Políticas e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 19-42.

RODRIGUES, Fernanda S. C. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: BARROS, Cristiano S.; COSTA, Elzimar G. M. *Espanhol: ensino médio*. Brasília, v. 16, 2010, p. 13-24. (Coleção Explorando o Ensino).

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: LDB trajetória, limites e perspectivas*. 12. ed. revista. Campinas: São Paulo. 2011.

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena C. (org.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Volume III: Século XX. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

SILVA, Cleidimar Aparecida M.; REIS, Jordana Avelino. O Movimento *Fica Espanhol*: uma luta em prol da pluralidade linguística e cultural no ensino brasileiro. In: FREITAS, Carla Conti; BROSSI, Giuliana Castro; SILVA, Valéria Rosa (org.). *Políticas e formação de professores/as de línguas: o que é ser professor/a hoje?* Anápolis: Editora UEG, 2020, p. 95-109.

SOUZA, Marina Mello M. F.; PEREIRA, Telma Cristina A. S. Política linguística e política pública: uma proposta de interseção teórica. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 38, p. 168-184, jan./jun. 2016.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, Tassiana Quintanilha; OLIVEIRA, Denise Silva. *A Inclusão da Língua Espanhola na Educação Brasileira*. 2010. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mydownloads_01/visit.php?cid=38&lid=6271. Acesso em: 2 fev. 2022.

TONELLI, Fernanda. Políticas linguísticas e o lugar da língua espanhola nos Institutos Federais. *Revista EntreLínguas*, Araraquara, v. 4, n. 1, p. 43-57, jan./jun. 2018.

TEMÁTICAS E FUNDAMENTOS PARA ENSINAR GEOGRAFIA

Claudia do Carmo Rosa
Lucineide Mendes Pires
Vanilton Camilo de Souza

Introdução

Na nona edição do Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino (EDIPE), o Grupo de Trabalho de Geografia recebeu sete trabalhos em que as discussões orbitaram em torno do ensino de Geografia. Os diálogos estabelecidos convergiram para a compreensão de que a ciência geográfica pressupõe um compromisso com o estatuto epistemológico, assim como da Geografia Escolar, da Educação e da Didática. O público a quem pertencem as autorias dos trabalhos inclui professores da Educação Básica, do Ensino Superior e discentes de graduação e pós-graduação em Geografia de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES). Entre elas, destacam-se a Universidade Estadual de Goiás (UEG), a Universidade Federal de Goiás (UFG), a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e a Universidade Federal do Piauí (UFPI).

As temáticas mobilizadas nos trabalhos apresentados contemplavam diretamente a formação de professores de Geografia com experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado, a Geografia Escolar na relação professor-aluno, o ensino de Geografia numa perspectiva de formação e atuação cidadã, assim como os componentes físico-naturais e as propostas metodológicas que promovem a inclusão e a aprendizagem significativa dos sujeitos.

Com base nas discussões realizadas, é fundamental extrair apontamentos sobre as bases teórico-metodológicas que as pesquisas defendem para a Geografia e, inclusive, vislumbrar que concepção de Ensino de Geografia orienta as discussões. Assim, chamam atenção dois trabalhos que tiveram como objetivos contextualizar a importância do ensino de Geografia para a cidadania e promover a consciên-

cia crítica dos alunos sobre a sua realidade social, sobre seu direito a condições mais dignas de sobrevivência, direito às suas manifestações culturais, direito de acesso ao conhecimento da Geografia Escolar e aos espaços da cidade. Nessa mesma linha, outro trabalho propôs caminhos para uma maior significação da Geografia na escola por meio da formação cidadã dos alunos, evidenciando o ensino da cidade, pautado na sua realidade cotidiana e na mediação didática exercida pelo professor ao trabalhar os conteúdos geográficos.

Houve também outro trabalho com foco na Geografia escolar e as problemáticas em torno da relação professor-aluno no contexto da pandemia, a partir de um olhar crítico sobre as políticas neoliberais voltadas à educação brasileira. Sabe-se que, com as medidas de isolamento social, o sistema educacional adotou o ensino remoto emergencial, com o objetivo da permanência dos escolares, resultando em diversas transformações no ensino de Geografia, e, sobretudo, na prática pedagógica dos professores. Na Geografia Escolar, verificou-se que o processo de ensino-aprendizagem foi prejudicado, pois houve o rompimento da interação entre professores e alunos, devido à ineficácia e desigualdade de acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). A relação professor-aluno, baseada na autonomia da construção de saberes, deu lugar, em boa parte, ao repasse de conteúdos e atividades pelos professores.

Ainda nesse viés, houve um trabalho sobre o Estágio Supervisionado em Geografia em tempos de pandemia da Covid 19, cuja discussão buscou apresentar os desafios e as potencialidades do ensino de Geografia por meio das observações, práticas e atividades remotas realizadas durante o estágio. A falta de acesso às novas tecnologias educacionais tornou-se um obstáculo no processo de ensino e aprendizagem, evidenciando um grande fosso para os sujeitos escolares, principalmente os de baixa renda. Por outro lado, houve um trabalho que apresentou uma proposta pedagógica em que se utilizava jogos digitais, um recurso didático não-convencional com a aplicação do "tabuleiro geográfico", com temas e conteúdos geográficos que podem contribuir para uma aprendizagem significativa dos escolares.

Outras temáticas discutidas nos trabalhos referem-se ao ensino dos componentes físico-naturais e a possibilidade de ensinar conceitos

sobre paisagem e modificações geográficas pelo fenômeno da inundação a alunos com deficiência visual por meio da maquete tátil. Referente aos componentes físico-naturais, apresentou-se a propositura da construção de sistemas conceituais pelos professores, levando em conta a clareza, conexão, associações e representatividade dos conhecimentos pedagógicos de conteúdo. E, sobre a paisagem tátil, buscou-se compreender como o professor de Geografia consegue explicar sobre o conceito de paisagem e as suas mudanças devido às inundações na área de risco para escolares com deficiência visual. O uso da maquete tátil é uma possibilidade de ensino aos alunos, possibilitando a eles constituírem seu saber e sua criticidade sobre o que está sendo explicado, e, no conceito de paisagem geográfica, se torna um instrumento que os auxiliam a ter sua própria percepção por meio de seus sentidos.

Diante do exposto, considerou-se que as temáticas e fundamentos para ensinar Geografia pode ser delineada por três frentes de discussão, a saber: cidade e cidadania; componentes físico-naturais e ensinar Geografia por conceitos. Para tanto, emergem os seguintes questionamentos: Como os temas cidade, cidadania e componentes físico-naturais podem orientar o ensino de Geografia contextualizado com a escola? Que fundamentos são considerados inerentes ao ensino desses temas?

Ensinar sobre a cidade e cidadania

A preparação para o pleno exercício da cidadania¹ é recomendação recorrente nas políticas educacionais e curriculares no Brasil. A legislação educacional sugere que as instituições de ensino que

1 Buscar uma definição de cidadania não é tarefa simples, conforme aponta Castro (2011). Para a autora, "Cidadania é, porém, palavra que contém muitos significados, não sendo possível estabelecer um conceito suficientemente abrangente e objetivo que recubra o conjunto das práticas políticas e sociais variáveis no tempo e no espaço por ela evocados. Desde as concepções da pólis grega, passando pelos conteúdos modernos instituídos pela Revolução Francesa, até a gama variada de acepções da atualidade, apenas um núcleo forte resiste no conceito: aquele que considera o justo equilíbrio entre direitos e deveres na relação entre indivíduos e comunidade. Se este núcleo não resolve totalmente o problema do conceito, ele tem constituído um ponto de partida filosófico necessário" (CASTRO, 2011, p. 201).

ofertam a Educação Básica ou o Ensino Superior, em todas as suas modalidades de ensino e as suas formas de organização e oferta, estructurem suas propostas pedagógicas considerando as finalidades e os princípios específicos para cada nível de ensino e respectivas etapas, visando o desenvolvimento integral do aluno, seu preparo para o exercício da cidadania e a resolução de demandas complexas da vida cotidiana, além da sua qualificação para o trabalho².

A ênfase na formação para a cidadania, tratada nos documentos oficiais, vislumbra práticas educacionais que façam cumprir aquilo que está previsto nos marcos legais – formar cidadãos³ ativos e participativos. Com isso, cabe às instituições de ensino desenvolver mecanismos, procedimentos e metodologias de ensino que embasem o processo pedagógico nos fundamentos e princípios da cidadania.

A bibliografia existente a respeito da educação e formação para o exercício da cidadania é extensa, seja com artigos científicos, seja com resultados de estudos acadêmicos (monografias, dissertações ou teses), ou com relatos de experiência. No campo da Geografia, algumas pesquisas de mestrado e doutorado já demonstraram que a estreita articulação do ensino de Geografia e as vivências do aluno na cidade constitui fator relevante na formação cidadã. Dentre os trabalhos que indicam possibilidades didáticas de trabalho com a cidade na Geografia escolar visando a formação cidadã, citam-se as pesquisas de Carvalho Sobrinho (2021), Nishiwaki (2017), Portela (2017), Pereira (2013), Siqueira (2012) e Bado (2009). Com relação à formação de professores de Geografia, destaca-se a pesquisa de Pires (2013), que defende a abordagem da cidade enquanto lugar de vivência dos alunos-jovens, como referência do currículo prescrito e do currículo praticado no curso, a fim de contribuir para a formação significativa dos alunos, para a vida urbana cotidiana e para o exercício de práticas cidadãs.

2 Essa recomendação fundamenta-se no Art. 205 da Constituição Federal de 1988, na LDBEN n. 9.394/1996 e em vários dispositivos legais que atualmente vigoram e objetivam sistematizar os princípios contidos nos dispositivos legais da Educação brasileira.

3 Para Santos (1997, p. 133), "cidadão é o indivíduo que tem a capacidade de entender o mundo, a sua situação no mundo e de compreender os seus direitos para poder reivindicá-los".

Carvalho Sobrinho (2021), na sua tese, analisou as práticas pedagógicas em Geografia na construção e/ou fortalecimento da cidadania, por meio do "Projeto Nós Propomos!", no Distrito Federal. Os resultados obtidos na pesquisa demonstraram, entre outras coisas, que as práticas pedagógicas em Geografia, implementadas pelo Projeto, constroem, fortalecem e (re)significam a cidadania dos estudantes. Esse Projeto busca estabelecer relação direta com a resolução dos problemas cotidianos dos estudantes, que podem conduzir a uma reflexão embasada nos espaços de vivências deles e nas suas espacialidades. Desse modo, o autor afirma que a formação para a cidadania é central no contexto do Ensino de Geografia e da Educação Geográfica por conduzir os estudantes à percepção e à análise do lugar em que vivem, no caso a cidade, como pressupostos da sua própria ação. Contudo, isso só se concretizará, segundo o autor, por e a partir da mediação intencional do professor, pois é parte de sua experiência pedagógica exercer e ter a clara dimensão da cidadania. Ou seja, cabe ao professor, por meio da construção dos conhecimentos geográficos, redimensionar a perspectiva da cidadania.

Nishiwaki (2017), em sua pesquisa de mestrado, buscou compreender como a Geografia escolar pode auxiliar no processo de formação para a cidadania de jovens do Ensino Médio da cidade de São Paulo (SP). Com base na análise dos dados coletados, a autora constatou que os jovens, em sua maioria, não apresentam uma concepção clara e concisa sobre a ideia de cidadania, em todas as suas esferas – política, ambiental, cultural, econômica e histórico-social –, comprometendo, dessa forma, as práticas cotidianas desses sujeitos na cidade. Enfatiza que a cidade pode formar para a cidadania, mas é preciso que o professor instigue os olhares dos alunos sobre suas realidades, seus contextos e seus problemas espaciais, e construa junto a eles uma postura consciente e crítica sobre seus espaços vividos e seus cotidianos.

Em sua tese de doutorado, Portela (2017) buscou compreender os conhecimentos geográficos de jovens universitários, expressos em conceitos sobre a cidade e o urbano, como indicadores de resultados de processos de ensino e aprendizagem na educação básica, notada-

mente no Ensino Médio. A autora defende a ideia de que a Geografia ensinada na Educação Básica serve para orientar práticas cidadãs cotidianas e profissionais de qualquer jovem que tenha conseguido internalizar os conteúdos referentes ao entendimento de cidade. Nessa perspectiva, propôs a adoção de um encaminhamento didático, com base em Cavalcanti (2014), mediante a problematização, sistematização, síntese e significação da cidade de Teresina (PI), pois considera que os conhecimentos sobre o lugar de vivência do aluno possibilitam colocar em prática o exercício da cidadania. Com essa orientação metodológica, a autora apresentou três propostas didáticas sustentadas em temas que os jovens pesquisados demonstraram ter mais dificuldades ao expressarem conhecimentos relativos à cidade de Teresina: a formação e o planejamento urbano; os aspectos naturais e ambientais da cidade; as possibilidades econômicas e as desigualdades socioespaciais da cidade.

A dissertação de Pereira (2013) buscou discutir as possibilidades e finalidades do ensino dos conteúdos escolares sobre a cidade e o urbano nas aulas de Geografia do Ensino Fundamental (Anos Finais), partindo do pressuposto de que esse é um desafio do professor com vistas à construção da cidadania. Segundo a autora, os conteúdos de cidade e urbano estão articulados aos de cidadania. Logo, a abordagem deles nas aulas de Geografia precisa priorizar a reflexão sobre a urbanização, centro-periferia, espaços de circulação, a cidade como espaço público, a paisagem urbana, as práticas cotidianas na cidade vivenciada pelos alunos, a ideia que possuem de cidade ou já sabem, como vivem na cidade, quais os lugares frequentam e/ou que gostariam de frequentar, mas que, por alguma razão, não podem. Esses conteúdos, segundo a autora, ao serem aproximados da realidade vivenciada cotidianamente pelo aluno, possibilitam a construção de noções espaciais e a promoção da construção da cidadania.

A pesquisa de mestrado de Siqueira (2012) procurou analisar de que maneira concepções teórico-práticas de cidade e urbano são abordadas no ensino de Geografia e como esses dois conceitos são ou podem ser desenvolvidos, na perspectiva de contribuir para a formação da cidadania dos alunos. Nas suas conclusões, o autor ressalta

que o estudo da cidade e do urbano na Geografia escolar possibilita aos alunos se reconhecerem como sujeitos, dando-lhes oportunidades para que construam o sentido de pertencimento social como requisitos à cidadania. Com isso, ressalta a importância de qualificar as abordagens pedagógicas em muitos dos conteúdos geográficos, sobretudo àqueles que tratam da cidade e do urbano, a fim de proporcionar ao aluno uma aprendizagem significativa e voltada ao exercício da cidadania.

Bado (2009), em sua tese, investigou a cidade como conteúdo escolar de Geografia em escolas públicas de Ensino Médio e como um lugar de aprendizagens significativas. Para a autora, o ensino de cidade permite relacionar o saber prévio do aluno com o conhecimento científico – numa correlação local/global –, contribuindo para a apreensão de noções fundamentais para a construção da cidadania e estimulando a participação efetiva desse sujeito no seu lugar de vivência. Para estudar a cidade nas aulas de Geografia, a autora destaca que os temas geográficos podem ser trabalhados a partir do cotidiano dos alunos, instigando-os a pensar a realidade cotidiana e a propor melhorias na cidade em que vivem. Nesse sentido, recomenda que o professor eleja determinados temas que possibilitem trabalhar a cidade, ora como um grande eixo temático dentro do qual se derivam outros, ora abordando-a por meio de temas como direitos dos cidadãos, gestão das cidades, qualidade de vida, desigualdades sociais.

Pires (2013), em sua tese de doutorado, defende a ideia de que a cidade, como ponto de articulação entre o global em constituição e o local como especificidade concreta e enquanto espacialidade vivida e percebida cotidianamente pelos alunos-jovens, sujeitos da sua pesquisa, precisa ser considerada nos cursos de licenciatura em Geografia, no sentido de prepará-los para o exercício da cidadania, de promover o desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual e de tornar o processo formativo significativo para eles. Para a autora, a cidade vivida-percebida-concebida pelos alunos-jovens, ao ser problematizada e confrontada com os conceitos científicos pelos professores, amplia as possibilidades de conhecimento do lugar de vivência deles que, muitas vezes, podem não ter se dado pela experiência em-

pírica da realidade; e, por outro lado, cria condições para a superação da percepção dos jovens em relação ao seu espaço imediato, de forma que isso resulte em representações mais abstratas e complexas sobre esse lugar.

Esses trabalhos evidenciam em suas conclusões que o ensino de cidade contribui de maneira efetiva para fazer valer as prerrogativas do exercício da cidadania, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior. Além dessas pesquisas, há outros trabalhos como os de Cavalcanti (2008), Callai *et al.*(2021) e Oliveira e Pires (2017), que defendem a importância de se aproximar a cidade ensinada pela Geografia da cidade vivida pelos alunos, de modo que isso resulte em processos de aprendizagem significativa e contribua para a formação cidadã dos alunos.

Cavalcanti (2008) tem a formação da cidadania para a vida urbana como eixo das reflexões apresentadas nos sete capítulos que compõem o livro. A autora parte do entendimento de que a cidade é um conteúdo que ganha relevância no ensino de Geografia na atualidade. Não se trata apenas de um conteúdo curricular específico a ser veiculado na escola, que envolve um sistema de conceitos. Trata-se também de ensinar sobre a cidade, não apenas como forma física, mas como materialização de modos de vida e como espaço simbólico, visando formar o aluno para a vida urbana e para o exercício da cidadania, de orientar o desenvolvimento e a consolidação de concepções e práticas da cidade – como ambiente da vida coletiva, e de contribuir para a construção de conhecimentos abrangentes, críticos e instrumentalizadores sobre a cidade.

O livro organizado por Callai *et al.* (2021) origina-se de um projeto de pesquisa, com financiamento externo, intitulado "Escala de análise como ferramenta intelectual para educação cidadã: o estudo da cidade como lócus de vida da população". Os seis textos que compõem o livro têm a cidade como temática central discutida de forma interdisciplinar, ligando os conceitos que envolvem a disciplina de Geografia com a Literatura, a Arquitetura e o Urbanismo. Buscam considerar o estudo da cidade e a formação para a cidadania, de forma a estabelecer as bases para a compreensão da configuração urbana e dos aspectos arquitetônicos, bem como da sua relação com

contextos que são mais amplos e que determinam ou condicionam a vida no lugar.

Os seis textos reunidos no livro organizado por Oliveira e Pires (2017) possuem uma preocupação didático-pedagógica que se traduz em quatro perspectivas: o modo de abordagem do conceito de cidade, feito de maneira concisa, mas sem ser superficial; a preocupação em discutir conceitos, temas e conteúdos relacionados à cidade, aproximando os alunos do mundo da vida; as propostas didáticas apresentadas para o ensino de cidade, tendo como referência a problematização, sistematização e síntese (CAVALCANTI, 2014); apresentação de sugestões de leituras, sítios da *internet*, livros etc., como suporte ao professor para encaminhar as propostas didáticas.

Do conjunto de reflexões apresentadas, verifica-se que a cidade como conteúdo/conceito possui um papel importante no ensino de Geografia, uma vez que ela é o lugar de vivência dos alunos e, ao ser problematizada, numa dialética que obriga compreender as diferentes escalas de análise geográfica, o tempo e o espaço, o concreto e o abstrato, possibilita o desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual, a construção de significados sobre o mundo real em que estão inseridos e a formação da cidadania.

Nessa direção, argumenta-se a favor de um ensino de cidade pela Geografia, que seja orientado por objetivos e princípios de formação cidadã para a vida cotidiana.

Componentes físico-naturais e formação cidadã

Partimos do pressuposto que a produção do conhecimento por meio de concepções teórico-metodológicas e das trocas de experiências com pesquisadores, professores e universitários têm sido basilares para o desenvolvimento de métodos e metodologias de trabalho que encaminhem a prática docente em Geografia para a efetivação de uma aprendizagem significativa, relevante e crítica da realidade em que os escolares sejam considerados como sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto, é preciso desvincular um ensino de Geografia marcado por aulas mnemônicas e descomprometidas com a realidade do

aluno, em que o professor apenas se pauta em descrições, informações e definições sem considerar o saber e as experiências do aluno. Esse ensino diretivo, centrado no professor e na transmissão de conhecimentos de forma pragmática e superficial, sem estabelecer correlação com a realidade, tem sido intensamente problematizado nos debates educacionais, embora ainda seja uma prática que vigore em muitas realidades.

Considerando o exposto, defende-se uma Geografia que possibilite entender fatos e fenômenos e como estes se manifestam no espaço geográfico. Assim, nas aulas de Geografia, espera-se que os conteúdos trabalhados ajudem a compreender o espaço geográfico, apreender a espacialidade dos fenômenos (ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO, 2017). E entre os conteúdos com os quais se trabalha nas aulas de Geografia estão os componentes físico-naturais, relacionados aos processos físicos e às dinâmicas da natureza.

Ensinar Geografia com foco nos componentes físico-naturais é um tema de grande relevância e ênfase nas pesquisas geográficas, e tem contribuído para delinear reflexões sobre que concepções se deseja defender. Assim, o primeiro apontamento importante a ser feito é reafirmar que na Educação Básica ensina-se Geografia e não Geografia Física e/ou Geografia Humana, inclusive é necessário suprimir essa dicotomia. Situação destacada por Castellar (2018, p. 35):

A escola deve ensinar Geografia, integrando conceitos e princípios geográficos; é também o lócus para superar a falta dos princípios geográficos nos conteúdos escolares e a dicotomia entre o que chamamos de Geografia Humana e Física. Não dá para estudar geografia sem natureza e sem sociedade.

A mesma autora acrescenta ainda sobre a importância de olhar para as conexões, as interdependências que há entre os componentes e entre eles e os objetos técnicos para que haja a superação da dicotomia. Inclusive, em referência aos componentes físico-naturais, destacam-se relevo, solo, rocha, clima, vegetação e água; mesmo que cada componente tenha sua dinâmica natural, eles se relacionam e interagem, bem como sofre interferência dos processos sociais.

Esse é outro apontamento importante a ser ressaltado e é enfatizado por Moraes (2011) quando afirma que os componentes físico-naturais do espaço compreendem os elementos que, em sua origem, estão desvinculados da ação humana. No entanto, sobretudo na atualidade, esses elementos têm sua dinâmica marcada direta ou indiretamente pelos fatores sociais. Destarte, ao trabalhar os componentes físico-naturais, o enfoque é para a dinâmica da natureza, mas isso não exclui necessariamente o componente social. Para tanto, é preciso estabelecer conexões entre os componentes físico-naturais e os antrópicos na intencionalidade de desenvolver a construção do conhecimento geográfico.

Tais apontamentos apresentados sinalizam para a inseparabilidade entre os componentes físico-naturais e sociais numa interação entre os diferentes componentes e como se relacionam na totalidade, assim como é preciso ser considerado um conjunto de elementos: uso e ocupação do solo, ocupação desigual do espaço geográfico e os componentes físico-naturais para a interpretação das espacialidades. Melhor dizendo, os componentes físico-naturais podem ser trabalhados conceitualmente de forma integrada e relacional. Roque Ascenção e Valadão (2017) consideram que os conceitos são importantíssimos, são fundantes, posto que, epistemologicamente, alicerçam a construção de conhecimentos.

No entanto, ensinar os componentes físico-naturais de maneira estática, descritiva, informativa e fragmentária com análises pontuais e isoladas, desconectadas da realidade do aluno ocasionará dificuldades na compreensão da espacialidade dos fenômenos. É fundamental ir além das empirias e encaminhar o ensino a partir de problemáticas significativas em que os escolares reconheçam os espaços de vivência onde se relacionam, convivem e crescem. São prerrogativas para que os componentes físico-naturais possam compor a formação cidadã, potencializar e favorecer a construção do conhecimento geográfico.

A exemplo, qualidade do asfalto, enchentes, inundações, lixo são situações problemáticas que envolvem a sociedade como um todo e, logo, envolvem a compreensão dos componentes físico-naturais nas aulas de Geografia. As problemáticas destas temáticas estão presentes no cotidiano dos escolares, na sociedade em que estes estão inseridos. Além do mais, a cidade pode ser uma referência para pensar geogra-

ficamente os componentes físico-naturais e correlacioná-los com o tempo histórico e o sistema produtivo capitalista materializados no espaço geográfico, uma vez que sofrem influência desses elementos. Essas são premissas básicas para efetivar a congruência entre os elementos da natureza e as ações humanas.

Nessa perspectiva, ao se ter clareza conceitual dos componentes físico-naturais é possível demonstrar a relevância de serem trabalhados de maneira integralizada, pois, também, podem ser potencializadores para que os sujeitos escolares aprendam a lidar de forma cidadã e crítica em sua realidade. Como bem aponta Cavalcanti (1988, p. 24):

Trata-se de possibilitar aos alunos a prática de pensar os fatos e acontecimentos enquanto constituídos de múltiplos determinantes: de pensar os fatos e acontecimentos mediante várias explicações, dependendo da conjugação desses determinantes, entre os quais se encontra o espacial. A participação de crianças e jovens na vida adulta, seja no trabalho, no bairro em que moram, no lazer, nos espaços de prática política explícita, certamente será de melhor qualidade se estes conseguirem pensar sobre seu espaço de forma mais abrangente e crítica.

O cotidiano também pode ser lido e compreendido com base na relação estabelecida entre os componentes físico-naturais, a sociedade e os diferentes contextos, na totalidade e nas partes. Suertegaray (2018) considera relevante pensar em um ensino de Geografia que se pautar por algumas categorias que lhe são peculiares: localização, distribuição, extensão e conexão, acrescidas de outras, como funcionalidade (dinâmica), processos (no tempo- espaço), configuração, forma resultante e, para além da forma, sua inserção em contextos diferenciados espacial e socialmente.

Nessa concepção, delineamos os encaminhamentos para que o ensino de Geografia esteja para além da reprodução dos conteúdos e da memorização. Em verdade, esse campo disciplinar poderá estimular os escolares a pensar, a argumentar, a analisar os fenômenos

espaciais, além de possibilitar a formação e atuação cidadã por meio da compreensão da realidade por eles vivenciada. Segundo Afonso e Dias (2018), ainda possibilita a conexão de conhecimentos, pessoas, problemas e soluções, contribuindo, por meio da reflexão e ação, para o reconhecimento da complexidade do mundo, propiciando o empoderamento social e a transformação da realidade.

Portanto, almeja-se que os componentes físico-naturais podem orientar o ensino de Geografia contextualizado com a escola para a formação e atuação cidadã. Uma cidadania que promova a consciência crítica dos escolares sobre a sua realidade social, sobre seu direito a condições mais dignas de sobrevivência, direito às suas manifestações culturais, sobre o direito de acesso ao conhecimento geográfico e aos espaços da cidade.

Ensinar Geografia com referência nos conceitos e a cidadania como meta

Para ensinar qualquer conteúdo numa abordagem geográfica, várias dimensões já foram expressas nesse trabalho, considerando que a Geografia é uma disciplina escolar que deve ter uma função social e despertar interesse nos escolares. Nesse texto, tanto os trabalhos apresentados no GT quanto os enfoques aqui tratados sobre a cidade e o urbano e sobre os componentes físico-naturais, pensados geograficamente com foco na cidadania, constituíram preocupação central. Um aspecto que pode convergir as diversas preocupações até então apontadas diz respeito ao fato de que o ensino de qualquer conteúdo geográfico pode superar tais preocupações se tiver os conceitos próprios da ciência como base para abordá-los na sala de aula.

Isso significa que os conceitos não são matéria para se ensinar na escola. Lá se ensina temas e conteúdos que somente serão geográficos se o professor tiver as categorias e os conceitos da ciência como bases para o ensino. Portanto, categoria e conceitos da Geografia são fundamentais para que o professor possa ter as condições para ensinar qualquer conteúdo na escola. Não se ensina os conceitos, ensina-se por conceitos. Com base nos conteúdos e sob a orientação dos

conceitos, os alunos podem, ao longo de sua trajetória escolar, desenvolver sistemas conceituais de base científica, por meio de noções construídas ao longo das aprendizagens escolares.

O que é então, ensinar por conceito? Cavalcanti e Souza (2018), apontam:

[...] ensinar envolve um conjunto de atividades que estão para além do ato de transferência de conhecimentos, de reprodução dos conteúdos ou das aulas de Geografia sem sentido para o aluno. Nas atividades de ensino, consideramos a escola como espaço de encontro de culturas, de histórias, de conhecimentos, de desejos, de ideologias, que se manifestam em práticas espaciais e culturais no cotidiano escolar e que podem ser concebidas como fenômenos geográficos. Portanto, a Geografia nessa concepção é referência para um desenvolvimento conceitual que propicia a formação do pensamento geográfico do aluno e a formação e participação cidadã. O conceito, nessa perspectiva, não pode ser considerado como uma estrutura estável, imutável e isolada, mas sim como uma estrutura de ação do pensamento, resultante da relação entre o sujeito e o objeto no contexto em que ela se apresenta. Ressalta-se que, nesse processo, o conceito é uma operação cognitiva, situado na dinâmica das funções psicológicas elementares e superiores que culmina na palavra (VYGOTSKY, 2001). Esta, por sua vez, tem significado no mundo e no sujeito e sofre constantemente uma evolução durante todo o processo de desenvolvimento intelectual do sujeito (CAVALCANTI; SOUZA, 2018, p. 459, tradução nossa).

Essa forma de pensar o ensino de Geografia está alicerçada na Teoria Histórico Cultural (THC) sob os fundamentos de Vygotsky, principalmente no que diz respeito às conexões necessárias entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos cotidianos ao desenvolver qualquer conteúdo da Geografia. É com base nessas conexões que as aulas poderão ter sentido para os alunos e permitir que eles vão se ascendendo a um pensamento cada vez mais elaborado. À medida que

as aprendizagens vão tendo mais significado para aluno, o conhecimento científico vai se internalizando nas suas estruturas psicológicas superiores, construindo generalizações a partir das experiências concretas e se ascendendo ao abstrato.

Segundo Vygotsky, tem-se um conceito quando "uma série de atributos abstraídos – um conceito cotidiano – torna a sintetizar-se, e quando a síntese abstrata obtida se torna forma basilar de pensamento com o qual o indivíduo percebe e toma conhecimento da realidade que o cerca" (VYGOTSKI, 2000, p. 226). Ao direcionar intencionalmente sua atenção para os atributos, sintetizá-los e simbolizá-los, surge o verdadeiro conceito científico (abstrato e teórico). Santos e Souza (2022, p. 202) ressaltam: "A formação de conceitos geográficos não se constitui apenas a partir da primeira significação da palavra, sendo necessária uma constante ampliação das generalizações levando à maturação dos conceitos".

Esse processo de se ensinar por conceito sob esses fundamentos não é tarefa simples e seria necessário uma discussão mais ampliada, o que não é possível nesse texto. Cabe, no entanto, duas considerações: a primeira diz respeito de que é possível encontrar várias produções sobre as bases da THC na Geografia Escolar; a exemplo, destaca-se uma coletânea organizada por Cavalcanti e Pires (2022) que aponta muitas possibilidades dessa teoria para ensinar a Geografia na escola. A segunda diz respeito ao fato de que, se o professor possui domínio teórico da Geografia e da Didática dessa disciplina, se preocupa em tornar os conteúdos significativos para os alunos na vida cotidiana, se toma a ideia de que a aprendizagem dos alunos é fruto de sua ação cognitiva devidamente orientada pelo professor, é possível que as aulas de Geografia operem sob as bases dos conceitos.

Caberia agora um aspecto para essa seção. Uma Geografia ensinada numa perspectiva conceitual terá maior possibilidade de proporcionar uma formação para a cidadania por parte do aluno. Essa perspectiva está alicerçada no trabalho de Cavalcanti e Souza (2018, p. 476, tradução nossa), ao apontarem que, no processo de ensino da Geografia vinculada à formação para a cidadania, "o desenvolvimento conceitual da Geografia é dimensão possibilitadora à atuação cidadã mesmo que a meta dessa formação não seja explicitada e obje-

tivada" nas aulas. E quando, por sua vez, são objetivadas à formação cidadã por uma metodologia coerente a essa meta (cidadania), essa formação poderá ser mais eficaz.

Segundo Cavalcanti (2006), as possibilidades da relação entre o ensino que tem por base o desenvolvimento conceitual da Geografia e a formação para cidadã podem ser:

uma atitude indagadora diante da realidade que se observa e se vive cotidianamente; uma capacidade de análise da realidade, de fatos e fenômenos, em um contexto socioespacial; a consideração de que os objetos estudados têm diferentes escalas, ou seja, levar em conta suas inserções locais e globais; a consideração de que há uma multiplicidade de perspectivas e tipos de conhecimento; uma compreensão de que conhecer é construir subjetivamente a realidade; uma percepção de que há temas complexos que devem ser tratados como tais (que as coisas não são simples, que sempre há várias perspectivas na construção de explicações sobre uma dada realidade); uma compreensão de que os fenômenos, processos e a própria Geografia são históricos; uma convicção de que aprender sobre o espaço é relevante, na medida em que é uma dimensão importante da realidade (CAVALCANTI, 2006, p. 33).

Uma aprendizagem significativa da Geografia escolar permite uma compreensão do espaço em que o aluno está inserido e se perceber como sujeito coletivo produtor desse espaço. Um sólido conhecimento geográfico relativo à produção e organização do espaço é constituído pela percepção de que os sujeitos não vivem só, vivem em grupos com diferentes percepções nos espaços de vivência e que os conflitos existentes fazem parte da vida social. Ter essa percepção e atuação de mundo é fundamental para uma ideia de cidadania. Com isso, pode-se inferir de que um conhecimento pautado nas bases conceituais da disciplina é condição básica para esse aluno ser um cidadão.

Considerações finais

Nas últimas décadas, a pesquisa na área de Geografia escolar tem atribuído maior relevância à Geografia que se ensina, tornando-a mais interessante e mobilizadora, promovendo aprendizagens significativas, trabalhando com conhecimentos integrados, abertos, que consideram a complexidade inerente à realidade, destacando-se a relação entre cotidiano e os conhecimentos científicos. Assim, por meio da mediação pedagógica e formação de conceitos no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, pode-se contribuir para a construção da cidadania no âmbito da escola e da vida dos sujeitos envolvidos.

Os trabalhos apresentados no GT – Geografia, durante a realização do IX EDIPE, proporcionaram o debate sobre o núcleo principal de suas preocupações, concepções, reflexões, experiências, assim como possíveis encaminhamentos que possibilitaram um diálogo denso e profícuo.

Referências

- AFONSO, Anice Esteves; DIAS, Liz Cristiane. Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino das temáticas físico-naturais na Geografia: relatos e discussões. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; ALVES, Adriana Olívia; ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque (org.). *Contribuições da Geografia Física para o ensino de Geografia*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2018.
- BADO, Sandra Regina de Lima. Desafios da Geografia: a cidade como conteúdo escolar no ensino médio. 2009. 164 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] União, Brasília, n. 2.048, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 maio 2017.

- CALLAI, Helena Copetti *et al.* *O estudo da cidade: das vivências à formação cidadã*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2021. (Coleção Ciências Sociais). Formato impresso e digital.
- CASTRO, Iná Elias de. *Geografia e política: território, escalas de ação e instituições*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. O ensino das temáticas físico-naturais e a formação inicial de professores. *In*: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; ALVES, Adriana Olívia; ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque (org.). *Contribuições da Geografia Física para o ensino de Geografia*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2018.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas-SP: Papirus, 1998.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Bases teórico-metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. *In*: CAVALCANTI, Lana de S. (org.). *Formação de professores: concepções e práticas em Geografia*. Goiânia, Ed. Vieira, 2006.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. *A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para vida urbana cotidiana*. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. A metrópole no ensino de Geografia: o que/ para que/ para quem ensinar? *In*: PAULA, Flávia Maria de Assis; CAVALCANTI, Lana de Souza; SOUZA, Vanilton Camilo. *Ensino de geografia e metrópole*. Goiânia, GO: América, 2014.
- CAVALCANTI, Lana de Souza; SOUZA, Vanilton Camilo de. Geographical Concepts and the Goal of Citizenship Formation Brazilian Researches Concerning Geography Teaching. *In*: PINEDA-ALFONSO, J; DE ALBA-FERNÁNDEZ, N; NAVARRO-MEDINA, E. *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity*. IGI Global Disseminator of Knowledge, 2018. p. 458-480. Disponível em: <https://www.igi-global.com/book/handbook-research-education-participative-citizenship/203074>. Acesso em: 22 jun. 2022.
- CAVALCANTI, Lana de Souza; PIRES, Mateus Marchesan (org.). *Geografia Escolar: Diálogos com Vigotski*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022. v. 1. 342p .
- CARVALHO SOBRINHO, H. *Educação geográfica e formação cidadã: o Projeto Nós Propomos! no Distrito Federal/Brasil*. 2021. 213 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

- MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. *O ensino das temáticas físico-naturais na geografia escolar*. 2011. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- NISHIWAKI, Larissa Kaye. *A contribuição da Geografia escolar na formação para a cidadania: um estudo de caso acerca das concepções de jovens do ensino médio da cidade de São Paulo, SP*. 2017. 180 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2017.
- OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de; PIRES, Lucineide Mendes. *Ensinar sobre a cidade*. Goiânia: Espaço acadêmico, 2017. (Coleção Docência em Geografia).
- PEREIRA, Zuzy dos Reis. *Os conteúdos escolares sobre a cidade e o urbano: desafios das práticas do professor de geografia à construção da cidadania*. 2013. 118 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.
- PIRES, Lucineide Mendes. *Culturas geográficas de alunos-jovens: uma referência para a formação de professores de Geografia*. 2013. 276 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2013.
- PORTELA, Mugiany Oliveira Brito. *O ensino de Geografia sobre cidade na educação básica: conhecimentos geográficos de jovens universitários em Teresina – PI*. 2017. 266 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.
- ROQUE ASCENÇÃO, Valeria. de Oliveira.; VALADÃO, Roberto. Célio. Por uma geomorfologia socialmente significativa na geografia escolar: uma contribuição a partir de conceitos fundantes. *Acta Geográfica*, 2017. p. 179-195. Disponível em: <https://revista.ufrb.br/actageo/article/view/4780>. Acesso em: 20 maio 2022.
- SANTOS, Milton. As cidadanias mutiladas. In: *Preconceito*. São Paulo: Secretaria da Justiça e da defesa da Cidadania do Estado de São Paulo, 1997.
- SANTOS, Luline S. C.; SOUZA, Vanilton C. Pensamento geográfico no contexto da formação inicial de professores de Geografia: uma análise a partir da teoria. In: CAVALCANTI, Lana de Souza; PIRES, Mateus Marchesan (org.). *Geografia Escolar: Diálogos com Vigotski*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022. v. 1. 342p .
- SIQUEIRA, Santiago Alves de. *A cidade, o urbano e a geografia escolar: reflexões a partir de práticas pedagógicas no ensino fundamental de Florianópolis/SC*. 2012. 197 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) -

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Geografia Física na Educação Básica ou o que ensinar sobre natureza em Geografia? In. MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; ALVES, Adriana Olívia; ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque (org.). *Contribuições da geografia física para o ensino de geografia*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2018.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *Psicología Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DIDÁTICAS DA HISTÓRIA E APRENDIZAGENS PLURAIS

Cristiano Nicolini

Introdução

O objeto central da Didática são os processos de ensino e aprendizagem nas mais diversas áreas de conhecimento. Quando estudantes ingressam num curso ou disciplina que apresenta em sua ementa a dimensão didática do processo de construção do conhecimento, nem sempre é compreendido que não se trata apenas de um conjunto de estratégias para ensinar algo a alguém. Um professor com uma "boa didática" não é simplesmente aquele que dialoga de forma mais direta com os estudantes. O domínio reside, para além disso, na articulação entre saberes teóricos e saberes práticos, quando a aula tem sentido e convence a turma de que aquelas aprendizagens têm relevância e vale a pena dedicar tempo e energia a esse processo.

Nessa perspectiva, a Didática da História surge com as suas especificidades no amplo campo das discussões sobre ensinar e aprender, na medida em que incorpora saberes da ciência de referência para pensar nas diferentes situações em que o conhecimento histórico é produzido, compartilhado e incorporado pelas pessoas. O que diferencia a Didática da História de outras didáticas? Por que usamos o termo dessa forma, com o complemento *da História*?

O presente texto visa contextualizar tal perspectiva, cuja influência vem de pensadores alemães que passaram a ser lidos de forma mais sistemática no Brasil a contar da década de 1990. Em seguida, apresentamos cinco eixos temáticos que se inserem nessa compreensão de ensino e aprendizagem histórica, analisando trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho nº 8 durante o IX EDIPE, em Goiânia (GO).¹

¹ Disponível em: <https://www.even3.com.br/ixedipe/>. Acesso em: 27 mar. 2022.

O evento foi realizado no formato virtual em função das condições impostas pela pandemia de Covid 19, congregando pesquisadores e profissionais de diversas áreas de conhecimento. O GT 8 reuniu seis comunicações relacionadas ao campo da História, das quais destacamos cinco temáticas para pensar as potencialidades de uma Didática da História ampliada e plural.

Didática da História: perspectivas e debates

O campo do ensino de História vem se construindo de forma gradativa no Brasil, principalmente a partir da década de 1960. Porém, foi após a reabertura política pós Ditadura Militar que os pesquisadores passaram a se reunir de forma mais sistemática para pensar as especificidades de estudos que, segundo Ana Maria Monteiro e Fernando Penna (2011), situam-se no que podemos chamar de *lugar de fronteira* entre a pesquisa histórica, o ensino e a aprendizagem em diferentes contextos.

Porém, nos 2000 essa discussão foi ampliada ao incorporar discussões advindas de textos referenciais da Didática da História alemã. Publicações como as dos pensadores Klaus Bergmann (1990) e Jörn Rüsen (2006) viriam a ampliar o significado que essa didática - *da História* - teria nos trabalhos desenvolvidos a partir de centros de pesquisa como a Universidade Federal do Paraná e a Universidade Estadual de Londrina (PINA, 2022).

Em linhas gerais, a Didática da História alemã trazia ao Brasil a noção de que a aprendizagem histórica não é objeto exclusivo da Pedagogia ou das disciplinas da Educação, aproximando-a da Teoria da História e das discussões do próprio campo da historiografia. Ou seja, o que antes poderia ser compreendido como uma separação entre pesquisa e ensino, agora passava a ser interpretado como uma conjugação de saberes necessários para a legitimação da História enquanto conhecimento ligado à vida prática.

A partir do ano de 2003 essas discussões se aproximaram, no Brasil, dos estudos de outro campo denominado Educação Histórica, o que trouxe à tona conceitos-chave para a compreensão de como se desdobram os processos de construção do conhecimento histórico,

principalmente entre crianças e jovens: consciência histórica, aprendizagem histórica, cultura histórica, dentre outros. A partir dessa ampliação, foram inseridos nesses estudos objetos que transcendem a aula de História. Os pensadores que empregaram os fundamentos teóricos da Didática da História e da Educação Histórica incluíram em suas listas de interesses os múltiplos espaços e sujeitos envolvidos no ensino e na aprendizagem histórica: mídias digitais, museus, cinema, histórias em quadrinhos, exposições, música, dentre tantas outras formas de interação dos saberes históricos com a vida prática dos sujeitos (SADDI, 2012).

Partindo dessa ideia de Didática da História ampliada, inserimos a discussão sobre como a aprendizagem histórica passou a ser compreendida nesse processo, sem que ela seja afastada dos referenciais da Teoria da História ou associada apenas a etapas naturais da elaboração cognitiva. A aprendizagem em História, assim como em outras áreas de conhecimento, tem as suas especificidades e elas precisam ser conhecidas, analisadas e contextualizadas.

Aprendizagem histórica em questão

Diversas áreas tomam a aprendizagem como objeto de estudos, mas as abordagens mais conhecidas são aquelas desenvolvidas pelo campo da psicologia do desenvolvimento humano. Nesta perspectiva, destacam-se a "[...] epistemologia genética de Jean Piaget, a teoria sociointeracionista de Lev Vygotsky e seus seguidores Luria e Leontiev, a psicologia cognitiva de Jerome Bruner e a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel" (AGUIAR, 2020, p. 52).

Porém, em cada área de conhecimento a aprendizagem passa por processos complexos e específicos que não cabem em teorias gerais, apesar de todos os estudos desenvolvidos contribuírem para que as diferentes disciplinas construam estratégias de ensino coerentes com as condições em que as aprendizagens acontecem. As particularidades residem justamente na ligação que esses processos têm com as ciências de referência que, no caso da História, corresponde a uma epistemologia própria que vem se constituindo ao longo do tempo. Di-

ferentes pessoas pensaram e elaboraram conceitos, teorias, métodos e formas de narrar o passado que são, hoje, possíveis de serem ensinados e aprendidos. Esse conjunto de saberes não corresponde exatamente à realidade histórica, que não pode ser apreendida pela ciência histórica: essa só pode lidar com as elaborações acerca do passado, e tal constatação é ponto de partida para quem pretende ensinar e aprender a pensar historicamente (LEE, 2011).

Como componente disciplinar, a História tem a função de problematizar os usos do passado que visam legitimar autoridades ou oferecer guias para o destino das pessoas. Pensando assim, a aprendizagem histórica nos estimula a conhecer os mecanismos das mudanças no tempo, relevando o papel da razão nos sucessos e fracassos humanos. Peter Lee (2011) afirma que aprender História nos permite perceber a diferença entre o passado prático e a História, a qual é racional e por isso pode ser ensinada e aprendida.

Por isso, o ensino e a aprendizagem em História são processos que a Didática da História toma como objetos de investigação. Com um conjunto de pressupostos teóricos e métodos próprios, ela analisa essas duas competências numa perspectiva científica e elabora estratégias para aperfeiçoá-las nos múltiplos lugares e momentos em que elas ocorrem. Os saberes históricos, nesse entendimento, são a síntese entre experiências e interpretações realizadas pelos seres humanos. Tais operações são fundamentais e não podem se perder nos processos de aprendizagem e de reprodução dos saberes. Além disso, conforme destaca Rüsen (2015), a orientação e a motivação compõem o processo de aprendizagem histórica, que não pode ser reduzida ao saber cognitivo.

As aprendizagens históricas ocorrem em situações diversas, resultando dessas experiências e das expectativas que os sujeitos elaboram nessa dinâmica. Para cada pergunta respondida, surgem novas indagações e carências de orientação que podem ser supridas ou não pelo conhecimento histórico (nunca de forma completa). É uma busca de sentido para a vida prática, para os sofrimentos e angústias que são indissociáveis da experiência humana no tempo. E quanto mais significativas forem tais aprendizagens, mais elas desenvolverão a intersubjetividade: experiências em que as pessoas conseguem experimentar o

passado historicamente e sabem distingui-lo do presente, inter-relacionando indivíduos e grupos através da comunicação narrativa.

É narrando as memórias e as experiências que nos diferenciamos de outras pessoas, mas também nos aproximamos através da identificação que perpassa as narrativas. Conhecemos outros processos, experiências e memórias que pluralizam a existência humana. Ocorre, nessa trama, a individualização resultante da relação eu-nós, ampliando horizontes de compreensão, interpretação e orientação no tempo. A historicidade, através da aprendizagem histórica, qualifica o nosso entendimento e as nossas relações com a natureza e com a cultura produzida nesse cenário em que tudo se desdobra.

Por um ensino de História plural

Em artigo publicado no ano de 2020, Helenice Rocha problematiza as noções de letramento e letramento histórico, buscando contextualizar essa discussão que trata da aprendizagem em História e destacando que há dificuldades em definir tais noções, tais como a

[...] delimitação do tempo e do espaço onde ocorrem. Para alguns, o letramento seria um processo estritamente escolar e o letramento histórico, respectivamente, só ocorreria na aula de História, em processo deliberado e com resultados autônomos. Para outros, o letramento ultrapassa o tempo e o espaço da escola, sendo parte de todas as práticas relacionadas à escrita em interação ou não com esse espaço e tendo como consequência os resultados mais diversos. Não seria algo controlável como se pretendem os processos de ensino e aprendizagem na escola e seu desenvolvimento (ROCHA, 2020, p. 276).

Na perspectiva da Didática da Histórica, esses processos ocorrem em diversos âmbitos e não somente na aula de História, apesar do reconhecimento do potencial que esse espaço tem para a formação do pensamento histórico. Nesse sentido, pensamos aqui em uma proposta de ensino de História que incorpore e dialogue com as di-

versas expressões do conhecimento sobre o passado, articulando-o com o tempo presente e as perspectivas para o futuro. De que forma construir esse ensino em que as aprendizagens sejam o centro das atenções, para que as narrativas de sujeitos aprendizes dialoguem com saberes historiográficos numa relação constante de troca e elaboração coletiva? Como estimular um pensamento plural através da Didática da Histórica e das narrativas múltiplas? Para pensar essa proposta, apresentamos uma síntese e uma reflexão sobre cinco eixos de trabalhos apresentados no *IX EDIPE* (2021).

Relações de gênero e aprendizagens históricas

Um dos temas que mais desafiam o ensino de História no tempo presente é aquele que diz respeito às relações de gênero. Kênia Erica Gusmão Medeiros (2021) destaca que existem camadas históricas nas identidades que se manifestam no cenário contemporâneo. Por isso, o ensino de História precisa incorporar leituras do passado que se utilizem das lentes dos estudos de gênero, ampliando articulações com a interculturalidade crítica e as interseccionalidades que marcam as relações intersubjetivas entre os sujeitos históricos.

Nessa perspectiva, a autora aponta possibilidades para aprendizagens históricas que utilizem da categoria gênero para atuar na orientação temporal de estudantes em ambiente de escolarização, por exemplo. Autoras como Joana Maria Pedro e Rachel Soihet (*apud* MEDEIROS, 2021) remetem à década de 1980 os primeiros estudos sobre o tema no Brasil, quando a História das Mulheres já desenvolvia análises sociais e históricas com esse olhar para as narrativas do presente e do passado. No mesmo período, tais pesquisas adentravam o campo da Educação e passavam a analisar os processos históricos de diferenciação sexual e suas relações com o ensino e a aprendizagem nas escolas.

No tempo presente, mais especificamente no cenário brasileiro, Medeiros (2021) identifica o discurso da "ideologia de gênero" como um forte contentor da visibilidade, reconhecimento e respeito às diferenças. Tal narrativa distorce aquilo que se propõe como educação e gera um pânico moral que insiste em manter as diferenças

como sinônimo de desigualdade de gênero (como condição natural). Tal embate vem gerando polêmicas em escolas, em ambientes acadêmicos e também na esfera judicial.

Por isso, Medeiros (2021) ressalta que não há como não se falar de relações de gênero no ensino, de modo geral, mas especificamente nas aulas de História. Nesse componente temos a oportunidade de ouvir narrativas e, partindo delas, promover um espaço de reflexão e debate que não imponha vocabulários ou "formas corretas de pensar", mas que incentive a problematização gradativa das ideias prévias de estudantes como forma de conduzir a conceitos historiográficos. Ou seja, a autora emprega uma concepção da Didática da História como uma disciplina que não aparta ensino e pesquisa, ao pensar a sala de aula como espaço não apenas de transposição de saberes, mas de uma construção coletiva que leva em conta as individualidades e a pluralidade epistêmica.

Educar exige posicionamento ético e político, considerando que a vida deve ser respeitada e vivida em suas diferentes manifestações (MEDEIROS, 2021). Esse respeito não significa dizer que "cada um tem seu devido lugar", pois essa ideia não ajuda no enfrentamento das relações de subalternização e de exclusão na sociedade. As aulas de História precisam, nesse entendimento, mostrar a historicidade que permeia as relações de gênero, criando momentos de suspensão para descentrar posições e estimular o pensamento crítico-reflexivo sobre a própria compreensão da alteridade. A autora conclui seu texto afirmando que:

A historicização das diferenças e dos comportamentos e designações sociais determinadas em função da afirmação das mesmas deve promover a aprendizagem de que padrões naturalizados e impostos como valores absolutos são construções realizadas no tempo (MEDEIROS, 2021, p. 5).

Aprendizagens históricas, portanto, conduzem ao conhecimento histórico, mas devem também levar à emancipação dos sujeitos. Na imprecisão de fronteiras entre o ensino e a pesquisa em His-

tória, professoras e professores precisam mediar os diálogos públicos que envolvem passados e presentes. Inserir as relações de gênero nessa trama é uma tarefa urgente para a Didática da História.

História indígena, BNCC e ensino de História

No ano de 2015 teve início a elaboração da *Base Nacional Curricular Comum* (BNCC), documento que se propôs a oferecer orientações para a Educação Básica no Brasil. Ordália Cristina Gonçalves Araújo (2021) apresentou uma investigação que visou entender como a história indígena foi abordada nas diferentes versões da BNCC.²

A autora afirma que essa pesquisa tomou como base a ideia da pluridiversidade brasileira e indígena e como ela vem sendo contemplada nas abordagens curriculares. Na perspectiva da interculturalidade crítica, é preciso inserir outras narrativas no ensino de História e não apenas aquela de matriz europeia e etnocentrada. Nesse sentido, a perspectiva indígena ou as histórias fundadas nas memórias desses povos se alinham a uma pedagogia decolonial em que outras epistemologias precisam ser compreendidas também como parte daquilo que se considera história.

Essa forma de compreender o passado e o presente têm relação com uma atitude política, social e cultural que remete a práticas de aprendizagem, desaprendizagem e reaprendizagem (ARAÚJO, 2021). São processos de reflexão e ação que visam questionar a racionalidade e o poder colonial para viabilizar a reescrita de histórias tendo como pressuposto a memória longa dos povos indígenas. Mas como é possível romper com epistemologias dominantes e propor um ensino de História que contemple também as formas de conhecimento ecológicas e que compreendam a ligação entre corpo e mente na produção dos saberes?

Pensando nessa linha, Araújo (2021) analisa a BNCC em suas diferentes versões e procura identificar o lugar que a história indígena ocupa nesses documentos ao longo do processo de escolarização, no

2 A primeira versão da BNCC foi apresentada em 2015, a segunda em 2016 e a terceira foi homologada em 2017. Em 2018 foi acrescentada a versão para o Ensino Médio. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/linha-do-tempo/>. Acesso em: 27 mar. 2022

componente curricular História (6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental). A professora e pesquisadora analisou os objetivos e habilidades que apresentavam expressões concernentes ao conteúdo das histórias indígenas – "povos indígenas", "diversidade étnico-racial", além de termos específicos como "Tupi", "Confederação dos Tamoios", "Revolta dos Tupinambá", dentre outros (ARAÚJO, 2021).

Os resultados da investigação sinalizaram que a BNCC, em sua primeira versão, centralizava os conteúdos sobre os povos originários no 7º Ano do Ensino Fundamental, reunindo 8 dos 13 objetivos propostos. Nessa etapa da elaboração do documento já estavam presentes temáticas que atendiam à Lei nº 11645/08, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*. No 8º Ano predominava, segundo a análise de Araújo (2021), o viés político acerca da história indígena: negociações, relações interétnicas, disputas, tensões, mudanças e permanências nos diferentes períodos da história nacional. No 9º Ano, a única menção à temática indígena aparecia quando se tratava da Constituição de 1988.

Na segunda versão da Base houve algumas rupturas que, para certos críticos, foram consideradas retrocesso. O documento passaria a invisibilizar os povos indígenas em diversos períodos ao seguir um modelo clássico de linearidade temporal. Segundo Araújo (2021), predominaria uma ideia de *índio congelado* no tempo. Eles apareciam no currículo quando se tratava dos séculos XVI-XVII e depois só reapareciam na década de 70 do século XX.

Finalmente, na terceira versão da BNCC, homologada em 2017, é incluída uma maior temporalidade que compreende os povos americanos antes da chegada dos europeus. Podem ser identificadas menções a dinâmicas cosmológicas, territoriais e ambientais, juntamente com uma ênfase em aspectos sociais, econômicos, epistemológicos e tecnológicos, principalmente na proposta para o 7º Ano. No 8º Ano aparece a política indigenista brasileira, a análise dos estereótipos, dos preconceitos e das violências sofridas pelas populações indígenas no Brasil. No 9º Ano, nos estudos sobre o período republicano, são contemplados objetos que vão desde as propostas abolicionistas até o ano de 1964, quando é perceptível uma problematização correspondente

ao período ditatorial no país e suas políticas em relação aos povos indígenas. Ao final do documento homologado em 2017 há menções à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas, cujos objetivos podem ser desenvolvidos partindo do estudo de temas como a história indígena (ARAÚJO, 2021).

O trabalho apresentado pela professora e pesquisadora evidencia a ampliação do âmbito de ação da Didática da História ao trazer para o centro das discussões a temática indígena. A luta pela visibilidade e respeito à história dessas populações perpassa diversos segmentos da sociedade, sendo que um dos mais importantes é a sala de aula. O componente disciplinar História pode, através dessas abordagens, pluralizar o que se compreende por passado e ampliar horizontes no presente e no futuro, incluindo outras epistemologias, outras narrativas e formas de narrar histórias.

Escuta do outro na construção do pensamento histórico

O ensino de História trabalha com diversas fontes que permitem pensar a alteridade e os direitos humanos. Uma dessas possibilidades está ligada ao uso de narrativas biográficas, apresentadas pelo historiador Álvaro Ribeiro Regiani (2021) como um caminho para uma Didática da História ampliada. O autor menciona trabalhos historiográficos que se utilizam de cartas, memórias, diários, testemunhos, entrevistas e histórias orais para compreender as relações individuais em diversos espaços públicos, cujo potencial está na problematização do tema *alteridade*.

Um ensino de História que *nos coloca no lugar do outro* parte de preceitos éticos e da garantia da universalidade, da indivisibilidade, da interdependência, da exigibilidade e da justiciabilidade para promover ações solidárias e democráticas pró dignidade humana (REGIANI, 2021). Aprender a pensar historicamente exige, portanto, que nos façamos as seguintes perguntas: o que queremos que seja respeitado em nós? E no outro?

Para pensar essa dimensão da Didática da História, o autor trabalha a partir de dois eixos em seu texto: o uso de narrativas biográficas

como metodologia para o ensino e a explicitação dos instrumentos teórico-metodológicos que auxiliam práticas pedagógicas voltadas para o Ensino de História e para a Educação para os Direitos Humanos.

Primeiramente, Regiani (2021) parte da obra *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal* (1963), de Hannah Arendt, para problematizar a incapacidade de pensar sob o ponto de vista de outra pessoa. O livro mostra que Eichmann não se percebia como alguém que havia praticado algo imoral ao colaborar com o massacre de judeus no contexto da Segunda Guerra Mundial. Porém, após o conflito, em 1948, foi elaborada a *Declaração dos Direitos Humanos* e nesse momento vários diplomatas e intelectuais deram uma resposta aos horrores da guerra e das atrocidades nazistas. Foi necessário que se publicassem preceitos mínimos para garantir a dignidade humana frente à negação que se apresentava nas palavras de Eichmann e outros que tentaram banalizar os crimes contra outros seres humanos. A carta de 1948, portanto, é de inegável importância para a formação da consciência histórica voltada aos direitos humanos e ao reconhecimento das políticas públicas direcionadas à educação como meio para orientar a cultura histórica (REGIANI, 2021). Porém, segundo o autor, ainda é lento este processo e ele carece de práticas pedagógicas que afirmem a dignidade humana.

Quanto ao eixo teórico e metodológico, o autor parte da ideia de que as narrativas biográficas representam a escrita de uma vida como um ato de criação por meio da organização das experiências passadas (ROVAI; SANTHIAGO, 2020, *apud* REGIANI, 2021). Além disso, essas narrativas possuem uma dimensão ético-política quando se conta a história de alguém. Ocorrem encontros profundos com a vida do outro e isso perpassa uma assimilação intelectual e afetiva capaz de promover compreensão e impactar positivamente visões de mundo, posturas e comportamentos (REGIANI, 2021).

As representações escritas de uma vida se referem a pessoas que existiram e fizeram algo considerado extraordinário, mas também podem narrar histórias cotidianas que passam a ser valorizadas pela percepção de que não há vidas insignificantes. As narrativas biográficas visam compreender essas condições particulares que determinam pontos de vista e recuperar a dialética entre o individual

e o social. São, segundo Regiani (2021), encontros – e não choques – em que aprendemos uns sobre os outros, sobre as nossas vidas e sobre a humanidade, construindo narrativas plurais que podem ser compartilhadas entre diferentes sujeitos.

Ensinar e aprender História usando as narrativas biográficas contribui para o pensamento crítico, pois a comunicação diminui distâncias entre visões de mundo diferentes. Esse espaço dialógico que se cria numa aula, por exemplo, torna as diferenças visíveis na aproximação, permitindo reflexões sobre existências individuais em correspondência com os direitos humanos. *Colocar-se no lugar do outro* não significa abrir mão de quem somos ou do que pretendemos ser; é um desafio em que o leitor talvez não se identifique com a narrativa do outro ou que se mantenha apático ou desinteressado. Porém, mesmo nessas situações, é preciso prestar atenção nas reações que estudantes manifestam frente à narrativa do outro, pois elas são evidências da consciência histórica dos sujeitos.

Regiani (2021) conclui afirmando que o ensino de História voltado aos direitos humanos requer ações pedagógicas que estimulem o contato com exemplos de vida particulares ou públicos, para que possamos aprender com o outro e projetar realidades menos desiguais e mais críticas, reflexivas e interculturais.

Educação intercultural e libertadora: possibilidades para o ensino de História

Quando pensamos no tema da alteridade, no Brasil é impossível não tocarmos nas relações históricas entre indígenas e europeus nesse contexto. Muitas abordagens informam sobre os encontros e desencontros que marcam a constituição de uma identidade nacional que excluiu a pluralidade de narrativas que não cabe em uma definição única de brasilidade.

Pereira, Brüggemann e Moraes (2021) analisam esses processos no contexto dos contatos jesuíta-ameríndios à época colonial brasileira, considerando as abordagens da historiografia e dos materiais didáticos destinados ao ensino de História nas escolas. Os autores

questionam sobre as possibilidades de trabalho com essa temática na perspectiva didática, partindo da análise de um conjunto de fontes para subsidiar intervenções em sala de aula. Nesse sentido, consideram a articulação entre a pesquisa e o ensino como um pressuposto básico da análise proposta.

A investigação desenvolvida pelos autores percorreu as seguintes etapas: análise de obras didáticas, discussão bibliográfica e fundamentação teórica, levando em conta as relações entre jesuítas e ameríndios como eixo desse percurso. Nesse trabalho, os pesquisadores perceberam que a alteridade nesses encontros e desencontros geralmente é abordada apenas de forma descritiva. Diante da limitação oferecida por esses materiais, foi necessário buscar outros recursos para a ampliação da discussão historiográfica. Partindo disso, a análise incorporou narrativas sobre tais contatos na região amazônica (Pará e Maranhão), na região meridional do Brasil e nos entornos do atual estado de Goiás.

Essas narrativas foram analisadas buscando as noções de alteridade presentes nos materiais pesquisados, para a partir disso problematizar os conceitos cristalizados que apresentam uma interpretação da história que despreza e invisibiliza os "vencidos". Nesse sentido, questionam-se termos como "descobrimientos", por exemplo, que legitimam a dominação sobre o continente e negam a historicidade aos habitantes nativos. As oposições "civilizados *versus* primitivos" forjaram estereótipos que desqualificam o indígena e colocam-nos à parte das narrativas dominantes (PEREIRA; BRÜGGEMANN; MORAES, 2021).

A investigação aponta que os professores precisam promover um ensino que não silencie o indígena enquanto sujeito histórico, inserindo-o no processo histórico e combatendo o eurocentrismo. Tais aprendizagens atuam para a compreensão e valorização dos modos de vida, bem como para a elaboração de explicações de mundo, valores e comportamentos no contexto cultural amplo. Assim, o ensino de História precisa encaminhar discussões sobre alteridade e identidades étnicas na sala de aula, contribuindo para a formação da consciência crítica.

A Didática da História compreende que precisamos conhecer histórias de distintos sujeitos, as histórias silenciadas e as *histórias*

que não tiveram acesso à História. Os povos indígenas são exemplo disso: os livros apresentam um processo de "aculturação" mas raramente falam sobre a cultura que existia antes desses contatos, além de pouco narrarem os processos de resistência.

Os autores indicam que para superar essas invisibilidades e exclusões é preciso que se pense em novas formas de ensinar e aprender, em cujo processo os estudantes identifiquem na sua realidade e nas suas vivências os pontos em comum com outras experiências históricas. Tal ampliação pode inserir nas aulas outros materiais, conversas com familiares, relatos sobre eventos presenciados pelos estudantes, dentre inúmeras possibilidades de construir narrativas, compreendendo que a História é uma construção humana no tempo e pode ser reelaborada a partir de novos sentidos.

Dessa forma, pensar historicamente numa perspectiva intercultural pode abrir oportunidades para uma educação libertadora. Pereira (2021) acrescenta ao primeiro estudo outro trabalho que ele realizou separadamente, mas que dialoga com aquela proposta. Porém, nesse outro estudo o autor busca captar as contradições curriculares nas escolas quando se trata do tema diversidade. Ele evidencia que não podemos perder de vista o debate político-ideológico que perpassa aquilo que é selecionado para ser ensinado nas escolas. Há múltiplas relações de poder e dominação que vão desde a burocracia até às relações sociais no ambiente escolar. Nesse contexto, prevalece ainda uma visão etnocentrada da história, que rejeita a diferença e os debates sobre raça, racismo, gênero e movimentos emancipatórios. O autor associa esses apagamentos a interesses que atuam sobre a formatação de currículos e que tendem a projetar uma educação acrítica, tecnicista e conteudista. *As histórias que a História não conta*, nessa conjuntura, são ameaçadas e precisam ser reivindicadas por quem pensa a educação como meio de transformação social.

Aprendizagens qualitativas: que ensino de História queremos?

No contexto da pandemia de Covid 19, vivenciado de forma mais intensa nos anos de 2020 e 2021, a escola passou por uma série

de ajustes que se transformou num imenso desafio para professores, estudantes e familiares. Lucília Dieguez (2021) trouxe uma análise a partir da sua experiência como professora e pesquisadora na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, durante esse contexto.

A autora apresenta dados quantitativos para questionar a forma como se conduziram as políticas públicas naquela cidade durante o chamado Ensino Remoto e, mais tarde, Ensino Híbrido. A análise dos dados revela que o afastamento social levou a estratégias de inclusão digital sem o devido planejamento, o que acarretou num processo contrário de exclusão ao longo dos dois anos. Dieguez (2021) conclui que os números preocupavam as autoridades mais do que a aprendizagem nas aulas, quando percebe que o monitoramento das "atividades realizadas" era o instrumento avaliativo das medidas tomadas para dar continuidade às aulas no cenário caótico instalado pela pandemia.

Analisando um conjunto de cinco atividades realizadas por uma turma de 7º Ano, a autora elenca dificuldades como a conexão de *internet* inapropriada, o acesso restrito ao material das aulas, os problemas relacionados ao chamamento de familiares, dentre outros. Em síntese, Dieguez (2021) percebe uma ausência de protagonismo discente durante esse processo, gerando um *déficit* de aprendizagem que provavelmente exigirá um trabalho intenso para que os estudantes recuperem o "tempo perdido", quando ocorrer o retorno presencial.

A investigação da professora mostra que a Didática da História contempla também essa dimensão do ensino e da aprendizagem, ou seja, as experiências concretas que geram carências de orientação e exigem novas perguntas e respostas na experiência temporal de crianças e jovens em contexto de escolarização. Como o período da pandemia e as lacunas deixadas por um ensino que sobreviveu de improvisações poderá ser interpretado no tempo que virá? Novamente, professores atuarão como pesquisadores e pensadores de sua própria experiência, dialogando com os pares para encontrar alternativas. O trabalho de Dieguez (2021) evidencia, portanto, que a Didática da História vai muito além de um conjunto de métodos de ensino: ela se ar-

ticula com a teoria e com as experiências reais de quem ensina e aprende História nos diversos espaços e situações sociais.

Considerações finais

Ao digitarmos a palavra didática no buscador *Google*, encontramos o seguinte significado: "[...] consiste na análise e desenvolvimento de técnicas e métodos que podem ser utilizados para ensinar determinado conteúdo para um indivíduo ou um grupo"³. Essa concepção está relacionada a uma compreensão da didática num sentido amplo, que pode ser relacionado a quaisquer áreas de conhecimento. Porém, quando empregamos o termo Didática da História, nos referimos a um campo específico de estudos que surgiu na Alemanha, em meados do século XX.

Os didaticistas alemães se referiam não somente aos métodos e técnicas de ensino, mas a todas as formas de aprendizagem histórica que ocorrem no contexto social. Essa visão ampliada chegou ao Brasil por volta dos anos 1990 e vem marcando intensamente as discussões sobre ensino de História, principalmente após o ano 2000. No GT 8 do IX EDIPE foi possível identificar conexões entre os seis trabalhos apresentados com os referenciais da Didática da História no Brasil, alguns de forma mais aproximada, outros indiretamente. Essa constatação parte da leitura dos temas propostos pelos autores e pelas autoras das comunicações que, a partir de múltiplas abordagens, evidenciaram a existência não de uma proposta única para ensinar e aprender a pensar historicamente na contemporaneidade, mas permitem a visualização de um horizonte em que diversas *Didáticas da História* são possíveis. Essas proposições, ao articularem ensino e pesquisa, conduzem à inserção da escola e dos demais espaços de aprendizagem histórica num amplo e variado debate público sobre a pluralidade epistêmica que marca a produção historiográfica no cenário contemporâneo.

Assim, para ensinar e aprender História é interessante que esse caleidoscópio de abordagens permeie os currículos propostos para a

3 Disponível em: <https://www.significados.com.br/didatica/>. Acesso em: 29 mar. 2022.

Educação Básica, na contramão de documentos que engessam o trabalho de professoras e professores a partir de códigos e listagens de conteúdos sem conexão e unidirecionais. Compreender o ensino na perspectiva da Didática da História é, antes de mais nada, perceber que as ideias prévias, as formas de aprender e as condições materiais da existência são indispensáveis para o planejamento de quem pensa uma educação democrática, plural e inclusiva.

Referências

AGUIAR, Edinalva Padre. Aprendizagem histórica: diálogos para uma aproximação com a teoria da História. *História & Ensino*, Londrina, v. 26, n. 2, p. 51-72, jul./dez. 2020.

ARAÚJO, Ordália Cristina Gonçalves. Ensino de história e diversidade cultural: as histórias indígenas na BNCC (2015-2018). In: *Anais do Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino (EDIPE)*. Goiânia: CEPED, 2021. Disponível em: [https://www.even3.com.br/anais/ixedipe/406953-ensino-de-historia-e-diversidadecultural--as-historias-indigenas-na-bncc-\(2015-2018\)](https://www.even3.com.br/anais/ixedipe/406953-ensino-de-historia-e-diversidadecultural--as-historias-indigenas-na-bncc-(2015-2018)). Acesso em: 27 mar. 2022.

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, set./89;fev./1990.

DIEGUEZ, Lucilia Maria Esteves Santiso. O ensino de história vira números: embaraços da aprendizagem no modelo híbrido na cidade do Rio de Janeiro. In: *Anais do Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino (EDIPE)*. Goiânia: CEPED, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/ixedipe/407131-o-ensino-de-historia-vira-numeros-embaracos-da-aprendizagem-no-modelo-hibrido-na-cidade-do-rio-de-janeiro>. Acesso em: 27 mar. 2022.

LEE, Peter. Por que aprender História? *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 19-42, out./dez. 2011.

MEDEIROS, Kênia Erica Gusmão. História das relações de gênero no ensino de história: um compromisso com a ampliação da cidadania. In: *Anais do Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino (EDIPE)*. Goiânia: CEPED, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/ixedipe/407048-historia-das-relacoes-de-genero-no-ensino-de-historia--um-compromisso-com-a-ampliacao-da-cidadania>. Acesso em: 27 mar. 2022.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr. 2011.

PEREIRA, Artur Favaretto; BRÜGGEMANN, Ana Beatriz; MORAES, Sara Ludwig. Encontros e desencontros no contato cultural jesuítico-ameríndio à época colonial brasileira: reflexões para a pesquisa e a intervenção em didática da história. In: *Anais do Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino (EDIPE)*. Goiânia: CEPED, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/ixedipe/406041-encontros-e-desencontros-no-contato-cultural-jesuítico-ameríndio-a-epoca-colonial-brasileira--reflexoes-para-a-pe>. Acesso em: 27 mar. 2022.

PEREIRA, Artur Favaretto. O ensino de história em questão: um diálogo sobre diversidade, currículo e o ofício docente. In: *Anais do Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino (EDIPE)*. Goiânia: CEPED, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/ixedipe/406040-o-ensino-de-historia-em-questao-um-dialogo-sobre-diversidade-curriculo-e-o-oficio-docente>. Acesso em: 27 mar. 2022.

PINA, Max Lanio Martins. As influências da Didática da História em Goiás: uma análise das pesquisas acadêmicas realizadas no PPGH-UFG (2013-2020). *CLIO: Revista de Pesquisa Histórica* (Recife. Online), vol. 39, jul./dez. 2021.

REGIANI, Álvaro Ribeiro. O colocar-se no lugar do outro: ensino de história e narrativas biográficas. In: *Anais do Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino (EDIPE)*. Goiânia: CEPED, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/ixedipe/406134-o-colocar-se-no-lugar-do-outro--ensino-de-historia-e-narrativas-biograficas>. Acesso em: 27 mar. 2022.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Letramento(s) histórico(s): uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de história. *Revista Territórios & Fronteiras*, Cuiabá, v.13, n. 2, jul./dez. 2020.

RÜSEN, Jorn. Didática da história: passado, presente e futuro a partir do caso alemão. *Práxis educativa*, Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 2, p. 07-16, jul./dez. 2006.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira; SANTHIAGO, Ricardo. *Educação em direitos humanos: narrativas biográficas*. Santo André, SP: Universidade Federal do ABC, 2020.

RÜSEN, Jorn. *Teoria da História: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: EdUFPR, 2015.

SADDI, Rafael. O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma Didática da História ampliada. *Acta scientiarum*, Maringá, v. 34, n. 2, p. 211-220, jul./dec. 2012.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HISTÓRIA E FILOSOFIA DA CIÊNCIA: UM CAMINHO PARA A EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

Elisa Vaz Borges Silva
Regiane Machado de Sousa Pinheiro
Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar

Introdução

Ao longo dos últimos anos, os ideais de uma humanização burguesa da educação escolar se propagaram com as inúmeras reformas da sociedade capitalista, demarcando a lógica mercantil no campo da educação, estruturada pelos organismos internacionais (Unesco, Unicef, Banco Mundial, FMI etc.). De tal modo, o sistema educativo é marcado pela ascensão das políticas neoliberais, no qual a escola é tratada como um lugar de concretização de estratégias de mudanças, cujas finalidades educativas são o atendimento às demandas do mercado (LIBÂNEO; FREITAS, 2018).

O trabalho e a formação docentes inseridos no contexto do modo de produção capitalista se articulam aos ideários pedagógicos do "saber fazer" e das "competências", sem considerar as questões sociais, éticas, humanas e o desenvolvimento do pensamento teórico (MARTINS, 2010).

As políticas públicas de formação docente implantadas advogam pela centralidade da competência individual como um fator essencial para a formação e para a avaliação de professores e estudantes. Logo, a lógica de formação de professores sugerida pelos organismos multilaterais segue os pressupostos de uma formação esvaziada de conteúdos, desprovida de consciência teórica e política (MARTINS, 2010). Assim, a prática de ensino ocupa um lugar central, em detrimento de seus próprios fundamentos, já que prioriza a forma dissociada do conteúdo, viabilizando a desqualificação e desprofissionalização docentes.

Na contramão dessa perspectiva, entendemos que a formação de professores corresponde a uma trajetória do desenvolvimento dos profissionais da educação, intencionalmente organizada para a efe-

tivação de determinada prática social e deve ser, portanto, analisada em seu complexo contexto social. O trabalho docente é estabelecido como a produção direta e intencional dos indivíduos, logo, está relacionado às conquistas históricas alcançadas em seu processo de desenvolvimento. A formação e o trabalho docentes pautados por esta concepção entendem teoria e prática enquanto uma unidade - a práxis -, que se expressa na função social do professor por meio do ensino, considerando as relações de produção na sociedade que se insere (MARTINS, 2010; LIMONTA; SILVA, 2013).

As relações entre formação e trabalho docentes devem ser entendidas como uma construção indissociável e dialética de sujeitos históricos e humanizados, mediante a apropriação da cultura construída socialmente. Nessa unidade, a formação de profissionais críticos se dá por meio não só da apropriação dos conteúdos científicos, mas também da compreensão de que estes conteúdos devem ser considerados na relação com os processos pedagógicos-didáticos e contextos socio-culturais da escola e da sociedade. Desse modo, as relações entre o trabalho e a formação de professores fundamentam a práxis educativa (LIBÂNEO, 2011; OTTO, 2021; SILVA, 2018).

Para tanto, é fundamental que a formação de professores propicie ao profissional em formação as condições de se apropriar dos modos de pensar e investigar da ciência a ser lecionada, contribuindo, assim, para o processo de construção do pensamento teórico- científico. Compreendemos que para que esse movimento aconteça no processo formativo e educativo é relevante que o ensino seja fundamentado a partir dos procedimentos lógico- históricos e investigativos, logo, dos motivos e necessidades que levaram ao desenvolvimento do conhecimento científico.

Todavia, se o processo formativo docente não estiver pautado teoricamente por uma epistemologia psicológico-didática coerente com essas finalidades, pode direcioná-lo a um ensino que reproduz os modelos postos, se limitando à realidade objetiva (LIBÂNEO, 2015; ROSA; SYLVIO, 2016).

Para superar a educação conteudista no ensino de conceitos biológicos e a lógica do "saber fazer" é necessário reconhecer a historicidade da Ciência e seu método como um importante processo

para a análise crítica de um conhecimento construído historicamente, difundido e analisado nos dias atuais (ANDERY *et al.*, 1996).

Assim, a inserção da História e Filosofia da Ciências (HFC) no ensino de Ciências e Biologia (ECB), nos materiais didáticos e nos programas de formação de professores pode: 1) humanizar e contextualizar o conteúdo científico ensinado; 2) ressaltar o valor cultural da Ciência; 3) discutir o caráter mutável do conhecimento científico; 4) permitir uma melhor compreensão do método científico e 5) tornar as aulas mais reflexivas e, portanto, mais motivadoras e desafiadoras. Neste contexto, o professor que se apropria de um conhecimento fundamentado sobre as bases da HFC pode vir a compreender a Ciência de uma forma mais efetiva, contribuindo, assim, para desenvolver um conhecimento mais crítico (MATTHEWS, 1995).

As discussões já efetivadas pela HFC sobre a formação de professores e para o ECB podem representar o caminho inicial de um exercício reflexivo e crítico sobre os fundamentos básicos do pensamento biológico, possibilitando uma finalidade educativa mais progressista e com possibilidade emancipadora.

Neste capítulo, a partir do recorte da pesquisa de Silva (2020), buscamos compreender a seguinte problemática: quais relações podem ser estabelecidas entre a História e Filosofia da Ciência e a formação de professores de Biologia com a finalidade de se promover uma educação crítica e emancipadora?

A análise que orientou o desenvolvimento desta pesquisa foi pautada por uma perspectiva crítica e pela lógica dialética, na busca por compreender a "essência" de um fenômeno em suas múltiplas determinações. Buscou-se ir para além do aparente no desvelar das relações entre a HFC e a formação de professores de Biologia, procurando conhecer a totalidade e as contradições que as envolvem.

Implicações da relação entre a HFC e a formação docente no ensino de Biologia

A pesquisa realizada por Silva (2020) efetivou uma revisão da literatura no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Disserta-

ções (BDTD), do Ministério de Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), com objetivo de encontrar as pesquisas que abordavam as relações entre a "Formação de Professores de Biologia" e a "História e Filosofia da Ciência".

Na revisão realizada pela autora supracitada foram encontrados 11 trabalhos que articulavam a HFC à formação de professores de Biologia, sendo oito dissertações (SANTANA, 2009; CORREA, 2010; SOARES, 2013; ALMEIDA, 2014; BALLERINI, 2014; REVERSI, 2015; HIDALGO, 2015; CARVALHO, 2017) e três teses (DELIZOICOV, 2002; LIMA, 2008; SAMBA, 2011).

A perspectiva histórico-filosófica envolve estudos em epistemologia e metodologia de pesquisa da História da Ciência e da Filosofia da Ciência, tendo em vista conhecer os conceitos da Ciência com a qual se está lidando. Assim, a HFC pode apresentar duas vertentes nos processos de ensino-aprendizagem: abordagem ou conteúdo. Diante dos dados levantados, constatou-se que do total de trabalhos analisados, dois deles apresentam a HFC como um conteúdo (SANTANA, 2009; BALLERINI, 2014) e nove como abordagem (DELIZOICOV, 2002; LIMA, 2008; CORREA, 2010; SAMBA, 2011; SOARES, 2013; ALMEIDA, 2014; REVERSI, 2015; HIDALGO, 2015; CARVALHO, 2017).

Como um conteúdo, a HFC se apresenta como mais uma disciplina ou uma metodologia no processo formativo. Pode se constituir como um adendo e não como uma proposta formativa e tem foco nos aspectos históricos do conhecimento científico, sem explicitar a forma de pensar a Ciência. Representa um meio de inserção de elementos históricos e filosóficos no ensino, mas que não proporciona a integração desses conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem, ou ainda, uma reflexão mais aprofundada que possibilita compreender a Ciência por meio de uma perspectiva filosófica e epistemológica (MARTINS, 2007). Assim, nessa proposta, a HFC está ligada somente à adoção de estratégias didáticas, na qual a forma é o foco, dicotomizando a relação forma e conteúdo (NORATO, 2019).

Quando a HFC é tratada como uma abordagem ela se apresenta com uma lógica mais integrada e reflexiva no que se refere à ensinar e estudar o conhecimento científico sistematizado, pois se preocupa

em compreender o seu processo de construção (MARTINS, 2007). Todavia, esta forma de concebê-la, ou seja, como abordagem, ainda pode dicotomizar modos de pensar a HFC, pois ela pode ter enfoque internalista, quando discute os fatores científicos, teorias, conceitos, e/ou enfoque externalista, quando dá destaque aos aspectos sociais, políticos, econômicos, luta pelo poder, fatores do espaço tempo a que a ciência foi e está exposta (MARTINS, 2005).

Um estudo ou processo de ensino fundamentado pela HFC que busque um conhecimento completo deve trabalhar a unidade dos dois tipos de enfoques, tendo em vista que a relação entre esses fatores, internos e externos, no ensino de Ciências, pode permitir a compreensão do conhecimento científico como um todo, sem que este seja fragmentado, simplificado ou reduzido.

A redução do conteúdo à forma ou vice-versa corresponde à lógica formal, na qual o entendimento chega a formas sem conteúdo, por meio da não-contradição, associada à racionalidade moderna e ao empirismo. Essa lógica se caracteriza por ser, também, dicotômica, a-histórica e acrítica (LEFEBVRE, 1991). O princípio dessa lógica se baseia na repetição das formas ou na centralidade do conteúdo, podendo se efetivar em uma epistemologia da prática ou em uma ação conteudista, respectivamente.

A busca pela superação da oposição entre a forma e o conteúdo corresponde à lógica dialética. Para romper tal dicotomia é necessário compreender o movimento entre estas, uma vez que se efetiva enquanto unidade de contraditórios, na relação entre forma e conteúdo e em suas relações com a rede conceitual que o sustenta para que, assim, seja possível compreender o movimento de constituição da Ciência (LEFEBVRE, 1991). Neste sentido, a relação forma e conteúdo deve ser "o ponto de partida" para que se "ultrapasse os muros da escola e proporcione correlações advindas das análises macro e micro" (VIDIGAL; DIAS; FRANCO, 2017, p. 613).

Trabalhar a HFC como abordagem integradora pode ser um caminho para desconstruir a lógica conteudista presente no ensino de Biologia, tendo em vista que esta perspectiva ressalta o enfoque histórico, social e cultural nos processos de formação dos conceitos científicos.

Na sua relação com o ensino de Biologia, a HFC apresenta diversas possibilidades, no entanto, compreendemos que ela se constitui em uma abordagem integradora ao priorizar um ensino no qual forma e conteúdo estabelecem uma unidade dialética. Ademais, a perspectiva da HFC enquanto abordagem integradora possibilita a superação da dicotomia do enfoque internalista e externalista, por contemplar os aspectos empíricos e teóricos em conjunto com o contexto.

Norato (2019) afirma que ao se estudar a HFC constata-se que as produções acadêmicas que versam sobre essa temática têm dicotomizado conteúdo e forma ao discutirem o ensino de conceitos científicos da Biologia, sendo esse um limite a ser superado. Além disso, a autora salienta que a abordagem por si só não é suficiente, sendo necessário um aporte teórico-pedagógico que fundamente o processo de ensino e aprendizagem.

Libâneo (2015) afirma que para compreender um conceito é preciso compreender seu surgimento e desenvolvimento no movimento histórico da Ciência. Com isso, a possibilidade de adotar a HFC como uma abordagem inicial, em uma perspectiva de reflexividade crítica de constituição do conhecimento biológico, pode promover uma aprendizagem crítica, reflexiva, criativa e situada sócio e historicamente. Podendo ser um instrumento que colabora para revelar a realidade da construção do conhecimento científico e das suas implicações políticas, sociais, econômicas e ambientais (SAMBA, 2011).

No que se refere à concepção de formação de professores, a pesquisa de Silva (2020) observou que cinco trabalhos se pautam em uma perspectiva de formação de professores crítica (DELIZOICOV, 2002; HIDALGO, 2015; REVERSI, 2015; ALMEIDA 2014, SAMBA 2011) e seis se pautam em uma perspectiva de formação de professores reflexiva (LIMA, 2008; SANTANA, 2009; CORREA 2010; SOARES, 2013; BALLERINI, 2014; CARVALHO, 2017). Ademais, dois deles, apesar de se posicionarem a favor de uma perspectiva crítica de formação docente, ainda apresentam elementos da epistemologia da prática, visto que defendem a centralidade da reflexão sobre a prática docente. A formação do professor reflexivo, pautada pela epistemologia da prática, deve ser guiada pelo saber prático elaborado por este

na sua atividade e na construção de conhecimentos e teorias a partir da ação-reflexão-ação.

Sob a ótica dos estudos de base materialista histórico-dialética, tal perspectiva desvaloriza o papel do conhecimento científico e teórico na formação do professor e supervaloriza o conhecimento tácito e cotidiano. Assim, esta formação adquire um caráter pragmático sustentado por políticas públicas com um viés hegemônico, desconsiderando a apropriação do conhecimento socialmente elaborado (DUARTE, 2003; SILVA; CRUZ, 2020).

O docente formado e que realiza o seu trabalho fundamentado pela lógica das práticas ou das competências, ou ainda do conteudismo, está centrado em uma parte da atividade profissional e não nas relações parte-todo. Logo, está pautado pela racionalidade técnica e instrumental e, dessa forma, contribui com a perspectiva do "aprender a aprender" que atende a lógica neoliberal, que acredita "formar" por meio de técnicas/metodologias necessárias para atender o mercado de trabalho ou para "motivar" os alunos (DUARTE, 2001).

Ao pensarmos criticamente nos fundamentos da epistemologia da prática, percebemos que esta concepção não objetiva promover a transformação social, ou seja, se constitui em reflexão que não avança para a constituição de uma práxis transformadora. Afinal, não exige do professor a compreensão da estrutura e das relações interdisciplinares de sua disciplina, muito menos da realidade histórica e sociocultural na qual está envolvido. Em tal concepção ocorre a priorização da prática e o recuo da teoria, ou o uso mínimo dela, respondendo ao praticismo (SOUZA; MAGALHÃES, 2016; SILVA; CRUZ, 2020).

Defendemos que os docentes tenham a sua formação alicerçada na epistemologia da práxis, a partir da relação dialética entre teoria e prática, imbricadas entre si e mutuamente relacionadas com a atividade docente – o ensino (SILVA, 2018). Nessa concepção de formação de professores,

a práxis contém as dimensões do conhecer (atividade teórica) e do transformar (atividade prática), ou seja, teoria e prática são indissociáveis: [...] fora dela fica a atividade teórica que não se

materializa [...] por outro lado não há práxis como atividade puramente material, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica (VÁZQUEZ, 1968, p. 108).

Nessa perspectiva, os professores podem desenvolver o seu trabalho enquanto uma ação transformadora e com sentido social que tenha consciência da realidade posta. Ademais, o trabalho docente "se constitui enquanto práxis, de apropriação e objetivação dos conhecimentos históricos para uma emancipação humana, [...], assim como uma consciência crítica de sua práxis para a superação dos estranhamentos engendrados em sua atividade" (SANTOS, 2021, p. 210-211).

Desse modo, a formação de professores fundamentada na epistemologia da práxis possibilitará ao docente estabelecer relação entre a práxis e o conhecimento, por meio de elementos críticos e teóricos, ao aprender a pensar não só a relação entre teoria e prática, mas também a relação entre conteúdo e forma no processo de ensino e aprendizagem. Ela também poderá contribuir para que ele se torne capaz de organizar caminhos que lhe permitam se desvencilhar da lógica do capital para, enfim, desenvolver um projeto de educação emancipadora.

As relações da HFC e a formação de professores com as políticas atuais para a formação de professores

Compreendemos que as relações entre HFC, pensamento conceitual e formação de professores, desde que aconteçam de modo integrador, podem ser fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem cuja finalidade seja promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Isso porque esta relação possibilita ao professor desenvolver seu pensamento teórico e proporcionar aos estudantes a apropriação dos objetos de conhecimento, formando conceitos teóricos correspondentes, ampliando suas capacidades psíquicas e enriquecendo sua compreensão crítica da realidade (FREITAS, 2010).

Assim, para essa relação acontecer é necessário que o conhecimento seja apreendido na sua historicidade e não na sua "história". Contudo, somente conhecer esse processo não leva professores e estudantes à tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nos conteúdos escolares, no ensino, nas instituições.

O conhecimento do objeto é um desafio para o professor que organiza a sua atividade de ensino a partir do movimento lógico e histórico do conceito, promovendo problemas de aprendizagem que levem a processos de reflexão e análise para apropriação do objeto do conhecimento (PANOSSIAN; MORETTI; SOUZA, 2017).

A mediação e a clareza na intencionalidade pedagógica são as estruturas da atividade educacional que podem propiciar excelentes condições de transformação das relações que o estudante mantém com o professor e com o saber. Libâneo (2011, p. 6) assegura que a melhor maneira de realizar a mediação didática pelo trabalho dos professores "é o provimento aos alunos dos meios de aquisição de conceitos científicos e de desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas, dois elementos da aprendizagem escolar interligados e indissociáveis". Os cursos de formação de professores deveriam contribuir para esse processo, uma vez que o docente deve se constituir não apenas como transmissor, mas também como agente transformador, sujeito ativo que se encontra em um movimento que busca pensar como ensinar a ciência.

Souza e Magalhães (2016, p. 53) asseveram que "o professor é sujeito crítico emancipado, cujo trabalho é problematizador, intrinsecamente político, e afeta as escolhas dos sujeitos envolvidos no processo. Sua função social é promover a transformação da sociedade por meio da educação da classe do proletariado". Dessa maneira, a formação dos professores e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem dos conceitos científicos devem ir além da assimilação de saberes expostos pelo outro, tendo como foco a formação de um ser humano que conhece a sua condição de sujeito do conhecimento e dos processos formativos. Ademais, se constitui como uma formação que tem a atividade de estudo como integrante, por meio de uma unidade dialética, que reconhece as dimensões cognitiva, ética, política, econômica e social do conhecimento sistematizado (SILVA; CRUZ, 2020).

Entendemos que a inclusão da HFC como abordagem integradora, em uma proposta pedagógico-didática condizente, contribui como estratégia didática contextualizada a ser incorporada na cons-

trução do conhecimento e não como mais um conteúdo ou metodologia a ser trabalhada. Assim, pode representar um ponto de partida para o processo de formação do pensamento teórico articulado a uma abordagem didático-pedagógica que busca a promoção do desenvolvimento dos estudantes, como a didática desenvolvimental, por exemplo. Nesta perspectiva didática, o processo de ensino e aprendizagem pode levar os estudantes a compreenderem a realidade por meio de um pensamento dialético, abstrato e generalizado, o qual pode desenvolver neles o interesse e a necessidade de aprender, bem como de realizar sua própria transformação (FREITAS; LIBÂNEO, 2019).

A escola, então, é o lugar em que se deve promover a educação para o desenvolvimento, ou seja, de se educar para a formação dos processos psíquicos superiores por meio de mediações culturais. Nesse sentido, as estratégias para se pensar essa escola articulam aspectos pedagógicos e políticos, pois essa se apresenta como um espaço de disputas e interesses que movimentam os objetivos da instituição, por meio da organização das políticas públicas, conteúdos curriculares e propostas de gestão (FREITAS, LIBÂNEO, 2019; ROCHA, 2021).

Os estudos acerca da HFC articulados à didática desenvolvimental representam uma possibilidade para o processo de ensino e aprendizagem que pode direcionar a organização do ensino a partir das ações, operações e tarefas, em suas relações histórico-filosóficas, para uma construção social.

As relações das políticas públicas com a formação e o trabalho docentes, bem como com os modos de ensinar os conceitos científicos, evidenciam que a "educação e política se interpenetram e não estão isentas uma da outra; e que, por mais neutra que pareça a prática docente, carrega um sentido político quando tomada em relação ao todo - ainda que esse sentido não se revele de forma evidente" (ROCHA, 2021, p. 134).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa de Residência Pedagógica (PRP) e a BNC de formação de professores reforçam a dicotomia entre teoria e prática no desenvolvimento do

trabalho docente, contribuindo para o aligeiramento da formação e atendendo aos desejos dos empresários da educação que, em nome de uma justa e correta necessidade de formação de professores em nosso país, justificam diversas mazelas aplicadas à formação.

A BNCC aprovada em dezembro de 2017, enquanto programa de educação, contribui para a aceitação da pobreza mediante a culpabilização do estudante pelo seu fracasso e, conseqüentemente, coloca na educação a redenção ou condenação dos estudantes oriundos da classe trabalhadora (SILVA, 2020).

Libâneo e Freitas (2018) asseveram que não se pode pensar a BNCC dissociada de sua relação com as demandas do mercado, pois esta surge como uma alternativa de redenção social e com o discurso de um projeto de educação que garante a aprendizagem de todos e eleva as perspectivas de ascensão social dos mais pobres.

Anderi (2017), ao analisar o PIBID em Goiás, constatou que o seu surgimento veio como resposta ao contexto do anunciado apagão de professores, causado pelo déficit de docentes com formação específica para atuar no ensino médio, decorrente da escassa procura pelos cursos de licenciatura e pelos altos índices de evasão dos estudantes matriculados nestes cursos. A autora ainda nos revela que a maioria das práticas pedagógicas implementadas pelo programa atende aos interesses do atual modelo de reorganização do trabalho, que permite formar um "trabalhador autônomo" em busca de encontrar saídas para problemas imediatos, que estão fora do seu alcance para resolver.

Nesse mesmo viés, o Programa da Residência Pedagógica foi lançado em 2018 para compor a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, ressaltando que a formação docente deveria promover nos estudantes as habilidades e competências, a fim de realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica. Entretanto, enquanto política de formação de professores permite a relação com avaliações de larga escala que padronizam, quantificam e desconsideram os processos de ensino e aprendizagem de diversos conteúdos; dicotomiza e fragmenta a teoria da prática, condicionando-a a um conjunto de procedimentos de aprender a fazer, reduzindo, assim, o conhecimento pedagógico à mera aplicação

técnica dos conceitos mercantis da BNCC; apresenta descompromisso com uma concepção sócio-histórica e emancipadora; favorece a formação aligeirada e rasa de docentes e fere a autonomia universitária (SILVA, 2018; CURADO SILVA, 2020; OTTO, 2021).

Outrossim, a BNC da Formação de Professores da Educação Básica, aprovada em dezembro de 2019, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores e se justifica como um meio de apontar caminhos para a "melhoria dos resultados educacionais", propondo referenciais internacionais para a formação docente que fundamentam propostas em relação ao que os professores devem saber e ser capazes de fazer. Reafirmando, portanto, a formação docente por competência, persistindo a lógica de produção de saberes, na qual compreende estudantes e professores como receptores de modelos educacionais pensados por especialistas. Essa diretriz também representa uma receita para a "solução" dos problemas educacionais do Brasil, com razões econômicas mascaradas por um discurso que constitui uma proposta de reforma da política educativa (ALBINO; SILVA, 2019).

Como consequência desses programas e orientações educacionais, os livros didáticos, tão importantes no processo de ensino e aprendizagem e amplamente utilizados como instrumento pedagógico, e que representam um recurso por meio do qual os estudantes são introduzidos na aprendizagem de uma disciplina científica, refletem os interesses políticos, econômicos e educacionais destas políticas públicas (PINHEIRO, 2018; PINHEIRO, ECHALAR, QUEIROZ, 2021a). Os livros não podem, portanto, ser considerados como um constructo humano neutro e sem intencionalidade, afinal, não se pode desconsiderar o controle exercido pelo governo e pelos grupos empresariais envolvidos no processo de editoração desse recurso, nem a existência de muitos interesses econômicos que perpassam sua produção e comercialização, haja vista os programas de avaliação e distribuição organizados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

O monopólio das editoras interfere no processo de avaliação e na escolha dos LD pelos docentes nas suas escolas. Corroborando Pinheiro, Echalar e Queiroz (2021b, p. 19), consideramos que "o PNLD e o LD (produto final desse programa) não só podem influenciar as práticas

pedagógicas, pelo fato de os conteúdos serem determinados social e politicamente, como favorecem a produção cultural pertinentes à sociedade capitalista, por meio do consumo do LD enquanto mercadoria".

Da mesma forma que Otto (2021), compreendemos que estes e outros programas de formação de professores tendem a flexibilizar as ações formativas, visando atender os interesses do capitalismo, e buscam responsabilizar a educação pelos problemas econômicos, logo, priorizam a prática em detrimento da teoria (movimento praticista) ou evidenciam a teoria em relação à prática (movimento conteudista). Assim, essa dicotomia entre teoria e prática se fortalece, enfraquecendo a formação e atuação docentes, de modo que dificulta o domínio e compreensão da realidade necessários para se atuar de maneira crítica, na tentativa de transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.

Portanto, a atual configuração que demarca a formação de professores evidencia uma formação sem perspectiva de transformação humana e social, em função do recuo da teoria, respaldando o que está posto pelos programas e movimentos que permeiam o ensino e a formação de professores aqui discutidos.

Diante deste panorama, devemos refletir sobre tal fato, pois isso repercute os interesses de uma sociedade capitalista e amplia sobremaneira uma formação escolar acrítica e a-histórica, o que caminha em direção contrária ao que defendemos nesta investigação: uma educação pautada pela lógica dialética, transformadora e emancipatória que pode contribuir para com o desenvolvimento humano.

Considerações finais

Diante das discussões e dos dados apresentados, entendemos que a inserção da HFC como abordagem integradora no ensino de Ciências e/ou Biologia na educação básica e/ou na formação de professores se faz relevante por poder contribuir para a compreensão de uma ciência desmistificada, crítica e histórica.

Em relação à formação de professores, fica evidente que compreender o que é ser professor é o primeiro passo das licenciaturas na luta pela valorização da profissão docente. Evidenciamos, com as re-

flexões realizadas nesta investigação, que o professor se encontra em seu processo de ensino articulado às condições concretas da sociedade. Assim, corroboramos Otto (2021) quando afirma que a formação docente é um processo que engendra o professor de modo intelectual e profissional para as suas atividades.

Desta forma, não há como discutir a Biologia sem dialogar com as questões que resvalam no ensino e na formação do professor, ou como investigar a esfera educacional sem mencionar o contexto político para pensar o atual processo de ensino. Tal fato também é evidenciado e corroborado em pesquisas distintas que falam da formação de professores ou do ensino em diferentes aspectos, como o da HFC (NORATO, 2019; SILVA, 2020), o de inserção de tecnologias da Educação (ECHALAR, 2015; OLIVEIRA, 2019; SILVA, 2019; OTTO, 2021), o do uso dos livros didáticos (PINHEIRO, 2018) etc.

É necessário que a formação docente seja fundamentada na indissociabilidade das dimensões teóricas e práticas, como unidade crítica da práxis, em função dos seguintes movimentos: "da perspectiva do professor reflexivo ao intelectual crítico; da epistemologia da prática à práxis; do professor pesquisador à realização da pesquisa no espaço escolar com a colaboração de pesquisadores da universidade; e da práxis pedagógica e de professores intelectuais: refletindo as tensões e concepções da formação/prática docente" (SILVA, 2018, p. 111).

A inclusão da HFC como abordagem integradora pode contribuir como estratégia a ser adotada por uma didática contextualizada na construção do conhecimento e não como um conteúdo ou metodologia a mais a ser trabalhada. A didática desenvolvimental pode ganhar com os estudos da HFC como abordagem integradora, tendo em vista que esta requer um conhecimento histórico, ontológico e epistemológico da Ciência e busca superar a lógica formal, no intuito de oferecer uma aprendizagem efetiva para a emancipação intelectual dos sujeitos. Portanto, as aproximações e relações entre as perspectivas da HFC e da didática desenvolvimental podem contribuir com uma aprendizagem consciente e crítica do conhecimento, condição essencial para que os estudantes compreendam e analisem o mundo em que vivem.

Com essa investigação seguimos na contramão de discursos postos pelas políticas públicas de formação docente, evidenciando ser necessário considerar a unidade entre prática e teoria – a práxis – a fim de criar condições sociais e psicológicas para a emancipação humana. Sendo assim, a educação escolar deve se fundamentar principalmente na transformação das pessoas em direção à superação da sociedade que temos, na qual a humanização dos indivíduos pode ser produto e processo do trabalho educativo efetivado pelos professores.

O enfrentamento à lógica neoliberal e suas políticas impostas aos programas de formação de professores e ao ensino na Educação Básica se faz necessário e urgente. Devemos seguir em busca de uma formação comprometida com a docência, como atividade intelectual e criadora, que promova a articulação entre formação-trabalho docente e o debate sociopolítico da educação (SILVA, 2018).

Embora as relações entre HFC e formação de professores ainda representem o singular do nosso objeto, podemos avançar nas discussões sobre a unidade formação-trabalho docente e sobre uma didática que seja coerente com a finalidade de se constituir um processo de ensino e aprendizagem pautado pela perspectiva histórico-filosófica e crítico emancipadora.

Assim, ressaltamos a importância do desenvolvimento de pesquisas sobre formação de professores que investiguem os processos de apropriação dos conhecimentos científicos, de modo a explicitar a práxis educativa, promovendo transformações que contribuam para que eles se constituam como profissionais engajados na luta pela emancipação.

Referências

ALBINO, Â. C. A.; SILVA, A. F. da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019.

ALMEIDA, L. F. de. *Abordagem histórica e filosófica da ciência no curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Sergipe - Campus São Cristóvão*. 2014. 219f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

ANDERI, E. G. C. *A constituição da profissionalidade docente na perspectiva dos estudantes do PIBID*. 2017. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

ANDERY, M. A.; MICHELETTO, N.; SÉRIO, T. M. P.; RUBANO, D. R.; MOROZ, M.; PEREIRA, M. E.; GIOIA, S. C.; GIANFALDONI, M.; SAVIOLI, M. R.; ZANOTTO, M. de L. *Para compreender a Ciência: uma perspectiva histórica*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1996. 446p.

BALLERINI, J. K. *Características da base de conhecimentos de professores no ensino de biologia celular a partir de um curso de formação continuada*. 2014. 252f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2014.

CARVALHO, L. de J. *História e filosofia da Ciência: evolução das pesquisas em ensino de ciências e análise da perspectiva docente sobre essa abordagem*. 2017. 106f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

CORRÊA, A. L. *História e filosofia da Biologia na formação inicial de professores: reflexões sobre o conceito de evolução biológica*. 2010. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2010.

CURADO SILVA, K. A. P. C. Residência Pedagógica: uma discussão epistemológica. *Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 12, n. 25, p. 109-122, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.31639/rbpf.v13i25.437>. Acesso em: 04 mar. 2022.

DELIZOICOV, N. C. *Movimento do sangue no corpo humano: história e ensino*. 2002. 275f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2002.

DUARTE, N. *Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 353p. 2001.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Campinas, Educação e Sociedade*, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.

ECHALAR, A. D. L. F. *Formação docente para a inclusão digital via ambiente escolar: o PROUCA em questão*. 2015, 148f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2015.

FREITAS, R. A. M. da M. *Pesquisa em didática: o experimento didático formativo*. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED CENTRO-OESTE, 10. Desafios da produção e divulgação do conhecimento, Uberlândia, v. I. p. 1-11, 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/x-encontro-de-pesquisa-em-educacao-da-anped-centro-oeste-universidade-federal-de-uberlandia-ufu>. Acesso em: 02 fev. 2022.

FREITAS, R. A. M. da M.; LIBÂNEO, J. C. Didática desenvolvimental e políticas educacionais para a escola no Brasil. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 24, p. 367-387, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.21850>. Acesso em: 26. fev. 2022.

HIDALGO, M. R. *Contribuições da história e filosofia da Ciência para a formação inicial de professores de Ciências e Biologia: limites e possibilidades*. 2015. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

LEFEBVRE, H. *Lógica formal lógica dialética*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. 301p.

LIBÂNEO, J. C. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (org.). *Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a didática*. Goiânia: CEPED/PUC Goiás, 2011, p. 85-100. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1KJK2YP5tULBizzaEwH4GxYlgHHUsACxC/view>. Acesso em: 10 mar. 2022.

LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. A pesquisa: repercussões de políticas educacionais na escola e na sala de aula. 2018. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. (org.). *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. Goiânia: Espaço acadêmico. 2018, p. 23-45. Disponível em: <https://cepedgoias.com.br/download/18/new-category/1359/politicas-educacionais-neoliberais-e-impacto-nas-escolas.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

LIMA, S. G. *Uma aproximação didática por meio da história do conceito de circulação sanguínea*. 2008. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2008.

LIMONTA, S. V.; SILVA, K. A. C. P. C. da. Formação de professores,

trabalho docente e qualidade do ensino. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (org.). *Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia-GO: CEPED Publicações: Vitória: Kelps, 2013, v. 1, p. 173-188.

MARTINS, L. A. P. História da Ciência: objetos, métodos e problemas. *Ciência & Educação*, v. 11, n. 2, p. 305-317, 2005.

MARTINS, A. F. P. História e Filosofia da Ciência no Ensino: há muitas pedras nesse caminho. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 24, n. 1, p. 112-131, 2007.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online], São Paulo: UNESP, 2010, p. 13-31.

MATTHEWS, M. R. História, Filosofia e Ensino de Ciências: a tendência atual de reaproximação. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*, v. 12, n. 3, p. 164-214, 1995.

NORATO, A. G. F. *História e Filosofia da Ciência no ensino de Biologia: a relação forma e conteúdo em teses e dissertações*. 2019. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

OLIVEIRA, N. C. de. *As relações entre ciência e tecnologia no ensino de Ciências da Natureza*. 2019. 306f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás. 2019.

OTTO, A. L. N. *Políticas de formação continuada de professores de ciências da natureza na rede estadual de Goiás: ciência e tecnologia em questão*. 2021. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

PANOSSIAN, M. L.; MORETTI, V. D.; SOUZA, F. D. Relações entre movimento histórico e lógico de um conceito, desenvolvimento do pensamento teórico e conteúdo escolar. In: MOURA, M. O. de (org.). *Educação escolar e pesquisa na Teoria Histórico-Cultural*. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 125-152.

PINHEIRO, R. M. de S. *O conceito de célula em livros didáticos de Biologia: análise sob uma perspectiva histórico-crítica*. 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

PINHEIRO, R. M. de S.; ECHALAR, A. D. L. F.; QUEIROZ, J. R. de O. As políticas públicas de livro didático no Brasil: editais do PNLD de Biologia em questão. *Educar em Revista* Curitiba, [online], 2021a, v. 37, p. 1-23. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.81261>. Acesso em: 14 mar. 2022.

PINHEIRO, R. M. de S.; ECHALAR, A. D. L. F.; QUEIROZ, J. R. de O. O Conceito de Célula em livros didáticos de biologia: ciência aproblemática e a-histórica. *Ciência & Educação*, Bauru. [online], 2021b, v. 27, p. 1-16. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320210010>. Acesso em: 14 mar. 2022.

REVERSI, L. F. *Síntese estendida: uma investigação histórico-filosófica*. 2015. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2015.

ROCHA, D. R; da. Os sentidos políticos atribuídos à função social da escola pelos professores iniciantes na carreira. In: SILVA, K. A. C. P. C. (org.). *Epistemologia da práxis na formação de professores: diferentes prismas*. Campinas: Mercado de Letras, 2021, p. 115- 136.

ROSA, S. V. L.; SYLVIO, M. C. de. Teoria Histórico-Cultural e Teoria do Ensino Desenvolvimental: bases para uma epistemologia psicológico-didática do ensino. *Revista Educativa*, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 419-448, maio/ago. 2016.

SAMBA, K. K. K. *História e filosofia da Ciência no ensino de Ciências Naturais: o consenso e as perspectivas a partir de documentos oficiais, pesquisas e visões dos formadores*. 2011. 384f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SANTANA, E. R. *Relatos dos professores de Ciências sobre a natureza da Ciência e sua relação com a história e a filosofia da Ciência*. 2009. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SANTOS, Q. D. de O. Marcas do ser social professor no início da vida profissional. In: SILVA, K. A. C. P. C. (org.). *Epistemologia da práxis na formação de professores: diferentes prismas*. Campinas: Mercado de Letras, 2021, p. 205-231.

SILVA, E. V. B. *O pensamento conceitual e a formação de professores de Biologia: a transmissão gênica como objeto do conhecimento*. 2020. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

SILVA, K. A. P. C. da. *Epistemologia da práxis na formação de professores perspectiva crítico-emancipadora*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. 118p.

SILVA, K. A. C. P. C.; CRUZ, S. P. da S. A formação contínua docente como questão epistemológica: alguns apontamentos. In: ROSA, S. V. L. (org.). *Formação de professores e ensino nas perspectivas histórico-cultural e desenvolvimental: pesquisa e trabalho pedagógico*. Curitiba: Appris, 2020, p. 23-36.

SILVA, N. C. de S. *A formação inicial a distância de professores das Ciências da Natureza: lógicas formal e dialética como base analítica*. 2019. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2019.

SOARES, M. E. *História e filosofia das Ciências na educação científica: percepções e influências formativas*. 2013. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

SOUZA, R. C. C. R. de; MAGALHÃES, S. M. O. Pesquisa acadêmica sobre professores em interlocução com o plano nacional de educação (PNE 2014-2024): epistemologias, confluências e contradições. *Revista Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, p. 49- 64, jan./jun. 2016.

VAZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VIDIGAL, L.; DIAS, V. A. T.; FRANCO, S. A. P. A categoria dialética, conteúdo e forma no interior da Pedagogia Histórico-Crítica. In: EDUCERE, 13, Curitiba, *Anais...* 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27430_13812.pdf. Acesso em: set. 2021

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: O DISCURSO SOBRE TECNOLOGIA NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Ana Luisa Neves Otto
Jhonny David Echalar
Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar

Introdução

A área da educação possui uma grande diversidade de objetos de pesquisa, dentre eles a formação de professores, uma área que tem adquirido centralidade nas últimas décadas, sendo constantemente relacionada, em nossa história, às reformas implementadas ao longo do tempo, demarcando um ponto estratégico para a execução de "transformações" tanto no ensino quanto na aprendizagem (GUEDES, 2021; SAVIANI, 2009).

Nesse movimento reformista, aprofundado nas últimas décadas, a formação de professores passou a ser relacionada ao planejamento desenvolvimentista neoliberal, recebendo influências do modelo e das condições de trabalho fundamentadas em um modelo informatizado ao contemplar às demandas do mundo do trabalho, seguindo orientações de organizações multilaterais (OM),¹ como Banco Mundial (BM), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco). Além disso, as reformas educacionais, fundamentadas contemporaneamente no modelo empresarial de gestão, atacam principalmente as matrizes curriculares

1 Organismos multilaterais são instituições internacionais criadas pelas nações economicamente melhor desenvolvidas do mundo com o objetivo de desenvolver orientações nas diferentes áreas da atividade humana, dentre elas a política e a educação. Como resultado dessas orientações, os países atendidos pelos OM elaboram políticas públicas em atendimento às estratégias de inovação, as quais visam garantir as condições de produção e de reprodução do capital e das relações internacionais na disputa pela concentração de capital.

dos cursos de formação inicial e políticas de formação continuada, constituindo um campo ainda mais complexo por estar sujeito à conjuntura de mercado (FARIA, TOSCHI, 2017; FREITAS, 2014, 2016; GATTI, BARRETO, 2009).

Tal constatação se dá pela formação de professores ser uma atividade sócio-histórica e dinâmica e, por esse motivo, relaciona-se com as transformações ocorridas nas sociedades, incorporando suas construções e desconstruções. De tal modo, "a formação, por se constituir como um processo, implica uma reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem à sua concepção, organização e operacionalização" (FLORES, 2003, p. 127).

Ao se compreender as perspectivas em que são desenvolvidas as pesquisas sobre a formação de professores no Brasil são construídos conhecimentos que permitem a reflexão acerca dos caminhos que estamos pavimentando no que se refere à área. A identificação dos cenários de pesquisa possibilita a percepção de lacunas que ainda não foram contempladas pelos estudos da área, mas permitem, igualmente, o aprofundamento em temáticas significativas para a constituição do campo. Nesse sentido, o desenvolvimento das pesquisas no campo da formação docente tem ganhado espaço a partir de discussões voltadas para a identidade docente, objetivando a compreensão da relação entre teoria e prática na formação desse profissional, dentre outros focos temáticos.

Nessa mesma lógica de pensamento, Garcia (1999, p. 112) corrobora: "é um processo contínuo e organizado" de aprender a ensinar. Nessa perspectiva, sendo o ensino o campo de trabalho do professor, sua formação é, então, o processo por meio do qual ele aprende a ensinar e a compreender o seu fazer (ALMEIDA, 2012).

Na esteira das reformas educativas nacionais e, também, internacionais, a formação aparece no centro do discurso político hegemônico, por considerar o professor e sua formação os elementos-chave para a mudança na qualidade da educação. Como objeto de pesquisa, igual centralidade recebem esses temas em estudo e reflexão de vários autores (FLORES, 2003), o que é compreensível, pois essas pesquisas têm mostrado o papel social e político do professor na implementação das propostas pedagógicas e curriculares advindas das reformas

educacionais. Essas reformas são contemporâneas às mudanças que vêm ocorrendo na sociedade, pois a educação não é estática, e sim histórica, contextual, dinâmica e, portanto, acompanha a dinâmica social.

Ressalta-se que, especificamente no Brasil, a formação de professores passa por uma tríplice crise no que se refere à quantidade, à qualidade e a uma questão sistêmica:

A crise de quantidade manifesta-se em todas as disciplinas da educação básica e em todas as regiões do país. Para registro: não há uma única disciplina em que o número de professores com formação específica (por exemplo, professor de Matemática formado em Matemática) seja igual ou superior à demanda. Em algumas disciplinas, a crise é especialmente grave. Em Física, por exemplo, o país forma cerca de 1.900 professores/ano. A demanda atual é de cerca de 60.000. Esta situação, idêntica à da Química, da Sociologia e da Filosofia, ridiculariza o projeto de futuro para o país (RISTOFF, 2012, p. 1).

A crise na qualidade, por sua vez, pode estar associada a questões como as vinculadas às licenciaturas com características de bacharelado, elevado número de evasão dos professores formados, o regime de segregação que afasta a universidade do ambiente escolar, além de ambientes que dificultam o aprendizado. Ademais, as próprias instituições privadas, que formam mais da metade dos professores do País, também são avaliadas, na maioria dos casos, como teoricamente frágeis. Ademais, o contexto da qualidade e quantidade se depara com a crise sistêmica brasileira, isso porque existe muita resistência aos investimentos financeiros na educação, intensificando uma atratividade cada vez menor da carreira docente e a diminuição do número de matrículas nas licenciaturas (RISTOFF, 2012).

O trabalho em tela objetiva problematizar a formação de professores para a área de Ensino de Ciências da Natureza a partir da produção acadêmica produzida pela área especificamente, no que tange às relações entre a formação inicial e continuada.

Destaca-se, inicialmente, o levantamento realizado por André *et al*(1999), em que foi constatado que, dos 284 trabalhos sobre formação de professores produzidos no período (1990-1999), um total de 216 (76%) tratam do tema da formação inicial, 42 (14,8%) abordavam a formação continuada e 26 (9,2%) deram ênfase ao tema da identidade. Já no levantamento realizado por Echalar, Queirós e Echalar (2018), no qual elaboraram um panorama das publicações acerca da relação entre a formação de professores e a utilização de tecnologias em 17 periódicos da área de ensino de ciências da natureza, os autores denunciam haver uma dicotomia entre a adoção de discurso crítico-progressista quanto a aspectos teóricos e práticos em proposta de formação de professores e a adoção de uma visão que afirma a neutralidade das tecnologias na efetivação dessas formações.

Os levantamentos realizados pelo autores supracitados evidenciam, nas pesquisas analisadas, o tratamento desarticulado e dicotômico entre teoria e prática, demarcando certo predomínio da lógica formal. Nesse sentido, a dissociação entre teoria e prática constitui-se em um dos alicerces do processo de adesão ao modo de produção capitalista que, em alguma medida, repercute na mudança organizacional e política da sociedade e, com isso, influencia diretamente as novas orientações curriculares no âmbito educacional, baseadas em concepções que fundamentam a produção científica contemporânea (EVANGELISTA; SHIROMA OTO, 2003).

Isso porque a Educação, quando desenvolvida a partir de princípios da lógica neoliberal, impõe mudanças aos processos formativos por meio de uma concepção de qualidade meritocrática a ser fomentada. Para tanto, segundo orientações propostas pelos organismos multilaterais, se faz necessária uma reorganização curricular para a adoção de índices quantitativos, materializados nas avaliações seriadas e em larga escala como parâmetro de qualidade para a educação. Nesse modelo educativo, consolidado no século XIX, os conhecimentos são considerados como "bens transmitidos" pelos professores e assimilados pelos estudantes, devendo, inclusive, basear-se em testes que mensuram essa capacidade de transmissão e de assimilação, o que remonta a uma perspectiva pedagógica tecnicista, ingenuamente tomada como superada (FREITAS, 2018).

Neste capítulo, a partir do recorte da pesquisa de Otto (2021), buscamos compreender o que já se estudou e pesquisou sobre a formação de professores, em especial para a área de Ciências da Natureza, por meio de duas revisões bibliográficas.

A revisão bibliográfica se apresenta como um ponto inicial para auxiliar na construção do objeto. Assim, procuramos com ela mapear, examinar e estabelecer categorias de análise, de modo a evidenciar os diversos enfoques, com a finalidade de apreender a realidade e revelar o fenômeno em seu próprio processo de desenvolvimento, como condição inicial para se determinar os seus aspectos essenciais (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014).

Para este capítulo, foram realizados dois levantamentos bibliográficos, um inicial e outro complementar, para se estabelecer um panorama sobre o objeto de estudo. O primeiro levantamento bibliográfico se deu com o objetivo de compreender o atual cenário das pesquisas (dissertações e teses) que discutem as políticas de formação docente, seja ela inicial e/ou continuada, para a área de Ciências da Natureza. Sua escrita efetivou-se a partir dos portais repositórios da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD),² do Ministério de Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), com os seguintes descritores: formação; políticas; Biologia; Química; Física; Ciências e Ciências da Natureza.³

Já o segundo levantamento ocorreu no portal Google Acadêmico,⁴ visando ampliar ao máximo a busca por produções acadêmicas sobre a temática pesquisada, intentando encontrar algum material que porventura ainda não tenha sido localizado no portal supracitado. Essa procura se deu com os seguintes descritores: formação continuada; política pública; Ciência e tecnologia e Ciências da Natureza.

2 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Ministério de Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), disponível em: <http://bdttd.ibict.br/vufind/>.

3 Os descritores "Química, Biologia, Física e Ciências" foram utilizados levando em consideração a configuração da área de Educação em Ciências, na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

4 Google Acadêmico – Plataforma de pesquisa do Google, disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>.

Em ambos os levantamentos os descritores foram inseridos nos campos de busca avançada, de forma concomitante e com recorte temporal de 2007 a 2019. A escolha do recorte temporal aconteceu a partir do ano de 2007 e se definiu por, naquele ano, ter sido instituído o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado), cujo objetivo era promover o uso pedagógico da informática na rede pública de Educação Básica, delimitado como marco inicial deste levantamento.

Para a seleção dos trabalhos foi realizada, inicialmente, a leitura dos títulos das teses e dissertações e aqueles que apresentaram relação com a temática pesquisada foram separados para uma leitura mais apurada do resumo e das palavras-chave. De acordo com essas leituras iniciais, foi possível selecionar as produções acadêmicas que abordavam a temática em estudo, de maneira a separá-las para que compusessem o *corpus* documental final das revisões. Essas produções selecionadas foram, posteriormente, lidas na íntegra.

As produções acadêmicas brasileiras sobre as políticas de formação de professores da área de Ciências na Natureza

No primeiro levantamento, foram encontradas 20 produções abordando o tema norteador desta pesquisa. Desse total, apenas cinco versavam sobre a relação entre formação e políticas para as Ciências da Natureza, sendo três dissertações e duas teses relativas à temática pretendida. No segundo levantamento, foram encontrados 1.330 trabalhos, dos quais apenas quatro traziam discussões de temáticas vinculadas ao objeto de estudo. Assim, com as duas revisões refinadas, foram obtidos nove trabalhos para a composição do *corpus* de revisão, sendo cinco dissertações e quatro teses (Quadro 1).

Quadro 1: Teses e dissertações que discutem as políticas de formação de professores da área de Ciências da Natureza

ANO/ CÓD.		Plata- forma de busca	TÍTULO	AUTOR(A)	ORIENT. (A)	PPG*	IES / RE- GIÃO
2014	D ₁	BDTD	A formação de professores de Ciências Biológicas e a educação inclusiva: uma interface da formação inicial e continuada	Sandra de Freitas Paniago Fernandes	Dalva Eterna Gonçalves Rosa	Educação em Ciências e Matemática	UFG / Centro-Oeste
2016	D ₄	Google acadêmico	A formação continuada e a percepção dos professores que realizam o curso melhor gestão, melhor ensino-formação de professores de Ciências	Sidney Cabral Lourenço	Patrícia Aparecida	Gestão e práticas educacionais	Uninove / Sudeste
	D ₅	Google acadêmico	O Pibid e a formação continuada de professores de Ciências Biológicas: contribuições para a prática docente	Márcia Santos	Valderez Lima	Educação em Ciências e Matemática	PUCRS / Sul
	T ₁	BDTD	O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e a formação de professores de Ciências Naturais: possibilidade para a práxis na formação inicial?	Camila Itikawa Gimenes	Selma Garrido Pimenta	Educação	USP / Sul
	T2	BDTD	A formação de professores para as Ciências Naturais dos anos finais do ensino fundamental	Maria Estela Gozzi	Maria Aparecida Rodrigues	Educação para a Ciência e a Matemática	UEM / Sul Continua...

ANO/ CÓD.	Plata- forma de busca	TÍTULO	AUTOR(A)	ORIENT. (A)	PPG*	IES / RE- GIÃO	
2017	D ₂	BDTD	Estudo quantitativo da carência e da formação de professores de Ciências Naturais para ensino fundamental	Samira Cristina de Santana Pena	Renata Santos de Araújo	Ensino de Ciências e Matemática	UFS / Nordeste
2018	T ₃	Google acadêmico	Formação continuada para professores da área de Ciências da Natureza no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/Unipampa: "o que se mostra" da valorização pela formação?	Lisete Funari Dias	Maira Ferreira	Educação em Ciências: Química da vida e saúde	UFRGS / Sul
	T ₄	Google acadêmico	A influência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na formação continuada do professor supervisor de Ciências e Biologia	Márcia Pinto Carrafa	Karini Mancini	Ensino na Educação Básica	Ufes / Sudeste
2019	D ₃	BDTD	A formação inicial a distância de professores das Ciências da Natureza: lógicas formal e dialética como base analítica	Núbia Carla de Souza Silva	Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar	Educação em Ciências e Matemática	UFG / Centro-Oeste

Legenda: D – Dissertação; T – Tese; Orient. – orientadora; PPG – Programa de Pós-Graduação.
Fonte: Otto (2021, p. 19).

Desse total, duas produções resultam de pesquisas do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás (UFG) e as demais estão vinculadas às seguintes instituições: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Universidade Federal do Espírito Santo (UfES), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade de São Paulo

(USP), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Nove de Julho (Uninove) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sendo encontrada apenas uma produção em cada uma dessas instituições.

Nessa perspectiva, os pesquisadores da região Sul do Brasil são os que têm pesquisado mais as relações estabelecidas entre a formação de professores e as políticas para a área de Educação em Ciências, em um total de quatro produções. Em seguida, estão os pesquisadores das regiões Sudeste e Centro-Oeste, com duas produções cada uma, e a região Nordeste, com uma produção. Não foram identificadas pesquisas sobre o assunto na região Norte do Brasil. Em relação ao regionalismo, Teixeira e Megid-Neto (2011) já indicavam haver uma alta concentração de Programas de Pós-Graduação (PPG) em ensino/Educação em Ciências na região Sul, o que justifica uma maior quantidade de pesquisas na área da Educação e Educação em Ciências nessa região do País.

Quanto à área do conhecimento, podemos destacar que a área com maior número de produções é a de Educação, com sete trabalhos, seguida da área de Ensino, com dois trabalhos. Tal condição nos chama a atenção e nos cabe questionar: por que a área de ensino, que possui uma expressiva quantidade de PPG distribuídos pelo País, pouco se pesquisa sobre as políticas de formação continuada de seus professores?

Com relação à formação inicial para a área de Ciências da Natureza, os estudos de Teixeira (2008), Teixeira e Megid-Neto (2017) e Silva (2019) indicam ser o principal foco temáticas das pesquisas na área de formação de professores nas produções da área de ensino são as que buscam compreender o perfil e a percepção dos estudantes e egressos sobre sua formação. As discussões sobre "recursos didáticos" tiveram um aumento de 4,2% dos trabalhos dedicados entre os anos de 2004 e 2011 e, no período de 2006-2011, esta foi a única temática entre as principais investigadas por eles (TEIXEIRA; MEGID NETO, 2017). Dados similares foram encontrados na pesquisa de Echalar, Paranhos e Guimarães (2020) sobre a formação nas licenciaturas em Ciências Biológicas.

De uma forma geral, as nove pesquisas elencadas no Quadro 1 particularizam, quando discutem as políticas de formação de professores da área de Ciências da Natureza, os seguintes temas:

- a. a importância da formação a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) – pesquisas D2, D5, T1 e T4;
- b. a importância de políticas públicas voltadas para a formação de professores, no sentido de buscarem mais estabilidade, profissionalização e qualidade dos cursos de formação (D1, D4, T2 e T3);
- c. as concepções de tecnologia e formação de professores que fundamentam as pesquisas sobre a formação inicial a distância de professores da área de Ciências da Natureza (D3).

A sistematização das produções e sua análise permitiu identificar que parte do *corpus* da pesquisa possui uma discussão voltada para o contexto da política do Pibid, que articula a formação inicial e continuada às condições de trabalho do professor e à sua formação. Assim, as quatro pesquisas que discutem o Pibid problematizam como o programa têm atuado na formação inicial de professores de Ciências Naturais (D2 e T1) e na formação continuada dos professores supervisores (professores que recebem os estudantes nas unidades escolares) (D5 e T4).

Na discussão sobre a formação inicial, a pesquisa D2 salienta que o Pibid para a área de Ciências da Natureza não têm contemplado igualmente todas as regiões do Brasil, demonstrando a disparidade na oferta desta política, não garantindo o princípio de igualdade e a democratização de acesso às mesmas oportunidades formativas (PENA, 2017). O trabalho T1 coloca em questão a relação entre o trabalho e a formação de professores e, para a autora, o Pibid se destaca pela aproximação do estudante com a escola e por possibilitar a práxis mediante as atividades desenvolvidas, bem como a possibilidade de formação continuada do professor supervisor. Em contrapartida, a pesquisa também reitera a fragilidade no acesso a essa política pelos alunos em formação inicial, uma vez que, segundo essa autora, apenas 5,38% dos alunos matriculados conseguem acesso ao Pibid durante a licenciatura (GIMENES, 2016).

Outra abordagem identificada se dedica à compreensão das relações e dos contextos acerca da formação continuada dos profes-

sores supervisores do Pibid. Nesse sentido, a pesquisa D5 ao discutir o papel deste programa como proposta de formação continuada de professores supervisores, constatou que, a partir das atividades engendradas e desenvolvidas em parceria com os bolsistas, os supervisores demonstraram adotar uma atitude mais reflexiva entre teoria e prática, reconsiderando algumas percepções e concepções em relação ao seu fazer profissional (SANTOS, 2016).

Ainda sobre este tema, a pesquisa T4 analisou os relatórios anuais do Pibid/Ceunes/Biologia e apontou um aumento significativo de atividades didático- pedagógicas nas escolas envolvidas, bem como a produção e a publicação de artigos e material de divulgação científica a partir da interação dos professores supervisores com a instituição de ensino superior. Essa ação resulta, inclusive, na formação continuada e no aperfeiçoamento profissional desses docentes e, em alguns casos, em nível de acesso à PPG. A pesquisa também ressalta que a carga de trabalho a que muitos professores são submetidos atua como fator limitante para o envolvimento de demais docentes e que a dificuldade de estabelecer elos formais entre o ensino básico e o superior colabora para a manutenção desse aspecto, impedindo o envolvimento de um maior quantitativo de docentes (CARRAFA, 2018).

Estando a educação no processo de mediação da construção da sociedade, a formação inicial e continuada, em nossa concepção, deve articular o modo de produção do conhecimento específico aos modos de ensinar (às questões pedagógicas) na relação com os contextos socioeducativos dos estudantes, em um contínuo movimento, no qual teoria e prática, ensino e aprendizagem e conteúdo e forma se constituam como unidades para a construção do trabalho docente. A formação é um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida, indo além dos momentos de aperfeiçoamento e abrangendo questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão (ANDRÉ, 2011; LIMA, 2005; SILVA; CRUZ, 2020).

Para Rezer *et al*(2018), pensar a formação a partir do vínculo entre educação básica e superior é um desafio. Ademais, em alguma medida, a formação docente, quando concretizada em tempo de trabalho,

pode permitir avanços na aproximação entre a teoria e a prática, já que permite ao professor refletir sobre a sua prática e avançar pela constituição de práxis, em um constante movimento de transformação da realidade (LIBÂNEO; SUANNO; LIMONTA, 2016). Para realizar tal atividade é necessário pensar nas contradições existentes entre os dois segmentos e articulá-los ao conhecimento sistematizado, de modo a auxiliar no movimento de superação da tensão estabelecida entre a teoria e a prática, como se o conhecimento fosse produto somente da academia e a prática aplicada unicamente na Educação Básica.

Todavia, a formação que emerge das recentes reformas empresariais da educação visa à adequação do sistema educacional ao papel do Estado em sua relação com a reestruturação do capital. Ela ora é abordada como elemento impulsionador e realizador dessas reformas, ora como elemento que cria condições para o capital manter as estruturas de dominação (FREITAS, 2018).

De acordo com Silva e Cruz (2020, p. 24), a unidade formação-trabalho tem ocupado mais espaço nas pesquisas acadêmicas, pois

- 1) a formação continuada de professores a partir da década de 1990 passou a ser considerada uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor; 2) a questão da responsabilização dos docentes pelo sucesso/fracasso da escola; 3) as condições em que se formam e atuam os docentes no Brasil.

Tais discussões sobre o campo da formação ganharam ainda mais fôlego e foco, em diversas pesquisas, durante a pandemia, exigindo mais atenção sobre o tema, pois, atualmente, as características mundiais se aliam às demandas rápidas e exigem soluções imediatas aos problemas do dia a dia, por meio de formações que acontecem numa relação processo- produto. Isso ocorre não no intuito de superar o que fundamenta os problemas educacionais brasileiros, e sim de estabelecer a discursividade na qual se destacam as deficiências pedagógicas, o descrédito salarial, a precariedade das condições de trabalho e as jornadas excessivas de trabalho, afastando-se a forma-

ção continuada do seu sentido de humanizar o trabalho através das atividades formativas do docente.

Por compreender que o movimento de práxis é essencial para a formação integral do docente, em constante elaboração e reelaboração do trabalho pedagógico, a formação continuada se estabelece como um processo de humanização e aproximação do modo de ser/estar desta atividade docente a partir do seu concreto diário (LIMA, 2005; SILVA; CRUZ, 2020). Esse fato se evidenciou ainda mais na pandemia de Covid 19.

Seguindo com a análise do *corpus documental* desta pesquisa, o papel da elaboração de políticas voltadas para a valorização docente e a qualidade dos cursos de formação são temas abordados nos trabalhos D1, D4, T2 e T3.

A pesquisa D1 analisa os projetos políticos pedagógicos dos cursos de Ciências Biológicas ofertados por instituições localizadas no município de Goiânia-Goiás e as políticas de formação continuada implementadas pela Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia (SME-Goiânia) quanto à educação inclusiva. Seus dados demonstram ausência de propostas de disciplinas inclusivas tanto nos cursos quanto nas políticas de formação continuada municipais (FERNANDES, 2014).

O trabalho D4, a seu turno, teve como objetivo analisar as políticas de formação continuada da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) para os professores de Ciências da Natureza e afirma a perspectiva imediatista e voltada para atender demandas pontuais de desempenhos após avaliações de aprendizagem externas (LOURENÇO, 2016).

A pesquisa aqui denominada de T2 discute a formação de professores para atuarem nas disciplinas de Ciências Naturais nos anos finais do ensino fundamental. A autora (GOZZI, 2016) aponta, em suas considerações finais, que a dificuldade de alcançar a inclusão da Diretriz Curricular Nacional (DCN) na prática docente contribui para o ambiente infértil do desenvolvimento de políticas voltadas para a área.

Por fim, o trabalho T3 discute o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pnem), desenvolvido entre 2014 e 2015 pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Como resultado, a pes-

quisadora (DIAS, 2018) assevera que, por meio dessa política, foi possível promover uma atualização dos saberes docentes na relação entre a teoria e a prática, que já vinha sendo realizada na escola durante o Ensino Médio Politécnico. Contudo, a descontinuidade dessas políticas acaba por desvalorizar o trabalho docente, aliando-se às condições precárias de trabalho e aos baixos salários, que interferem diretamente na busca por formação continuada e desenvolvimento profissional.

Em relação à D3, ela busca compreender as concepções de ciência, tecnologia e de formação de professores que fundamentam as pesquisas acadêmicas sobre a formação inicial à distância de professores da área de Ciências da Natureza. Os resultados dessa pesquisa constataam que as concepções de formação de professores são marcadas pela lógica formal, com oscilações entre uma racionalidade técnica e prática nas discussões do imediato, no qual permanece a dicotomia entre teoria e prática. Enquanto a concepção de ciência ainda é pautada, em grande medida, na lógica formal de fundamento técnico, logo a compreendem a partir de uma perspectiva a-histórica e a-crítica, na qual se reduz o conteúdo para chegar ao conhecimento da forma (SILVA, 2019).

Tal separação resulta na oposição entre o sujeito e o objeto, entre a forma e o conteúdo. Considerando que o conhecimento se dá como uma produção humana, histórica, social e prática, a simples indicação de que as pesquisas sobre a formação inicial à distância de professores se dá a partir da lógica formal não é suficiente para avançarmos além do aparente, sendo necessário o exercício da abstração para se compreender o movimento e a essência do fenômeno pesquisado (LEFEBVRE, 1991).

Echalar *et al*(2019), ao articularem as discussões sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), no qual o trabalho docente e a formação de novos professores se pautam em uma estrutura taylorista-fordista, com a fragmentação presente na estrutura da formação continuada ofertada aos docentes que trabalham com os *laptops* do Programa Um Computador por Aluno (Prouca), asseveram que as influências das políticas neoliberais

[...] podem representar dispositivos catalisadores para a reprodução material do sistema de dominação inerente ao capitalismo quando a integração de tecnologias aos processos educativos se baseia na divisão entre o trabalho manual (uso da tecnologia) e o trabalho intelectual (organização didática para o uso da tecnologia). A depender de como são formuladas, implementadas, monitoradas e avaliadas, estas políticas podem resultar na negação e não no acesso ao conhecimento (ECHALAR *et al.*, 2019, p. 26-27).

Assim, tais políticas tornaram-se instrumento de manutenção do modo de produção capitalista, garantido a massificação, o reductionismo teórico e a precarização da formação inicial docente, o que nos ajuda a compreender os resultados do trabalho D3.

O lugar das tecnologias na formação de professores da área de Ciências da Natureza

Tornou-se primordial, para a manutenção dos sistemas organizacionais pedagógicos, em certa medida, estarem alinhados às demandas econômicas. Para tanto, fez-se necessário encontrar ferramentas capazes de regulamentar as ações formativas em atendimento às propostas dos OM. A formação de professores, nesse contexto, tornou-se uma dessas ferramentas, uma vez que o Estado fomenta a manutenção de políticas reprodutoras das condições favoráveis para o desenvolvimento do acúmulo do capital (HOLFING, 2001).

Nesse processo de reestruturação do sistema educacional, a inserção de tecnologias no ambiente escolar visa atender ao sistema capitalista, no qual a tecnologia é incorporada como salvadora do processo de dissociação das dimensões prática e teórica e sua inserção nos processos educacionais garantiria, por si, melhorias na qualidade escolar e na aprendizagem. Além disso, esse processo propiciaria a flexibilização das relações de produção e traria mais velocidade e precisão aos modos de produção e de consumo. Assim, identifica-se a centralidade dada às tecnologias em detrimento das complexas relações de ensino e aprendizagem e, logo, uma discussão de uso das

tecnologias de modo aligeirado no espaço escolar, comumente respaldado pelas lógicas determinista e instrumental (OLIVEIRA, 2019; OTTO, 2021; PEIXOTO, 2015).

A ciência, na relação de flexibilização dos modos de produção na sociedade capitalista, é estabelecida como elemento neutro que atua na resolução de problemas práticos, como construção e fabricação de instrumentos, baseados no conhecimento científico e em processos cientificamente controlados pelo mercado. Em meio a essa reestruturação do sistema de produção, o conhecimento científico é colocado como submisso às necessidades da produção de tecnologia (OLIVEIRA, 2019).

Ressalta-se que a compreensão acerca da concepção de tecnologia disseminada pelos OM, sob a égide da lógica formal capitalista, contrapõe-se às concepções que fundamentam as discussões dos dados aqui analisados, neste capítulo, que a compreende como um produto e processo da vida coletiva, estabelecida por meio das relações entre homem e natureza e os meios de produção em sua vida social. Assim, ela é resultado do pensamento científico e uma atividade intencional que, por meio da técnica ou de um conjunto delas, nos permite compreender melhor o mundo (MARX, 2011; OTTO; OLIVEIRA, 2020).

Ao materializar a formação inicial de professores a partir da lógica formal, conceitos científicos e de tecnologia permanecem sendo tratados de modo desarticulado de conceitos e elementos cotidianos dos sujeitos. Esse distanciamento teórico-prático afirma e assevera a dicotomização entre os contraditórios: teoria e prática, sujeito e objeto, o que, em nossa visão, não possibilita a superação das desigualdades sociais apontadas nas primeiras páginas deste capítulo. Ou seja, planejadas e implementadas a partir da lógica formal capitalista, propostas de formação inicial e de formação continuada são instrumentos da doutrina neoliberal, que desumaniza os sujeitos e os torna alheios à realidade produzida por eles próprios.

Assim, pautados na perspectiva crítica, que visa analisar para além do que está posto no imediato e nas contradições do processo, compreendemos que as concepções adotadas pela pesquisa D3 e por nós entendem que a formação inicial e continuada devem articular o modo de produção do conhecimento específico aos modos de ensi-

nar, em constante contato com os contextos socioeducativos dos estudantes e, logo, em um movimento contínuo entre teoria e prática, conteúdo e forma, de maneira a que se constituam como unidades dialéticas para a construção do trabalho docente.

A ciência, conhecimento que fundamenta o trabalho docente e incluída como elemento que assegura a sistematização entre a técnica e tecnologia, deve ser trabalhada e apropriada enquanto constructo social e histórico. A seu turno, a tecnologia deve ser entendida como materialização do pensamento científico, que se manifesta como produto e processo da vida coletiva, estabelecida em meio às relações do homem com a natureza e com os meios de produção da sua vida social (MARX, 2011; OTTO, 2021).

Considerações finais

O presente trabalho nos indica a necessidade de garantir avanços a respeito da elaboração de legislações que levem em conta a articulação entre os diversos sistemas de ensino (federal, estadual e municipal) e visam garantir a valorização profissional docente por meio de uma formação inicial e continuada articulada e para fins de formação integral.

Todavia, o vínculo dessas propostas com a lógica do capital não se apresenta de modo imediato, pois vem sendo construída em uma trajetória processual e se desdobra, nos dias de hoje, no discurso de eficiência, mérito e produtivismo, manifestado nos financiamentos de instituições financeiras (FREITAS, 2002).

O contexto da pandemia escancarou, ainda mais, a adoção dessa lógica de flexibilização do conhecimento, pois a adesão imediata e irrefletida das tecnologias digitais pelos processos educativos se fez, em grande medida, sob a égide da lógica mercantilista da sociedade capitalista. Com o distanciamento social imposto pela crise emergencial sanitária, que abarcou o mundo, os governos federal, estaduais e municipais regulamentaram a utilização de tecnologias digitais em atividades síncronas e assíncronas, no formato de um ensino emergencial remoto, e não dos pressupostos pedagógicos da

EaD, cuja justificativa inicial era manter o vínculo entre os estudantes e a escola, mas se efetivou como uma janela de oportunidade para maior relação público-privada na educação de nosso País.

Palavras como: flexibilizar, adaptar, inovar e resiliência tomaram conta do contexto escolar, ao qual foi imposto o pensar em um trabalho pedagógico "reduzido" com relação aos conteúdos e que exigia, do professor, uma formação para a qual ele não está preparado. Sem embargo, a solicitação dos dirigentes foi para atividades, frequência, avaliações, notas e ritos de um ensino em contexto de normalidade – o que não se vive até o momento, pois ainda vivemos a pandemia. Em meio a esse processo, a tecnologia assumiu ainda mais a centralidade da questão pedagógica, sem levar em conta as condições materiais de todos os envolvidos, sejam elas de ordem material ou psíquica (LIMA; PEIXOTO; ECHALAR, 2020). As tecnologias utilizadas nos processos de ensino remoto ganharam, nessa perspectiva, o papel de neutralidade diante do seu uso no contexto educacional e foram apresentadas como as salvadoras dos processos formativos.

A adoção do ensino remoto, da maneira como foi imposta, colocou em questão a educação como direito universal, visto que, segundo as autoras supracitadas, a realidade de acesso dos estudantes é restrita, e isso não diz respeito apenas à internet, como também a outros instrumentos comunicativos. A centralidade das atividades pautou-se nos aspectos práticos, voltados ao tipo de ferramenta utilizada para se realizar o ensino, reduzindo o processo educativo ao aspecto imediatista e descontextualizado da realidade.

O conhecimento, no sentido do que se tem durante a pandemia, desenvolve-se ainda mais na observação irrefletida da realidade. Não é possível, assim, existir neutralidade, uma vez que essa atividade decorre sempre de uma prática social, em determinado contexto histórico e social. Encontra-se esse conhecimento, então, articulado entre o mundo material e imaterial pelo pensamento, que se objetiva em ações na realidade material. Assim, a ciência deveria ser incluída como elemento a sistematizar e a articular técnica e tecnologias, a fim de criar e atender às necessidades humanas e, com isso, modificar a natureza para tal fim (MARX, 2011; OLIVEIRA, 2019).

Referências

- ALMEIDA, M. I. de. *Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez, 2012.
- ANDRÉ, M. Pesquisa sobre formação de professores tensões e perspectivas do campo. In: FONTOURA, H. A. da; SILVA, M. *Formação de professores, culturas e desafios à Pós- Graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. Cap. 1, p. 24-36.
- ANDRÉ, M. *et al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. Especial, p. 301-309, 1999.
- CARRAFA, M. P. *Influência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na formação continuada do professor supervisor de Ciências e Biologia*. 2018. 105 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2018.
- DIAS, L. F. *Formação continuada para professores da área de ciências da natureza no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/Unipampa: o que se mostra da valorização pela formação?* 2018. 223 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- ECHALAR, A. D. L. F. *et al.* Uma abordagem crítica para a pesquisa sobre políticas educacionais, tecnologias e formação humana: a divisão social do trabalho em questão. In: ALMEIDA, C. *et al.* (org.). *Cenário político e tensões contemporâneas na educação*. Campinas, SP: CEDES, 2019. p. 20-29, Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/seb/752>. Acesso em: 3 abr. 2022.
- ECHALAR, A. D. L. F.; PARANHOS, R. D.; GUIMARÃES, S. S. M. A formação de professores de Biologia no contexto das pesquisas acadêmicas brasileiras. *Revista de Educação Pública*, [S.l.], v. 29, p. 1-24, jan./dez. 2020.
- ECHALAR, J. D.; QUEIRÓS, W. P. de; ECHALAR, A. D. L. F. Formação de professores de Ciências da Natureza para o uso de aparatos digitais: teoria e prática no processo de mediação. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2., 2018, Campo Grande. A EAD na região Centro-Oeste: institucionalização, limites e potencialidades. *Anais* Campo Grande: UFMT, 2018. v. 2. p. 230-235.
- EVANGELISTA, O.; SHIROMA OTO, E. A mística da profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 16, n. 2, p. 7-24, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416202.pdf>. Acesso em: 25 set. 2021.

FARIA, J. G.; TOSCHI, M. S. Reflexões sobre as tendências para internacionalização da Educação Superior a distância. In: LIMA, D. C. B. P.; SANTOS, C. de A.; TOSCHI, M. S. (org.). *Educação a Distância (EaD) - realidades, evolução e contextos*. Anápolis, GO: Universidade Estadual de Goiás, 2017. p. 50-76.

FERNANDES, S. de F. P. *A formação de professores de ciências biológicas e a educação inclusiva: uma interface da formação inicial e continuada*. 2014. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

FLORES, M. A. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MOR, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (org.). *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, 2003. p. 127-160.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, ago. 2002.

FREITAS, L. C. de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão popular, 2018. 160p.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, [s. l.], v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302014143817>.

FREITAS, L. C. de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: Perdendo a ingenuidade. *Cadernos CEDES*, [s. l.], v. 36, n. 99, p. 137-153, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016160502>.

GARCIA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. (coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GIMENES, C. I. *O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e a formação de professores de Ciências Naturais: possibilidade para a práxis na formação inicial?* 2016. 247 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

GOZZI, M. E. *A formação de professores para as Ciências Naturais dos anos finais do ensino fundamental*. 2016. 197 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

- GUEDES, M. Q. *Políticas de formação de professores: questões legais e curriculares*. Curitiba: Appris, 2021.
- HOLFING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.
- LEFEBVRE, H. *Lógica formal/lógica dialética*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. 154 p.
- LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R. ; LIMONTA, S. V. (org.). *Didática e Currículo: impactos dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente*. Goiânia: CEPED Publicações/Espaço Acadêmico, 2016. 360 p.
- LIMA, M. E. C. de C. *Sentidos do trabalho: a educação continuada de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 240 p.
- LIMA, W. dos R.; PEIXOTO, J.; ECHALAR, A. D. L. F. Ações educacionais em tempos de pandemia: reflexões sobre a Biologia no Ensino Médio. *Olhar de Professor*, v. 23, p. 1-6, 2020.
- LOURENÇO, S. C. *A formação continuada e a percepção dos professores que realizaram o curso melhor gestão, melhor ensino - formação de professores de ciências*. 2016. 219 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.
- MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Livro 1. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.
- OLIVEIRA, N. C. de. *As relações entre ciência e tecnologia no ensino de Ciências da Natureza*. 2019. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.
- OTTO, A. L. N. *Políticas de formação continuada de professores de Ciências da Natureza na rede estadual de educação de Goiás: ciência e tecnologia em questão*. 2021. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.
- OTTO, A. L. N.; OLIVEIRA, J. C. Tecnologia. In: ECHALAR, J. D.; PEIXOTO, J.; ALVES FILHO, M. A. *Trajetórias: apropriação de tecnologias por professores da educação básica pública*. Ijuí: Unijuí, 2020. p. 89-90.
- PEIXOTO, J. Relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos: uma reflexão necessária para investigar os processos educativos mediados por tecnologias. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 61, p. 317-332, 2015.
- PENA, S. C. S. *Estudo quantitativo da carência e da formação de professores de ciências naturais para ensino fundamental*. 2017. 89 f. Dissertação (Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2017.

- REZER, R. *et al.* *Desafios políticos e epistemológicos da formação continuada: reflexões epistêmico-pedagógicas*. Chapecó, SC: Argos, 2018. 181 p. [e-Book]. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/329924140>. Acesso em: fev. 2020.
- RISTOFF, D. A tríplice crise da formação de professores. Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil. *Opinião N4*, 2012. Disponível em: http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/GEA_OPINIAO_N04.pdf. Acesso em: 5 abr. 2022.
- SANTOS, M. Z. M. *O Pibid e a formação continuada de professores de Ciências Biológicas: contribuições para a prática docente*. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- SAVIANI, D. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.
- SILVA, K. A. C. P. C. da; CRUZ, S. P. S. A formação contínua docente como questão epistemológica: alguns apontamentos. In: ROSA, S. V. L. (org.). *Formação de professores e ensino nas perspectivas histórico-cultural e desenvolvimental: pesquisa e trabalho pedagógico*. Curitiba: Appris, 2020. p. 23-36.
- SILVA, N. C. S. *A formação inicial a distância de professores das Ciências da Natureza: lógicas formal e dialética como base analítica*. 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.
- TEIXEIRA, P. M. M. *Pesquisa em Ensino de Biologia no Brasil (1972-2004): um estudo baseado em dissertações e teses*. 2008. 417f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- TEIXEIRA, P. M. M.; MEGID NETO, J. A produção acadêmica em Ensino de Biologia no Brasil – 40 anos (1972-2011): base institucional e tendências temáticas e metodológicas. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (RBPEC)*, v. 17, n. 2, p. 521- 549, 2017.
- TEIXEIRA, P. M. M.; MEGID NETO, J. Pós-graduação e pesquisa em ensino de biologia no Brasil: um estudo com base em dissertações e teses. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 17, n. 3, p. 559-578, 2011.
- VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. DOI: 10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08.

OS DISCURSOS SOBRE PROFESSORES E AS FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES MANIFESTAS EM UM JORNAL GOIANO

Leticia de Paula Santos
Marcilene Pelegrine Gomes

Introdução

No Brasil, a profissão docente é representada por diversos sentidos e conceituações que interferem diretamente nas finalidades educativas e no papel do professor na escola básica. Apreender, problematizar e desconstruir essas representações é de suma importância a fim de valorizar a profissão docente no país. A formação inicial de professores deve ser um espaço de denúncia e desconstrução dessas representações.

Nesse caminho, no ano de 2019, ao participar do Projeto de Pesquisa *Concepções de Diferentes Agentes Educativos sobre as Finalidades Educativas Escolares no Século XXI: Um Estudo no Estado de Goiás (2019-2020)*, sob a coordenação geral da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC), tive a oportunidade, junto com pesquisadores da PUC, UFG (Universidade Federal de Goiás) e IFG (Instituto Federal de Goiás), de estudar aspectos da educação escolar e do trabalho docente em aproximação à minha formação em licenciatura no curso de Letras Português na UFG. Essa experiência formativa me instigou a analisar e problematizar, com base em estudos na área linguística e da educação, o discurso sobre professores em um jornal de grande circulação no estado de Goiás, o Jornal "O Popular"¹.

1 Em 1933, o início da construção de Goiânia se constituiu no maior marco do processo de ocupação da região. Os irmãos Joaquim Câmara Filho e Jaime Câmara estavam entre os pioneiros que acreditaram na nova capital. Em 1937, instalaram a recém fundada J. Câmara & Irmãos S/A. Nesse cenário nasceu o projeto de impressão de um jornal voltado para a comunidade goianiense. Hoje, O Popular está entre os veículos de comunicação mais influentes de Goiás, foi o primeiro do grupo Jaime Câmara a circular em todo o estado. É o segundo maior da região metropolitana de Goiânia, perdendo apenas para o Jornal Daqui, do mesmo grupo.

Buscou-se ainda compreender, a partir das representações sobre professores, os discursos sobre as finalidades educativas da escola. Por conseguinte, as questões centrais a serem respondidas, a partir dessa investigação, são: quais discursos sobre professor estão vinculados no jornal "O Popular" no período de 2010, 2011, 2014, 2015 e 2018? Esses discursos atendem-se ou vinculam-se a quais interesses ideológicos em torno das finalidades da escola e do trabalho docente?

Para o desenvolvimento do estudo adotou-se como metodologia a pesquisa documental e bibliográfica. No âmbito da pesquisa documental foi averiguado os discursos sobre professores mais recorrentes, na última década, com destaque para as notícias e textos de opinião dos anos 2010, 2011, 2014, 2015 e 2018². Dessarte, delimitou-se o *corpus* em 10 matérias, sendo elas específicas, sobre o discurso em relação aos professores de escola pública. O material de análise consiste em sete (7) notícias e três (3) textos de opinião. Posto isto, o trabalho caracteriza-se, portanto, como um estudo documental fundamentado em fontes primárias de pesquisa. A pesquisa bibliográfica também foi fundamental, a fim de buscar referenciais teóricos para a análise do *corpus*.

A fim de estudar os discursos sobre professores, manifestados nessas matérias do jornal, a escolha da perspectiva bakhtiniana foi fundamental para o entendimento da língua como interação social e sua manifestação ideológica. Por isso, o texto base é do Valentin Volóchinov (2017), que participava do Círculo de Bakhtin³. Além disso, para estudar os discursos recorrentes sobre professores no Brasil e,

2 A delimitação do período de estudo está diretamente relacionada ao escopo analítico do Projeto de Pesquisa *Concepções de Diferentes Agentes Educativos sobre as Finalidades Educativas Escolares no Século XXI: Um Estudo no Estado de Goiás*, bem como a disponibilidade de acesso ao acervo do Centro de Documentação (CEDOC) da Organização Jaime Câmara, responsável pela publicação do Jornal O Popular. O CEDOC, só disponibiliza para consulta on-line o acervo digitalizado, sendo que só estão digitalizados os jornais da última década.

3 Em São Petersburgo, entre os anos de 1919 e 1929, um grupo de intelectuais de diversas formações reuniu-se em torno de dois grandes projetos intelectuais: o de construir uma "prima filosofia" e uma teoria da criação ideológica. Devido a Mikhail Bakhtin, esse grupo ficou conhecido como Círculo de Bakhtin. Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975) foi um filósofo, pensador russo e pesquisador da linguagem humana.

no caso da pesquisa em Goiás, optou-se teoricamente na tese de Valdoméria Neves de Moraes Morgado (2015). Por fim, baseou-se em Libâneo (2013) e Lenoir (2013) para refletir quais finalidades educativas os discursos sobre professores exprimem.

A relevância dessa pesquisa está em propiciar o estudo e a reflexão interdisciplinar sobre como a análise das finalidades educativas permite entender a realidade educacional, isto é, apreender os desafios e as pretensões que elas veiculam sobre escola e profissão docente. Desse modo, ao averiguar os discursos sobre professores no Jornal O Popular permitiu apreender dimensões do processo educativo goiano, averiguando como os discursos sobre professores veiculados no jornal carregam sentidos ideológicos que a linguagem produz sobre a profissão docente e as finalidades educativas da escola

Metodologicamente, o desenvolvimento deste artigo está dividido em três partes que se articulam e se complementam em torno do tema e do problema de pesquisa. Na primeira são apresentadas as linhas teóricas do estudo, na segunda a análise dos discursos sobre professores manifestados nas matérias do jornal. Na terceira, buscou-se destacar quais finalidades educativas os discursos sobre professores evidenciam.

Discursos sobre professores e finalidades educativas da escola

Há muitas maneiras de significar e estudar a língua. Volóchinov (2017), que participou do círculo bakhtiano, afirma que as perspectivas desses estudos variam entre língua como sistema e estrutura, como instrumento de comunicação, representação do mundo, interação e constituição do mundo e do ser humano. Mikhail Bakhtin (1985,1975) e seu Círculo estudaram a linguagem a partir da interação e o conceito de ideologia como estruturante desse processo. No livro "Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem", de Valentin Volóchinov e o Círculo de Bakhtin (2017), evidencia-se que a ideologia é um conceito fundamental na estruturação do pensamento desses autores sobre sociedade, linguagem e discursos. Para esses estudiosos, a questão da

ideologia não é algo acabado ou vivendo apenas na consciência individual do ser humano, mas um conjunto de interpretações da realidade social que se expressa por meio de palavras (signos).

Nessa perspectiva, Bakhtin e seu Círculo afirmam que "Tudo o que é ideológico que possui uma *significação*: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um *signo*" (VOLOCHÍNOV, 2017, p.91). Segundo esses autores, o signo ideológico não é apenas um reflexo da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Assim, tanto a ideologia quanto a linguagem são determinadas histórica e socialmente. Por esse ângulo, uma ideologia pode ter diferentes manifestações discursivas e essas podem mudar conforme o momento histórico em que o discurso está inserido, pela imagem que os falantes fazem uns dos outros acarretando em diferentes interpretações e pode ter relação com outros dizeres, tanto os complementando ou em confronto.

Em vista disso, "É justamente no material da palavra que se pode explicar, do melhor modo possível, as principais formas ideológicas da comunicação *sígnica*" (VOLOCHÍNOV, 2017, p.99). Isto é, a linguagem manifesta as ideologias.

É nessa relação, portanto, que Bakhtin/Voloshcinov defende que as menores, mais ínfimas e mais efêmeras mudanças sociais repercutem imediatamente na língua; os sujeitos inter-agentes inscrevem nas palavras, nos acontecimentos apreciativos, nas entonações, na escala dos índices de valores, nos comportamentos éticos-sociais, as mudanças sociais (MIOTELLO, 2005, p.172).

Nesse ponto de vista, Miotello (2005), ao refletir sobre o livro "Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem", afirma que a linguagem se constitui como o lugar mais objetivo e completo da materialização do fenômeno ideológico. Logo, "A representação do mundo é melhor expressa por palavras, pois que não precisa de outro meio para ser produzida a não ser o próprio ser humano em presença de outro ser humano" (MIOTELLO, 2005, p. 170).

É possível pensar que, segundo a visão do círculo bakhtiniano, entender a língua como discurso significa que não pode desvinculá-la de seus falantes e de seus atos, dos âmbitos sociais e dos valores ideológicos que a norteiam. Isto é, o meio sócio-histórico influencia constantemente na constituição das ideologias e nas manifestações linguísticas dos seres humanos.

Em relação a isso, como os discursos manifestam ideologias, a Valdoméria Neves de Moraes Morgado (2015) descreve em sua tese de doutorado, "As representações discursivas sobre o sujeito-professor: entrelaçamento do saber e do poder no trajeto temático da missão, da culpabilização e da incompetência", como os textos veiculados nas mídias, nos documentos oficiais da educação e na linguagem de outros sujeitos carregam representações ideológicas sobre o que é ser professor, as quais estereotipam esses sujeitos e a profissão docente.

Nesse trabalho, Morgado (2015) destaca três eixos discursivos que representam o sujeito-docente como: missionário, culpado e incompetente no processo educacional. A autora demonstra que essa rede discursiva é oscilante no modo de conceber essa profissão, pois é influenciada pelos efeitos de sentido e de realidade. Sendo assim, em um mesmo discurso pode ter embate do professor como incompetente na profissão, ou seja, não cumpre sua "missão" e, consequentemente, é culpado pelo processo educacional não funcionar.

Em relação ao professor como missionário ela afirma que, em alguns momentos, esse discurso provoca uma velada valorização da categoria e que isso remete a história da profissão comparada ao sacerdócio e às características cristãs como marca de uma boa formação. Portanto, reforça a ideia da docência como manifestação do amor incondicional ao próximo (aluno), a doação à missão de ensinar, como professa uma fé e não como profissão. Nesse sentido, romantiza-se o trabalho do professor, retirando o lugar do profissional capacitado para a função e o coloca no lugar sagrado para fazer "milagres".

Essa visão evidencia a confusão do papel do professor como salvador das almas e não profissional voltado para o conhecimento. Assim, Morgado (2015) analisa como essa ideia do caráter messiânico pode atrapalhar na inserção dos docentes como sujeitos críticos

ativos no processo educacional, além disso, nesse discurso, a docência não é compreendida como uma profissão que demanda formação específica, salários, carreira e condições de trabalho adequadas.

Outro eixo discursivo explorado pela autora é o docente como (ir) responsável/culpado pelo suposto fracasso do ensino. Desse modo, "O aperfeiçoamento profissional, portanto, está na valorização que cada um faz dela e de si mesmo. Apaga-se a responsabilidade da gestão para transferi-la ao unicamente ao docente" (MORGADO, 2015, p.92). Ou seja, a ideia que circula no meio social é a de que o docente tem poder de mudar o processo educacional sozinho, ele é colocado como principal responsável, mas se esse processo não funciona o eixo discursivo que se revela é de irresponsável.

As singularidades no processo discursivo que desenham o sujeito-professor nesse de incapacidade, possibilita, em determinado momento histórico, um espaço de ordem discursiva que constitui esses saberes e os mantém circulando na sociedade como coerente. Dessa forma, esse discurso entra em funcionamento como artifício que culpabiliza toda uma classe e apaga, por meio da culpa dada a um sujeito, os demais mecanismos inseridos no processo educacional que envolve a relação entre gestão, administração, condições de trabalho e aplicação do aluno (MORGADO, 2015, p.95).

Isto posto, transferir a responsabilidade ou culpa do fracasso escolar apenas a ao professor é ideológica, pois na sociedade brasileira, principalmente, nas escolas públicas, muitas vezes, não é fornecido condições básicas para exercício do trabalho docente. A luta e a cobrança por melhorias na educação têm que ser divididas por toda a sociedade e pelos governos, afinal, a estrutura da escola, a gestão administrativa e pedagógica, a garantia do piso salarial, a carreira, o envolvimento do aluno, a família e políticas educacionais são alguns dos fatores que influenciam na melhoria do processo de ensino-aprendizagem e, portanto, na melhoria da escola.

Por fim, Morgado (2015) discute o discurso de incompetência, em que se julga que o profissional não sabe o que deve ser ensinado,

não conhece de educação e nem de aprendizagem discente, pois não tem uma formação de qualidade.

Em outras palavras, o discurso que desenha o docente como incapaz se relaciona aos que o julgam mal formado e que necessita de direcionamento, alguém precisa lhe dizer o que fazer. Esse feixe de ilustrações promove um circuito de enunciados que desmoraliza a classe docente a partir da relação fracasso escolar e professor. Emaranha-se um jogo complexo de atravessamentos, em meio às colisões imagéticas que permeiam o saber social/institucional sobre essa classe trabalhadora, impulsionando as mais diversas movências de sentido, o que nos revela que não há apenas um discurso que castra o docente, mas discursos que se conflitam (MORGADO, 2015, p.110)

O discurso do professor como incompetente insiste em encobrir a falta de investimento adequado no ensino, que é uma das causas do fracasso escolar, e acusa o professorado por isso, isto é, provoca a culpabilização do docente no imaginário social. Esse discurso nega ideologicamente as dimensões políticas, históricas e econômicas que interferem diretamente na escola e no trabalho docente.

Portanto, esses discursos analisados na tese da Morgado (2015), são signos ideológicos sobre a profissão docente manifestado por meio da língua. De outra maneira, são algumas visões sociais e históricas que a figura do professor possui, e conseqüentemente, representa as finalidades educativas. As finalidades expressam as ideologias educacionais que se intensificam com o projeto de sociedade e mudam historicamente. Exemplificando, se o projeto social é baseado na política de mercado neoliberal a finalidade da escola será influenciada por isso.

Sobre isso José Carlos Libâneo (2013) afirma que as políticas públicas para a educação estão totalmente inerentes com a questão das finalidades e objetivos da educação escolar. Além disso, alega "Finalidades e objetivos estabelecem, também, referências para formulação de critérios de qualidade da escola que repercutem no trabalho das

escolas e professores" (LIBÂNEO, 2013, p.1). Isto é, as finalidades educativas da escola interferem no cotidiano do professor e faz com que ele siga objetivos e metas para alcançar a finalidade em disputa.

Por finalidades entende-se como aquilo para que agimos e vivemos, ou seja, a realização de existência a ser alcançada. Posto isso, objetivos e metas são diferentes de finalidades. Segundo Libâneo (2013), as finalidades se modificam segundo diversas questões, por meio de um projeto educativo que é definido o conjunto de hipóteses, de finalidades e de concepções que inspiram uma ação educativa. Nesse viés, as finalidades educativas escolares têm um caráter ideológico e político.

Nesse sentido, Libâneo (2013) aponta como as finalidades indicam uma orientação filosófica e valorativa, ou seja, elas não exprimem neutralidade, ao contrário disso, elas são influenciadas pelo contexto social e ideológico. Dessa forma, "As finalidades resultam de um jogo de forças em que se defrontam interesses particulares, sistemas de valores e grupos sociais" (LIBÂNEO, 2013, p.3).

Dessa maneira, para analisar as finalidades educativas escolares, com base nos discursos sobre professores, é preciso ancorar-se na realidade social, pois a partir dela que os discursos ideológicos sobre professor são manifestados e, como isso influencia nas concepções sobre as finalidades educativas da escola. Por isso, ao pesquisador não basta concentrar-se apenas aos aspectos internos da escola e da sala de aula, mas também considerar a complexidade da realidade social, compreendendo assim, o sentido das finalidades escolares numa perspectiva sócio-histórica (LIBÂNEO, 2013). Pois, tanto as finalidades educativas quanto os discursos ideológicos sobre professores são constituídos social e historicamente. Os interesses ideológicos influenciam diretamente nessas finalidades, isto é, se o ideal neoliberal predomina na sociedade brasileira a finalidade da escola será influenciada por ele e o foco será formar pessoas para o mercado de trabalho, um ensino de resultados que atende a demanda do "mundo dos negócios".

Nesse sentido, para fins desta pesquisa, a partir da perspectiva bakhtiniana de linguagem como manifestação de discursos ideológicos e com base nos eixos discursivos sobre professor, apresentados

por Morgado (2015), na segunda parte deste artigo, analisou-se nas notícias e textos de opinião do Jornal O Popular, previamente selecionados, a presença desses processos discursivos sobre o professor, problematizando as finalidades educativas eles representam. As matérias do jornal, desse modo, são textos que manifestam situações e ideias da realidade escolar goiana, a partir dessa manifestação, a análise será feita investigando qual discurso sobre docência e qual finalidade educativa da escola é recorrente nas notícias e textos de opinião escolhidos como *corpus*.

Os discursos sobre professor no jornal o popular e as finalidade educativas da escola pública

Os jornais e revistas são meios de comunicação e propagadores de informações que estão presentes a muito tempo na sociedade. Segundo Ferreira (2012) noticiar é construir um modo de ver os acontecimentos, é fazer escolhas, é implicar opinião, isto é, usar toda a subjetividade que uma pessoa pode e precisa para simbolizar e compartilhar o mundo ao outro. Noticiar é um ato político e ideológico, portanto, é impossível pensar no jornal como uma prática comunicativa objetiva e neutra, cujo foco é a comunicação imparcial de informações/acontecimentos. Os discursos manifestados no jornal sustentados na língua com suas realidades históricas e sociais, em consonância com estudos da linguagem de Voloshcinov (2017), apresentam/representam questões da história, da ideologia e da produção de sentido dos eventos e acontecimentos da sociedade. Dessa forma, as notícias e os textos de opinião sobre professores no jornal O Popular não só expõe representações sobre essa profissão, evidencia discursos ideológicos tanto referentes ao professor quanto à escola pública.

A docência como missão

Segundo Morgado (2015), o eixo discursivo que considera o professor como missionário da educação, aparentemente, pode denotar uma suposta valorização da profissão. Contudo, conforme a

autora, essa romantização do trabalho docente contribui política e ideologicamente para desvalorização da profissão e da formação docente. Ser missionário não exige formação acadêmica específica e, muito menos, carreira. Esse eixo discursivo foi observado em notícias do jornal O Popular, seja na afirmação ou na contraposição desse discurso.

A notícia "Professores defendem relação mais profissional" de 2010, autoria Marília Assunção, informa sobre as festividades comemorativas do dia dos professores de escola pública. A autora da notícia afirma a importância da valorização dos professores, reafirmando a relevância de reconhecer a docência como profissão que exige respeito, salário e carreira. Portanto, nessa notícia, há uma contraposição em relação ao discurso missionário, isto é, evidencia que os professores querem ser vistos na visão contrária, com mais profissionalidade. No trecho:

[...] Quanto mais profissional, menos vista como uma relação muito baseada em "dedicação e amor", melhor será a relação da sociedade para com o professor. "Será uma relação mais respeitosa e justa porque o que oferecemos é trabalho.", foi o que afirmou ontem, Dia do Professor, a presidente do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (Sintego), Iêda Leal. Com a comemoração antecipada para o dia 11 em grande parte dos municípios, este ano houve apenas algumas festas localizadas no interior em homenagem ao Dia do Professor. O governador Alcides Rodrigues divulgou mensagem reconhecendo e exaltando a importância dos professores e a secretária Estadual de Educação, Milca Severino Pereira, reforçou o coro por valorização, mas falando também em qualidade e inclusão. [...] (ASSUNÇÃO, 2010).

A notícia apresenta uma fala da presidente do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (Sintego) daquele ano, Iêda Leal, que reafirma a natureza do trabalho docente em oposição a ideia de missão ou vocação. Nesse caso, no trecho da notícia mostra a necessidade de se pensar o contrário do eixo discursivo da missão de ser professor. Há

de destacar que, como aparece na notícia, a reivindicação por ser visto com mais profissionalidade e não como "dedicação e amor" evidencia como o professor é romantizado e como essa romantização oculta o lugar da profissão.

No ano de 2011, o governador do Estado de Goiás, Marconi Perillo, publicou um texto de opinião no jornal O Popular com o título "Professor, principal agente da reforma". No excerto

[...] A reforma ampliará as oportunidades dos estudantes ao conhecimento e à capacitação técnica para o trabalho. São os professores os principais agentes desta mudança. Afinal, eles são os responsáveis diretos pelo ensino. [...] (PERILLO, 2011).

Perillo destaca as mudanças significativas da reforma educacional⁴, a ser implantada pela Secretaria de Educação do Estado, que trará qualidade para escola pública estadual, porém ao afirmar que "[...] A reforma ampliará as oportunidades dos estudantes ao conhecimento e à capacitação técnica para o trabalho. [...]" (PERILLO, 2011) nota-se a ideia de que finalidade educativa da escola é preparar os estudantes para atender as demandas do mercado de trabalho, sendo a capacitação técnica o caminho necessário.

Além disso, ao citar que os professores são os principais agentes entende-se que eles são os responsáveis diretos dessa mudança. O discurso que os professores são os principais agentes evidencia como o caráter de missão frente ao processo educacional está presente. De acordo com Voloshinov (2017), a ideologia é o reflexo e as

4 No dia 5 de setembro de 2011, o governo do estado e a secretaria da educação divulgaram na imprensa o programa de mudanças na educação goiana. O documento denominado "Diretrizes do Pacto pela Educação – Reforma Educacional Goiana" apresenta cinco pilares estratégicos, metas gerias e 25 iniciativas referentes a cada pilar, mas não traz uma exposição de motivos que justificam as Diretrizes. Segundo Libâneo (2011), essa reforma é um modelo de intervenção diretamente inspirado na proposta dos organismos internacionais (Banco Mundial, OCDE, UNESCO etc.) para a escola de países em desenvolvimento. Isto é, a influência da visão neoliberal economicista da educação que corresponde a uma política de resultados, com base na melhoria de indicadores quantitativos de eficiência do sistema escolar.

interpretações da realidade social e se expressa por meio de palavras. Nesse sentido, o discurso ideológico do governador em relação ao professor é expresso por suas palavras ao colocar esse profissional no local de principal responsável, isto é, como caráter de missão de "salvar" a escola pública estadual.

Ainda nessa linha de raciocínio, nesse mesmo ano, o Secretário da Educação do Estado de Goiás, na época Thiago Peixoto, também expressou sua opinião no jornal com o texto "O papel do professor", que dialoga com o texto do governador Marconi Perillo ao citar a reforma educacional.

[...] Os bons resultados de aprendizagem também estão relacionados aos investimentos feitos para se elevar o grau de satisfação do professor no cumprimento da sua missão de ensinar. Seja na melhoria da formação inicial ou continuada, seja na melhoria dos salários ou na garantia de condições adequadas ao trabalho. O fato é que esses investimentos dão aos professores a motivação necessária à dedicação que a tarefa de educar tanto exige. [...] (PEIXOTO, 2011)

Nesse texto, é notória a presença do discurso messiânico do professor postulado por Morgado (2015). Ainda que o secretário afirme sobre a melhoria de salário e condições de trabalho, no trecho destacado, Peixoto (2011) usou diretamente a palavra "missão" ao se referir à docência reafirmando esse eixo discursivo, no texto ele coloca o professor como protagonista do processo educacional.

[...] E como são protagonistas nesta reforma educacional, precisam exercer esta liderança motivados, confiantes na carreira que escolheram e convictos de sua capacidade de ensinar e no potencial do seu aluno que se desenvolverá e terá um grande futuro. [...] (PEIXOTO, 2011)

Ao colocar esse profissional nesse lugar, o secretário de educação, atribui toda a responsabilidade pelo processo educacional em

uma categoria profissional ocultando ou terceirizando o papel do Estado e da sociedade na construção de uma escola pública de qualidade. Tanto o texto de Perillo (2011) quanto o de Peixoto (2011) evidenciam o eixo discursivo de missão da reforma educacional, porém não segue o mesmo princípio cristão de salvação, na contemporaneidade, com base na lógica neoliberal de resultados, a missão do professor da escola pública goiana passa a ser o preparo dos estudantes para o mercado de trabalho, reflexo do sistema educacional que visa um ensino utilitarista, comprometido com o mercado de trabalho e não com a formação integral dos estudantes.

O docente como (ir)responsável, culpado e incompetente

Após uma leitura detalhada para a análise dos matérias do jornal percebeu-se que os eixos discursivos, com base em Morgado (2015), do professor como (ir)responsável, culpado e incompetente foram manifestados juntos nas notícias, se contrapondo ou em diálogo. Por isso a escolha da análise em conjunto, pois quando o professor é considerado, nos textos analisados, como culpado /responsável pelo processo educacional não funcionar, esse profissional é julgado como incompetente /irresponsável.

As ideologias se materializam na língua conforme os estudos de Volóchinov (2017), sendo assim, a partir das notícias do jornal é possível notar as questões ideológicas em relação aos discursos sobre professores. Em "Sem professores, notas são ruins", reportagem de Almiro Marcos de 2011, no subtítulo da notícia "[...] Secretaria usa posição fraca de Goiás no IDEB para exigir dedicação de educadores às salas de aula. [...]" (MARCOS, 2011) nota-se a exigência, em relação aos professores, tanto a competência, quanto a culpa perante o resultado ruim no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)⁵. Desse modo, a palavra "educadores" por estar no contexto dentro de sala de aula, considera que seja sobre o professor a referência.

5 Criado em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC), o Ideb é calculado com base na taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e no desempenho dos alunos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e na Prova Brasil.

Nesse caso, no título da notícia já é evidenciado a causa das notas ruins e como o discurso de (ir)responsabilidade desse profissional perante o processo educacional é manifestado, como é afirmado por Morgado (2015). Desse modo, apaga-se a responsabilidade da gestão pública para transferi-la unicamente ao docente, ao exigir dedicação de educadores, entende-se que esse profissional está sendo incompetente. Porém, como afirma a fala de Ieda Leal na notícia "[...] "Faltam condições de trabalho para os professores. Há uma sobrecarga de trabalho", salienta a presidente do sindicato, Ieda Leal. [...]" (MARCOS, 2011). Além disso, nessa notícia, é evidenciado o ensino com base em resultados.

[...] Enquanto, isso o ranking de desempenho da Educação Básica nacional revela que o Estado de Goiás, desde 2005, não conseguiu ganhar sequer uma posição em nenhuma das fases, seja nos anos iniciais (1º ao 5º) e finais (6º ao 9º) do Ensino Fundamental e mesmo no Ensino Médio (ver quadro). O secretário Thiago Peixoto carrega estes levantamentos debaixo do braço para mostrar a quem quer que seja os motivos para exigir que os professores voltem às salas de aula (MARCOS, 2011)

Nesse sentido, com base na nota dos estudantes é exigido uma dedicação dos professores, no caso dessa notícia, o secretário quer que os professores que estão em outras funções, que não seja a sala de aula, voltem, como se apenas a volta desses profissionais para a classe resolveria o problema do resultado ruim no Ideb.

A notícia de 2011 "Seduc cria bônus anual para motivar professores", de Patrícia Drummond, evidencia discursos da realidade social sobre a incompetência e culpa em relação aos professores que não estão exercendo as funções dentro da sala de aula. O resultado ruim no Ideb daquele ano influenciou essa bonificação do secretário da educação com o intuito da volta dos professores para a sala de aula melhorar as notas dos estudantes.

[...] Thiago diz ter como meta, com a bonificação, levar de volta para a sala de aula cerca de 10 mil docentes, do quadro efetivo da

Seduc, que ainda encontram-se exercendo outras funções na área pública. "Com a volta dos efetivos para a sala de aula em substituição aos temporários, com certeza teremos margem maior para melhorar os salários (DRUMMOND, 2011).

A questão de os professores terem buscado outros cargos fora da sala de aula foi por falta de condições de trabalho e busca por melhoria financeira. Segundo Morgado (2015), julga-se o docente como irresponsável sem averiguar outras questões sociais do motivo daquele profissional estar fora de sala. Na notícia a fala do Thiago Peixoto representa isso ao citar que os profissionais buscavam por melhores perspectivas.

[...] 'o longo do tempo, esses profissionais perceberam melhores perspectivas assumindo funções fora da sala de aula. Nosso objetivo é mudar esse quadro. O bônus é apenas mais um instrumento, assim como o pagamento antecipado das férias, que já virá creditado na folha de junho', argumenta o secretário (DRUMMOND, 2011)

Assim, existe um motivo para que esses profissionais não estejam dentro de sala, essa notícia representa como os eixos discursivos sobre o docente perpassam na sociedade e constroem questões ideológicas como de responsabilidade e culpa em relação ao processo educacional goiano.

No ano de 2014, os professores e servidores de Goiás aderiram à paralisação nacional que reivindicava investimentos na formação profissional, cumprimento da lei do piso salarial, entre outros fatores. Nesse âmbito, a greve é noticiada distorcida com tom pejorativo em alguns textos. Em "Professores continuam parados", notícia de Vandré Abreu, ao utilizar a palavra "parados" remete ao discurso de incompetência e (ir)responsabilidade analisado por Morgado (2015). Dessa forma, o sentido da palavra parado é de sem ação, sem movimento, porém, em contrapartida, os professores aderem a greve em prol de protesto por melhores condições de trabalho e não por ne-

gligereia profissional. Na notícia os professores da rede pública afirmam que o salário dos secretários e do prefeito não foi alterado pela crise, mas que dos professores sim, outro motivo da greve.

[...] 'iante disso e sem a possibilidade de apresentar qualquer proposta para negociação, Neyde e Jeovalter afirmam que só podem pedir a compreensão dos servidores e relação à crise financeira e que eles podem voltar a trabalhar. "Os profissionais têm responsabilidade e sabem que os alunos e seus pais arcam com esse prejuízo. Se fosse possível atender aos pedidos, nós atenderíamos, mas não é possível' (ABREU, 2014).

Entender a língua como discurso significa não a desvincular dos valores ideológicos que a norteiam, assim, ao afirmar de forma pejorativa que os professores estão "parados", como se não estivessem fazendo nada, nota-se o preconceito em relação as greves de trabalhadores da educação, é cobrada responsabilidade dos professores, mas não há cobrança em relação a prefeitura que não cumpre com as condições de trabalho desse profissional.

Nesse viés, a notícia "Professores no lugar errado", de Gabriela Lima, informa que, em 2014, no Estado de Goiás, os docentes estavam fora das salas de aula, não exercendo sua função. Pode-se pensar no discurso de incompetência, porém, por trás desse discurso, há a realidade social que essas pessoas buscam por melhores condições de trabalho e salários, por isso, professores estão em áreas administrativas e não na sala de aula. Essa notícia reflete que a culpa por estarem fora da sala de aula não é dos professores "[...] o superintendente reconhece a falta de professores ainda é um problema grave na rede estadual de ensino. "Considero 943 um número alto. Mas estamos correndo atrás, tentando melhores as condições de trabalho dos professores" (LIMA, 2014).

Dessa maneira, a sociedade cobra competência desse profissional, porém não considera questões externas que influenciam na realização do trabalho. Essas questões envolvem: salário e carreira, estrutura da escola, gestão administrativa e pedagógica, carga horária

ria adequada, entre outras condições. A notícia "Para viver, só com dupla jornada", de Eduardo Pinheiro, exemplifica essa realidade "[...] Levantamento aponta que mais de 40% dos professores em Goiás têm mais de um emprego para se manter. [...]" (PINHEIRO, 2015). Isto é, a realidade social desses trabalhadores mostra o outro lado do discurso ideológico de incompetência, como Morgado (2015) afirma. É exigido socialmente competência dos professores, mas não há condições para realizar tal função como é cobrado.

De acordo com Morgado (2015), é preciso considerar os demais mecanismos inseridos no processo educacional que envolve a relação entre gestão, condições de trabalho e aplicação do aluno. Na notícia de Cristiane Lima de 2015 sobre demissão de professores, "Corte de professores afeta aulas", retrata uma fala sobre a categoria de professores que reflete o que Morgado (2015) afirma sobre o outro lado da cobrança por competência "[...] Nos chamam para o trabalho, mas não temos qualquer confirmação de contrato. Quando questionamos, ninguém nos informa algo concreto. Não recebemos janeiro e não sabemos se vamos receber fevereiro" (LIMA, 2015).

Nesse âmbito, demonstra que o processo educacional não é responsabilidade apenas do professor, existe questões históricas (sociais, econômicas, políticas e ideológicas) que influenciam. No texto de opinião, *Precisa-se de professores*, publicado no jornal em 2018, do Roberto Gameiro, o trecho

[...] O Brasil precisa de professores; precisa urgentemente de mais bons professores; precisa manter os professores atuais; precisa resgatar o respeito e a dignidade dos professores. Precisa melhorar a remuneração dos professores, especialmente nas redes públicas estaduais e municipais (GAMEIRO, 2018)

reflete as questões discursivas sobre essa profissão. Ao afirmar "[...] precisa urgentemente de mais bons professores [...]" (GAMEIRO, 2018) nota-se o reflexo do discurso sobre incompetência e ao afirmar sobre a melhoria de salário evidencia o outro lado desse discurso que para ter a cobrança por competência é preciso ter condições de trabalho.

Portanto, a partir da análise dessas notícias sobre os professores da rede pública, notou-se os eixos discursivos pressupostos por Morgado (2015) – missionário, incompetente, (ir)responsável e culpado – se contrapondo ou dialogando com a realidade social e ideológica do ensino goiano. Além disso, nota-se como as finalidades educativas da visão neoliberal e o currículo de resultados são representadas a partir da análise de alguns desses eixos discursos.

O que esses discursos sobre professores evidenciam acerca das finalidades educativas da escola pública goiana?

Após a análise das notícias sobre professores da rede pública, notou-se também as finalidades educativas representadas nos eixos discursivos. Em relação ao discurso messiânico, o objetivo dessa missão do professor que encontra adesão no discurso neoliberal é preparar os estudantes para o mercado de trabalho com o ensino tecnicista centrado em resultados estandardizados quantificados nos testes e índices externos à escola. Caso esse objetivo não seja alcançado recai sob o professor os eixos discursivos de (ir)responsável, incompetente e culpado.

A partir disso, os textos de opinião de 2011 do governador Marconi Perillo e do secretário Thiago Peixoto citam as intenções da reforma educacional "Diretrizes do Pacto pela Educação – Reforma Educacional Goiana" e evidenciam os eixos discursivos dos professores como principais agentes da reforma que tem como finalidade educativa transformar a escola e o currículo como instrumentos de implementação de um ensino de resultado aos moldes defendidos pelo mercado. Segundo Libâneo (2019), a escola que visa essa finalidade busca resultados diretamente quantificáveis, métodos de ensino para transmissão e armazenamento de conteúdos, treinamento para responder testes. "Os resultados dos testes padronizados monitoram os sistemas de ensino, visando o controle das escolas e do trabalho dos professores" (LIBÂNEO, 2019, p.46).

Em relação a educação pública goiana, nas notícias analisadas é possível notar o monitoramento e consequentemente, a cobrança por parte do secretário da educação em relação a nota ruim no Ideb

daquele ano, o resultado de uma prova fez com que a cobrança por competência aumentasse no que se refere ao professor e o culpasse em relação ao fracasso educacional. Isto é, a falha na missão do ensino focado no mercado de trabalho.

O currículo instrumental ou de resultados imediatos nega validade ao conhecimento científico, à formação cultural e ao desenvolvimento dos processos psíquicos superiores. Assentado apenas em competências e habilidades dissociadas de conteúdos significativos, não propicia os meios de desenvolver processos de pensamento que impulsionem a reflexividade e a criticidade. Numa escola em que os professores ocupam o tempo das aulas para preparar os alunos para responder testes não há lugar para um professor que organiza e orienta, passo a passo, a aprendizagem dos alunos para ajudá-los a pensar e atuar com conceitos e desenvolver sua personalidade (LIBÂNEO, 2019, p.47).

Como explica Libâneo (2019), o sistema de ensino brasileiro é decorrente de suas vinculações com as orientações de organismos internacionais multilaterais, como o Banco Mundial que tem como estratégia aumentar os projetos de educação que inclua objetivos do mercado de trabalho e, por conseguinte, melhorar a aquisição de habilidades da força de trabalho. Na perspectiva dos organismos internacionais a finalidade educativa busca resultados pragmáticos e funcionalizados para o mercado, ao contrário de uma concepção de desenvolvimento fundamentada numa perspectiva humana. Isto é, a escola de resultados visa atender um problema de economia da educação do que de pedagogia e formação dos estudantes.

Portanto, a escola pública e os seus professores são colocados como incompetentes se essa finalidade educativa de resultados, de um ensino tecnicista, não é alcançada. Para ser considerado um profissional responsável e competente esses docentes precisam contribuir com o valor ideológico neoliberal de mercado.

Considerações finais

As questões históricas, ideológicas e sociais são estudadas a partir da língua. Sendo assim, ela manifesta e representa a realidade, por isso é entendida como fenômeno social da interação verbal dos seres humanos. Entender a língua como discurso significa não a desvincular das esferas sociais e dos valores ideológicos. Pode-se pensar que os discursos de professor messiânico, incompetente e culpado dialogam e contrapõem nos textos do jornal, podendo aparecer juntos ou separados, isso evidencia a dinamicidade da língua expondo as ideologias em relação a essa profissão. Dessa forma, a partir das notícias e textos de opinião do jornal O Popular foi possível analisar como os eixos discursivos em relação aos professores são representadas nos escritos do jornal e, como reverberam nas finalidades educativas da escola pública

Conclui-se que a missão do professor das escolas públicas de Goiás é formar o indivíduo para o mercado de trabalho e baseado no currículo de resultados, esse profissional é considerado incompetente e culpado quando não conclui a missão de fazer com que o processo educacional goiano funcione. Foi possível atentar, a partir dos textos analisados, como a cobrança em cima de um profissional é intensa, pois para que um processo educacional tenha qualidade pedagógica, independente de qual finalidade educativa assuma/anuncie, é necessário a ação do Estado, gestão e organização do trabalho pedagógico e administrativo da escola, envolvimento do aluno e da família (sociedade), além da garantia das condições de trabalho do professor. Portanto, o sucesso e o fracasso da escola não são obra isoladora ou messiânica de um único sujeito: o professor.

Em relação a análise do *corpus*, foi averiguado como a realidade política social influenciada pelo neoliberalismo influencia na finalidade educativa da escola, então, considerando essa situação, o que é considerado ideal de ser alcançado é o ensino técnico pensando no desenvolvimento econômico e baseado no imediatismo de resultados aos moldes exigidos pelo mercado. Assim, ao analisar as notícias e os textos de opinião foi possível refletir sobre como os eixos

discursivos interferiam no cotidiano do professor, no período analisado, e quais as finalidades educativas estavam em disputa. Porém, essa reflexão pode alcançar os dias atuais e instigar pesquisadores a pensar sobre essas questões ideológicas que estão presentes nos eixos discursivos e como elas intervêm na profissão docente no Brasil e, especificamente, em Goiás.

Referências

- ABREU, Vandr . *Professores continuam parados*. O popular, Goiânia, 21 de maio de 2014. Acervo do jornal.
- ASSUN O, Marília. *Professores defendem rela o mais profissional*. O Popular, Goiânia, 15 de out. de 2010. Acervo do jornal.
- DRUMMOND, Patrícia. *Fiscaliza o da Seduc em rela o aos professores*. O Popular, Goiânia, 22 de jul. de 2011. Acervo do jornal.
- FERREIRA, K. Z. *Quando o professor   notícia? Imagens de professor e imagens do jornalismo*. 2012. 190 p. Tese (Doutorado em Educa o) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- GAMEIRO, Roberto. *Precisa-se de professores*. O Popular, Goiânia, 20 de fev. de 2018. Acervo do jornal.
- LENOIR, Y.; ADIG ZEL, O.; LENOIR, A.; LIBÂNEO, JOSÉ C.; TUPIN, F. (org.). *Les finalit s éducatives scolaires: une étude critique des approches théoriques, philosophiques et id ologiques*. Saint Lambert (Quebec, Canadá): Éditions Cursus Universitaire, 2016.
- LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, J. C. ECHALAR A. D. L. F; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (org.). *Em defesa do direito   educa o escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate*. VII Edipe. Goiânia: Editora da UFG, 2019.
- LIBÂNEO, José Carlos. *A escola de resultados em Goiás: análise crítica do documento diretrizes do pasto pela educa o: reforma educacional goiana*, setembro de 2011. Art. PUC Goiás, 2011.
- LIMA, Cristiane. *Corte de professores afeta aulas*. O popular, Goiânia, 21 de fev. de 2015. Acervo do jornal.
- LIMA, Gabriela. *Professores no lugar errado*. O Popular, Goiânia, 21 de março de 2014. Acervo do jornal.

- MARCOS, Almiro. *Sem professores, notas são ruins*. O Popular, Goiânia, 21 de fev. de 2011. Acervo do jornal.
- MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (org.). Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Editora Contexto, 2005. p. 168-176.
- MORGAGO, Valdoméria. *As representações discursivas sobre o sujeito professor: entrelaçamento do saber e do poder no trajeto temático da missão, da culpabilização e da incompetência*. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás. Goiânia. 2015.
- PEIXOTO, Thiago. *O papel do professor*. O popular, Goiânia, 17 de out de 2011. Acervo do jornal.
- PERILLO, Marconi. *Professor, principal agente da reforma*. O Popular, Goiânia, 19 de set. de 2011. Acervo do jornal.
- PINHEIRO, Eduardo. *40% dos professores da rede pública vivem dupla jornada*. O Popular, Goiânia, 01 de jun. de 2015. Acervo do jornal.
- VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

PARTE 3

DIVERSIDADE,
INTERCULTURALIDADE
E EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS



INTERCULTURALIDADE, INCLUSÃO E ALTERIDADE: INTERLOCUÇÕES À EDUCAÇÃO COMO TRANSGRESSÃO¹

Isadora Cristinny Vieira de Moraes
Marlene Barbosa de Freitas Reis

Introdução

Ao longo da história da humanidade diversas formas de preconceito foram cristalizadas e, dentre elas, a educação das pessoas com alguma deficiência ou que apresentem alguma característica que foge aos padrões socialmente estabelecidos tem sido um desafio, tendo em vista que essas pessoas têm sido marginalizadas. Diante disso, podemos abstrair que tais barreiras se encontram além de pura aceitação por conveniência, são advindas de construções sociais complexas que precisam ser desintegradas num processo paulatino de desconstrução das armaduras tiranas da hegemonia dominante.

Defender uma educação para todos corresponde a uma luta constante por espaço de reconhecimento da diversidade humana e suas facetas enriquecedoras do processo de ensino-aprendizagem. Para isso, é preciso reconhecer a diferença como partícipe da construção educacional e humana, não como contraponto a elas, mas sim como essencial dentro de um processo no qual o desenvolvimento intercultural e inclusivo aponta à transgressão do erroneamente homogeneizado, aponta à pluralidade, à crises identitárias e institucionais – no sentido de provocação de mudanças – e da diferença como resultado transformador, como benefício ao processo de humanização, não mais alicerçada em disciplina e controle.

A partir dessa perspectiva, faz-se necessário refletir acerca da inter-relação entre Educação Intercultural e Educação Inclusiva,

1 Pesquisa resultante de discussões e estudos realizados no mestrado em educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Goiás (PPGE/UEG/Inhumas) em parceria com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI) e, parcialmente apresentado no IX EDIPE.

sobre o diálogo entre os conceitos de interculturalidade, inclusão e alteridade no processo de desenvolvimento e garantia do direito à educação para todos. Dessa forma, a principal problemática a ser explorada neste artigo é: em que medida a reflexão acerca dos fins da educação contribuem para a ampliação da discussão sobre questões da inclusão e respeito às diferenças promulgada pela concepção intercultural das relações humanas e educacionais?

Nessa conjuntura, por meio de procedimento metodológico da pesquisa qualitativa de revisão bibliográfica, objetiva-se identificar os pilares dos sentidos da educação e compreender os conceitos de interculturalidade, inclusão e alteridade, bem como o trabalho com as diferenças. Para tanto, fundamentamos essa pesquisa em autores os quais possuem estudos voltados aos campos temáticos relacionados à historicidade da construção da educação e seus sentidos, ao direito às diferenças, à inclusão e à interculturalidade, tais como: Cambi (1999), Mantoan (2015; 2017), Orrú (2017), Benevides (2007), Bourdieu (2003), Candau (2008; 2019), dentre outros. Sendo assim, abordamos ao longo do texto como os sentidos atribuídos ao fazer educacional historicamente têm direcionado os rumos do fazer pedagógico, como tais perspectivas influenciam na organização social e, ainda, como a cristalização do preconceito e marginalização das diferenças corroboram com os valores e interesses dominantes.

Por meio das leituras realizadas, percebemos que é emergente caminharmos à transgressão de padrões impostos sutilmente e mascaradas como necessárias. Tal processo permeia e é permeado pelo respeito às diferenças, ao direito de ser, de humanizar-se e ao desenvolvimento da capacidade de ver as diferenças como fator enriquecedor social e educacional; de desenvolver olhar, escuta e coração sensíveis para se colocar no lugar do próximo; de alteridade na intersecção das bases da prática escolar (multiculturalidade, diversidades, alteridade e interculturalidade) e trabalho de educação realmente inclusiva. Sob essa ótica, o estudo desenvolve-se numa investigação que se sustenta na história da educação, de sua trajetória até a Modernidade para, assim, refletir sobre a promoção de uma Educação Inclusiva e Intercultural diante do atual contexto de desigualdades.

Modernidade e educação: o caminhar à transgressão

Educação Inclusiva, escola, trabalho e formação docente, Educação Especial, sentidos, currículos, desafios e diferenças. Estas são algumas temáticas abarcadas em discussões acerca da promoção e desenvolvimento da Educação Intercultural na atualidade, as quais constantemente se tornam desafios àqueles que buscam trabalhar com as diferenças, buscam fazer diferente e fazer a diferença transgredindo em meio homogeneizador, instrumental e controlador. É fato que a temática do respeito às diferenças e a garantia do direito à diversidade tem ganhado certa visibilidade nos últimos anos; porém, por tamanha relevância e abrangência, compreendemos que tal discussão ainda é muito escassa e necessita de mudança de olhar conceitual e prático de sua representação àqueles que dela necessitam e a promovem, ou seja, de mudanças que corroborem com a promoção da alteridade e representem transformações atitudinais.

Ao falarmos sobre inclusão, diferenças e interculturalidade estamos extrapolando a perspectiva de acesso e permanência em ambiente escolar e, nesse sentido, indagando transformações que ainda são necessárias para tal garantia. Sob revisão conceitual, refletir acerca dos fins historicamente construídos e atribuídos à educação contribui para a ampliação do questionamento de qual é o sentido da educação na atualidade, de indagação de conceitos enraizados na gênese do fazer escolar, de cumprimento e prezar da educação para todos ou apenas alguns. Sendo assim, o quadro das diferenças em seus deslocamentos históricos expõe resultantes repercussões de sentido no processo educacional.

Mantoan (2017) indaga a compreensão e conceituação de inclusão perante o direito à diferença na igualdade de direitos e questiona a - ainda tão presente - concepção sobre diferença e o necessário deslocamento ao argumentar sobre como entendemos esse termo no âmbito educacional e como identificá-la, bem como suas necessidades específicas, em meio diverso.

A inclusão, contudo, tem uma armadilha: ao abstrairmos a diferença, tratando as pessoas igualmente, chega-se ao sujeito universal e, quan-

do enfatizamos apenas as suas diferenças, escondem-se suas especificidades. Para fugir dessa armadilha, a inclusão assegura o direito à diferença na igualdade de direitos. Não há mais como recusar, negar, desvalidar a inclusão na sociedade brasileira e no cenário internacional. Resta-nos, pois, reconhecer qual é o sentido da diferença que está na base das ações inclusivas [...]. A inclusão é uma reação aos valores da sociedade dominante. Trata-se de um movimento que se choca com o pluralismo, entendido como mera aceitação do outro e incorporação das diferenças, sem conflito, sem confronto. Há que se digerir o seu conceito para que seu sentido seja impresso, sem titubeios, distorções, arranjos, nas nossas ações (MANTOAN, 2017, p. 39).

É factível perceber como a construção social das diferenças e do processo de promoção da Educação Inclusiva representam questões políticas, de relações de poder e influências, pois a inclusão imprime um deslocamento que causa desconforto àqueles que dependem da exclusão como mantenedora de sua hegemonia dominante e desigual, imprime quebra de paradigmas e novos valores, atitudinais e de modo de existência. Podemos, então, compreender como o processo educacional inclusivo confronta mazelas cristalizadas nas raízes de nossa sociedade e exprime redefinição de ensino-aprendizagem no cotidiano escolar.

Mediante as principais características da educação moderna de rompimento com o modelo tradicional feudal e emersão de novas tendências e valores sociais, bem como um novo projetar de homem e sociedade construídas em processo histórico, é possível considerar a constituição do moderno como uma ruptura consciente que reflete diretamente no processo educacional da contemporaneidade. Tal ruptura demonstra pontos substancialmente diferentes do até então vivenciado, mas sem deixar de lado as continuidades inegáveis desse processo histórico de "virada" de épocas e valores.

Na Idade Moderna, o ocidente foi colocado em evidência a partir de revoluções em diversos âmbitos, como o econômico, o político, social, ideológico-cultural e pedagógico. Nessa perspectiva, o contexto da educação na modernidade se deu em meio ao nascimento do sistema capitalista, o qual corrobora com a instituição do Estado Mo-

derno e com todas as consequências de tal constituição – sendo elas, a concepção e centralização do poder, controle de funções sociais, atenção atribuída à prosperidade econômica, afirmação de uma nova classe (burguesia) delineando novas concepções de mundo e critérios racionais de organização de eficiência, de processos educacionais e, conseqüentemente, nos parâmetros utilizados na promoção ou inibição de questões inclusivas e no trabalho com as diferenças.

À vista disso, a formação do homem moderno está pautada em instituições educativas (hospitais, prisões, escolas, exército, família) voltadas ao controle do indivíduo para torná-lo dócil e passível de sua consciência, à formação do homem gentil. Dessa forma, o projeto educacional moderno apresenta-se para manutenção do poder vigente e para conformação às suas finalidades, tendo como principais agentes a escola e a família, as quais sofreram profundas ressignificações que refletem em toda a organização social submetida ao *cronos* e a mudanças de paradigmas – com possíveis resultantes de crises identitárias.

Sob essa concepção de sociedade e de educação, os currículos formativos também sofreram transformações caracterizadas por aspectos humanísticos e científicos, renovando também a cultura escolar ligada à formação de um sujeito estatal que preza pela prosperidade da nação e que, acima de tudo, é consciente de seus deveres sociais. Essa conjuntura de nova formação humana e cultural constituiu base para a escola moderna e sua função mantenedora dos poderes vigentes. Sendo assim, o pluralismo de paradigmas e o declínio metafísico constituem os principais efeitos responsáveis pela revolução pedagógica na Idade Moderna, sendo o centromotor dessa reorganização os paradigmas social e científico, centralizados em torno de um modelo produtivo, ideológico, racional e empírico.

Cambi (1999) nos leva a indagar as reais significações de educação, sociedade e liberdade advindas da Idade Moderna que ainda refletem na atualidade. A pedagogia nesse meio paradoxal se encontra entre os debates de conformação e emancipação do homem, colocando em evidência a ambigüidade da Educação Moderna, na qual uma pseudo liberdade é promulgada para manutenção e perpetuação da hegemonia de poder vigente. A liberdade da cultura escolar

e do fazer pedagógico, bem como do ser humano em sua completude, nesse caso, está sustentado em escolhas que correspondam a um mesmo objetivo dominante.

Toda a sociedade articula-se em torno de um projeto educativo, apresenta-se como uma sociedade educativa, embora eduque *para* o poder, *para* a conformação aos seus modelos e aos seus objetivos. [...] A Modernidade nasce como uma projeção pedagógica que se dispõe, ambigualmente, na dimensão da libertação e na dimensão do domínio, dando vida a um projeto complexo e dialético, também contraditório, animado por um duplo desafio: o de emancipação e o de conformação [...] (CAMBI, 1999, p. 203).

Assim, há a ressignificação do trabalho como produção para a formação e existência do homem partícipe de sua própria construção mediante a relação trabalho-liberdade-propriedade, expondo, então, a invasão do capital na educação. Essa invasão que apresenta uma característica de alienação ideológica visa a formação de sujeitos para a manutenção de determinada hegemonia para atender à lógica mercantil adotada. É necessário, portanto, reconhecer e questionar quais são os projetos de sociedade ainda vigentes e o sentido da educação, a fim de superar as heranças desse processo de constituição capitalista da sociedade as quais refletem parâmetros nos quais o fazer pedagógico inclusivo e intercultural devem estar pautados legalmente.

Sob esse entendimento, a mudança ideológica pessoal (micro) corrobora para que seja possível a formação de uma sociedade (macro) que lute por justiça social e preze pelo direito de ser diferente, de ser humano. Assim, do particular ao geral, notamos a necessidade e importância de mudarmos pequenos atos em nosso cotidiano para transformações em todo o contexto social, fundamentando-nos no conceito e prática de alteridade.²

Tais transformações nos levam à reflexão acerca da construção paulatina de concepções sociais que interferem no desenvolvimento

2 Termo compreendido como ato e capacidade de se colocar no lugar do outro, de considerá-lo, valorizá-lo e estabelecer diálogo (FURTADO, 2012).

dos processos de direito e educacionais, o que nos interpela acerca da dinamicidade do fazer humano e da constante renovação de aspectos que constituem o sentido da educação e de seus atores. Hunt (2009) evidencia que essas transformações devem gerar transgressões que voltem o sentido da escola à garantia primordial dos Direitos Humanos (ONU, 1948) de acesso, permanência, efetividade e qualidade de uma educação para e com todos – perante aspectos de naturalidade, igualdade, universalidade e humanidade.

Nesse sentido, podemos abstrair a ideia de que é necessário que esses direitos constituam-se de forma contra-hegemônica e, para isso, é necessário que sejam reconsiderados como multiculturais e cumpram a premissa da interculturalidade de respeito às diferenças. Podemos destacar, ainda, a realidade paradoxal contemporânea que lança mão de constantes lutas e avanços em relação ao prezar pela construção de tais direitos, o paradoxo da dupla função de ser crítica, necessária, intercultural e universal à dignidade humana, a qual abarca os diferentes modos de existências em todas as suas especificidades apontando à reconstrução de valores e empoderamento de pessoas minorizadas; afinal,

A cultura de respeito à dignidade humana orienta-se para a mudança no sentido de eliminar tudo aquilo que está enraizado nas mentalidades por preconceitos, discriminação, não aceitação dos direitos de todos, não aceitação da diferença (BENEVIDES, 2007, p. 01).

Diante disso, podemos apreender que um dos desafios do trabalho com as diversidades e promoção da inclusão é a garantia da dignidade e cidadania humana perante a relação direta entre direitos e o sentido da educação, e a formação da sociedade que as formulam. Ao desenvolver a Educação Inclusiva estamos lançando mão do refutar de qualquer tipo de preconceito e discriminação, o que denuncia marcadores sociais das diferenças os quais são fundamentos de conflitos sociais e, conseqüentemente, confrontam raízes culturais de emancipação ou reprodução.

Ao conservar um determinado capital cultural dominante (BOURDIEU, 2003) a educação e a escola podem ser reprodutoras

e tendenciosas à não percepção da necessidade demandada pelas diferenças que ali são encontradas. Assim, o sentido de uma educação e interculturalidade críticas precisam estar pautadas no questionamento das relações de poder advindas de um processo histórico de construção, no encarar das diferenças como inerentes à liberdade, democracia e empoderamento.

Dessa forma, não basta apenas constatar as diferenças nos espaços sociais e educacionais, mas é necessário reconhecer onde e como as desigualdades estão ancoradas, mantidas por quais estruturas reprodutoras as quais desconsideram o reconhecimento das diferenças, pois reconhecer as diversidades é reconhecer a existência humana e, conseqüentemente, caminhar à transgressão de padrões sociais erroneamente impostos.

Todavia, em sua constituição de ser um problema fundamental, ela (inclusão) sempre se renova e está sempre vestida de controvérsias e acaloradas discussões e indagações que penetram e abalam a organização e a estrutura do sistema de educação no qual estamos arribados. E a cada vez que a inclusão se repete como problema, ela desequilibra as pseudocertezas sobre a pragmática do ensino que desde o século XVI tem sido cultuada no espaço escolar desde a educação infantil até os cursos superiores. A inclusão põe em xeque o tradicional estático e transgride os alicerces de uma sociedade disciplinar e de controle (ORRÚ, 2017, p. 45).

Diante da sociedade elitista, engessada e tradicionalista, o gosto pela educação, pelos atos de ensinar e aprender são sinônimos de resistência, de encontrar no processo educacional ambiente de possibilidades e não de manutenção da homogeneidade vigente. O ensino que incentiva transgredir fronteiras, expandir horizontes reconhecer o ser do próximo lançam mão de colocar em prática o olhar e a escuta sensíveis para encarar a atual crise de sentidos da educação em oportunidade de criação de possibilidades. O multiculturalismo necessário ao desenvolvimento de uma perspectiva global escancara o fato desses espaços constantemente velarem o absurdo de negação

ignorante da diversidade humana e cultural. E, desse modo, considerando que não existe educação neutra, devemos usar isso em favor do questionamento de qual seria a real intenção de desenvolvê-la, oportunizando transformações eminentes.

Tais transformações apontam à interculturalidade necessária na educação e, conseqüentemente, à dificuldade na quebra de paradigmas sociais. A educação é perturbadora e não apaziguadora, não deve ser fator de estacionar o desenvolvimento, mas de expor a dinamicidade do ser humano que a constrói e possibilitar o movimento do pensamento. Diversidades e diferenças não representam troca de uma ditadura por outra, mas sim o estabelecer de diálogo que as abrace nesse processo, com valorização e compreensão como fatores enriquecedores dos processos educativos.

Interculturalidade e educação inclusiva: inter-relações à alteridade

Diante do processo histórico de edificação e constituição de sentidos, é possível perceber e questionar o processo inclusivo na educação, no qual a representação de minorias ainda é constantemente realizada mediante sustentação da exclusão para possibilidade do incluir. Para tanto, é necessário refletirmos sobre como os preconceitos não estão enraizados somente em estruturas externas ou governamentais, mas em nós mesmos para mudanças de *habitus*³ e atitudes que desencadeiem transformações em cenário macro.

Ao tratar das desigualdades sociais perpetuadas pelas desigualdades educacionais e pela cultura, Bourdieu (2003) esclarece sobre o capital cultural. O autor problematiza a educação ao indagar seus objetivos demonstrando que ao longo da escolaridade é feita uma seleção direta e indireta dos sujeitos, pautadas nas diversas problemáticas sociais que são refletidas e repetidas em ambiente escolar. As

3 Termo desenvolvido por Bourdieu (2003), ao qual podemos relacionar o processo naturalizador ideológico de desigualdades que colocam em xeque a cultura e a educação. Tais fenômenos fazem parte da produção humana e da afirmação de sua existência, devemos combater tal processo de imposição puramente como determinação social.

constatações desse autor nos mostram que o acesso à escola não reduz, mas acentua as desigualdades ao levar em consideração o capital cultural dos estudantes desde sua origem até o ingresso – ou não – de modos de formação continuada.

Nesse sentido, expõe-se a necessidade de não apenas constatar a existência de manutenção das desigualdades na educação, mas também de explorar para compreender os mecanismos que o fazem para ser possível proporcionar mudanças que contribuam para transformar esse cenário. Diante disso, a cultura é concebida como capital devido ao poder simbólico que lhe é atribuída e ao determinismo escolar – e conseqüentemente social – nela embebido. Esse poder simbólico atrelado à arbitrariedade cultural promove a manutenção e perpetuação das desigualdades diante da legitimação da ideia de cultura hegemônica; assim, uma escola que não abrange e enfrenta as diferenças e as problemáticas a elas vivenciadas, corrobora e legitima as desigualdades, o pré-determinar do fracasso escolar e a continuação das classes muitas vezes desumanas.

Assim, ao refletirmos sobre o processo de interculturalidade estamos indagando estruturas perpetuadas pela sociedade num constante processo de promulgação de falsa hegemonia, do não considerar as diferenças para um suposto estabelecimento de harmonia que vela as desigualdades. A Educação Inclusiva revoga tais concepções e acentua a necessidade de respeito e consideração às diferenças como fator humanizador, como forma de educar e viver para a liberdade, desfazendo os nós amarrados por uma instrumentalização da educação mercantil vista na atualidade resultante de fundamentações históricas passíveis de evolução.

O caminho da inclusão não é algo fácil ou simples de se trilhar ou compreender. Na realidade é complexo, pois não despreza as mazelas existentes nos diversos contextos e circunstâncias; não finge ausência de obstáculos; não supervaloriza determinadas ações em detrimento de outras; tampouco elege práticas pedagógicas iluminadas para se materializar. [...] A inclusão menor é que revoluciona, que transgride, que transforma a inclusão

maior (prevista na lei) em acontecimento dialético, dialógico, engenhoso. É ela que é intensa e pertinaz. Ela subsiste à envergadura da inclusão legalista que ora serve aos interesses do Estado, ora concede o direito ao cidadão, ora se dobra à microfísica do biopoder (ORRÚ, 2017, p. 56).

Estamos vivendo em uma sociedade rasa em suas relações interpessoais, intersociais. Uma sociedade imediatista, incapaz de reflexão devido à velocidade e efemeridade da geração da informação. Passamos mais tempo em ambiente escolar, mas cada vez menos formativas em sentido da forma conteudista, acelerada com reciclagem sem fim de materiais e do saber. A ambição, individualidade e egocentrismo do homem moderno inibem possibilidades de reflexão e, conseqüentemente, de possibilidades de formação e transformação de conhecimentos. Diante disso, a apatia sociocultural não questiona a educação como mantenedora e reprodutora legitimada das desigualdades sociais e, desse modo, a seleção que ocorre ao longo da escolaridade e a não consideração das diferenças deixa explícita a necessidade de repensarmos o significado e o sentido da escola para a sociedade que por ela são formados e pela qual também é formada.

Será que estamos nos construindo como sociedade pela cultura e educação – permeados por elas, por elas constituídas e por nós construídas – em processo recíproco de troca ou estamos fazendo da educação um mero instrumento de continuação dos processos de desigualdades? Até quando essas velhas narrativas irão assombrar o processo de educação sustentado no vício da negação das problemáticas, veladas pela ignorância? O que podemos fazer para, aos poucos, combater tal realidade e quebrar o ciclo vicioso de negação ao direito de ser, de reconhecimento das diferenças e das diversidades? É necessário questionar o motivo pelo qual a diferença incomoda e desmistificar discussões (fator esse reproduzido nas escolas e na construção de seus currículos). Ao abarcar as diferenças como fator problemático e instável, os paradigmas vivenciados no processo de educação denunciam aspectos ancorados na constituição dos sujeitos que estamos projetando perante perspectiva colonizada, embebida de discursos errôneos ainda não desconstruídos os quais repro-

duzem preconceitos pregados como verdades absolutas, homogeneizadora e mantenedora de estratificações sociais que vão além do econômico.

Mudanças de posição em relação à naturalização de centralizações são necessárias para transformações na perspectiva do que é diferente e o que são diversidades às quais se referem à pluralidade humana, sempre correlacionadas ao caráter político de nossas ações. Nesse sentido, Miskolci (2007) corrobora com a tese de que existem inúmeras formas de entender as diferenças, sobretudo quando associada à subalternização, à inferioridade, às desigualdades e injustiças – o que expressam sua conotação opressora. Desse modo, o trabalho com as diferenças defendido pelo processo intercultural, pela prática de alteridade e promoção da liberdade deve ser pautada no trabalho inclusivo entendido como princípio ético e humano, em processo permanente e contínuo (CARVALHO, 2005), para ser possível romper com a pseudo inclusão e concretizar o desafio de uma educação para todos, a qual inclui pedagogicamente e atende às diferenças em suas diversas facetas (físicas, psicológicas, socioecômicas, dentre outras).

O trabalho com a Educação Inclusiva deve ser encarado como o incluir de verbo/ação; e, além de discussões e debates precisamos apresentar possíveis soluções e contribuir em nosso cotidiano ao combate às desigualdades em suas inúmeras facetas. Assim, questionar qual o real sentido e finalidade da educação que busca concretizar a inclusão em suas diversas manifestações e o ensino-aprendizagem significativo/representativo lança mão da reflexão acerca da interlocução entre interculturalidade, alteridade e liberdade, esta como forma de resistência, de transgressão. Podemos, assim, abstrair a interculturalidade como um processo que valoriza as diferenças, promove diálogo e luta em favor de justiça. Tal educação deve ser pautada na luta contra a hegemonização cultural, expondo a necessidade de extinção da negação velada que permeia a sociedade em geral e perpetuam problemáticas arcaicas e constantes demonstrações de preconceitos.

Por tudo isso, a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou me-

lhor, uma crise de identidade institucional – que por sua vez, abala a identidade fixada dos professores e faz que seja ressignificada a identidade fixa do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade determinada por modelos ideais, permanentes, essenciais. O direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença (MANTOAN, 2015, p. 35).

Uma Educação Intercultural concebe as diferenças como fator enriquecedor. Sob essa concepção, a cultura e o saber corroboram para a construção e desenvolvimento de um trabalho tensionado entre a igualdade e a diferença, ou seja, das diversidades, na promoção do respeito mútuo.

É necessário, nesse cenário, que assumamos o processo educacional e ensino-aprendizagem como espaços vivos, nos quais deve-se reconhecer o eu e o próximo, suas diversidades, não apenas em sua celebração/constatação, mas no concebê-las como fator crucial na construção educativa de indivíduos críticos que permeiam e são permeados pelo cruzamento mútuo de seus aspectos culturais, raciais, socioeconômicas, dentre outras. Assim, devemos encarar esse diálogo e o choque resultante da interação de sujeitos diversos como fundamental nas práticas educativas que promovam combate ao currículo engessado e homogeneizador.

A interculturalidade crítica fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição. Potencia os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados e a construção da autoestima e estimula a construção da autonomia num horizonte de emancipação social (CANDAUI, 2019, p. 280).

Alguns aspectos intrínsecos ao fazer educacional correlacionados à construção histórica de nossa sociedade estão interligados a reflexões

acerca dos processos que permeiam o desenvolvimento da Interculturalidade Crítica na educação. O refletir e agir pedagógicos que estejam fundamentados na "de-colonialidade" (WALSH, 2009) e na humanização, isto é, que questione o pré-estabelecido e oportunize o construir pedagógico plural nos leva à compreensão da Interculturalidade Crítica como projeto político, social e ético, a fim de promover uma nova humanidade questionadora. Para isso, um dos pontos a ser observado quando indagamos se estamos colaborando, ou não, para a construção de práticas pedagógicas que valorizam as diferenças e as diversidades é o de quanto elas estão confrontando o modelo de educação socialmente imposta.

A Interculturalidade Crítica se constitui na medida em que são questionados os interesses de instituições sociais aproveitadoras e usurpadoras. E, desconstruir modelos impostos historicamente requer trabalho árduo e constante. Devemos, portanto, atuar na e para a continuidade que tais feitos lançam mão, tornar a pedagogia crítica real e possível nas práticas pedagógicas pressupõe que sua constituição se dê no cotidiano escolar, na luta de enfrentar instrumentos ideológicos do Estado e sua educação bancária amplamente criticada por Freire (1996).

A promoção das diversidades nas práticas pedagógicas, da interculturalidade e a prática de alteridade apontam ao fato inegável do caráter enriquecedor das diferenças quando abraçadas no processo de ensino-aprendizagem e da fundamental interdisciplinaridade para compreensão da relação entre o indivíduo, a sociedade e os conhecimentos.

Assim, busca-se uma nova ótica em relação à educação, na qual se amplie horizontes e desperte o olhar sensível voltados à prática de promover o singular e o coletivo, de valorizar a existência do próximo em sua integralidade e de se colocar em seu lugar a fim de compreender inúmeros fatores que abarcam a vida humana, então, praticar e relacionar-se com alteridade.

Um dos grandes desafios da contemporaneidade passou a ser a construção da unidade social em sociedades marcadas por significativas diferenças e desigualdades pessoais e coletivas. Escutar a si e ao outro se torna, portanto, a condição para o reconhecimento e a comunicação. Esta é para mim uma das mais importantes tarefas

educativas, hoje: educar para que os sujeitos reconheçam a si mesmos e aos outros. Isso, talvez, seja mais significativo do que ensinar conteúdos que podem ser aprendidos em muitos outros espaços.

Para escutar, numa relação solidária, é preciso, contudo, assumir a própria identidade, entrar em relação com a diferença e rejeitar as desigualdades. A questão da identidade pessoal e coletiva precisa ser concebida como um processo de interação e conflito (CANDAUI, 2008, p. 201-202).

Refletir sobre Educação Intercultural requer uma autoanálise: minhas práticas pedagógicas estão sendo promotoras das diferenças, da inclusão e do direito de ser do eu e do próximo ou estão contribuindo para a perpetuação do ciclo vicioso de desigualdades e discriminações? Igualdades não se opõem às diferenças, se opõem às desigualdades. O desafio da Interculturalidade é trabalhar nessa tensão e promover o desvelar da negação das diferenças e alavancar o processo de desenvolvimento de uma educação realmente inclusiva. Igualdades e diferenças devem ser trabalhadas para resultar em interculturalidade do ser e do saber, como complementares, não apenas para sustentar a falsa sensação de tolerância quando há necessidade de inclusão. Praticar a alteridade como valor humano pressupõe a ideia de que não só devemos conviver com as diferenças, mas também entendê-las e valorizá-las.

Considerações finais

Ao iniciar esta pesquisa, estabelecemos como problemática a seguinte questão: em que medida a reflexão acerca dos fins da educação contribuem para a ampliação da discussão sobre questões da inclusão e respeito às diferenças promulgada pela concepção intercultural das relações humanas e educacionais? Para isso, delimitamos como objetivo geral identificar os pilares dos sentidos da educação e compreender os conceitos de interculturalidade, inclusão e alteridade, bem como o trabalho com as diferenças.

Diante disso, as leituras nos permitiram compreender a relevância de refletir acerca dos sentidos atribuídos à educação na atualida-

de advindos de um processo histórico de marginalização, alienação e manutenção das desigualdades sociais; bem como da necessidade de quebrar os paradigmas ocasionados pela instrumentalização do fazer educacional e inibição da heterogeneidade do fazer humano e de sua existência. Compreendemos o porquê ainda se faz necessário e presente a discussão acerca do desenvolvimento da Educação Inclusiva e da Interculturalidade na educação. Essa percepção é exposta pelo mesmo fato de que ainda são necessárias discussões sobre temáticas como a dos Direitos Humanos, os quais são inerentes à todo e qualquer sujeito por lei, mas que, constantemente, são revogados por uma sociedade preconceituosa e individualista, que possui um cerne capitalista déspota das constantes manifestações de tentativas de promoção de desigualdades para manutenção de uma sociedade estratificada que descaracteriza identidades e culturas a fim de controle ideológico sutil, mas violento.

Para fazermos diferente, fazermos a diferença e reconhecê-las como enriquecedoras é necessário que reconheçamos as mazelas da nossa sociedade. Para a promoção de uma Educação Intercultural é necessário reconhecer o caráter discriminador que tem sido déspota das práticas educativas e de seus alicerces.

Acabar com a naturalização do preconceito cristalizado e da constante negação de sua existência é fundamental para que possamos desenvolver um trabalho que preze pela humanização dos sujeitos em sua integralidade. Para propormos uma radicalização que procure erradicar as desigualdades sociais é necessário, primeiramente, é preciso formar cidadãos críticos e ativos os quais encontram no espaço educacional o principal fator de sua construção como ser que, conseqüentemente, reflete na construção coletiva que buscamos ao defendermos o direito de ser e das diferenças.

Transformar o fenômeno da diversidade em objeto constitui arma perigosa quando tomada como estratégia de manipulação velada. Ela deve ser promovida, assegurada pelo respeito ao próximo e às diversas manifestações identitárias, não como forma de agenciamento e celebração negacionista. Não podemos atribuir valor às diferenças nem classificá-las, mas sim relacioná-las. Esse exercício

colabora com o processo de decolonização que resulta no se colocar no lugar do outro, no exercício de alteridade.

Qual o objetivo da educação que estamos construindo atualmente? Uma educação pautada nos Direitos Humanos se finda no cumprir da alteridade como valor humano. Estamos perpetuando desigualdades de uma paideia colonial ou estamos colocando a práxis intercultural em prática em favor da constituição de justiça?

Ir além do humanístico é não isolar a experiência escolar de sua totalidade social, permitindo, assim, analisar buscar soluções para a continuidade da seleção e transmissão de determinados tipos de capital cultural, do currículo oculto e da desigualdade social capitalista a qual mantém coesão entre classes e indivíduos por meio da propagação de ideologias que acabam sancionando os arranjos institucionais existentes – grande responsável pela continuidade da dicotomia social na educação.

A educação só pode ser libertadora quando todos os seus atores tomam posse do conhecimento, isto é, os conceba de maneira crítica e significativa. Tal movimento só é possibilitado quando o fazer educacional abarca todas as diferenças de ser e fazer-se humano, de ensinar e aprender de maneiras variadas, de promover uma pedagogia engajada a qual possibilite transgredir, insurgir e desenvolver mudanças (HOOKS, 2013) traçando caminhos à educação como prática da liberdade mediante ser e estar consigo e com o próximo, com a capacidade e prática de alteridade em que a Interculturalidade pressupõe o respeito ao direito de ser e pensar diferente. Afinal, temos direito de reivindicar a igualdade sempre que a diferença nos inferioriza e temos o direito de reivindicar a diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza (SANTOS, 2003), ou seja, o fazer intercultural lança mão de fazer justiça.

Referências

BENEVIDES, Maria V. *Educação em direitos humanos: do que se trata?* Programa ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf. Acesso em: 18 abr. 2022.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural e práticas pedagógicas. In: SILVA, Marco; NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do; ZEN, Giovana Cristina (org.). *Didática: abordagens teóricas contemporâneas*. Salvador: EDUFABA, 2019. p. 275-288.
- CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: do que estamos falando? *Revista Educação Especial*. Santa Maria, RS, n. 26, p. 1-7, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4395/2569>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FURTADO, Júlio. *Docência e alteridade*. Congresso de educação básica: aprendizagem e currículo: COEB, 2012.
- HOOKE, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013. p. 9-50; 223-251.
- HUNT, Lynn. *A invenção dos direitos humanos: uma história*. Tradução: Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p.13-33.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. *Revista Inclusão Social*, Brasília, DF, v. 10, n. 2, p. 37-46, jan./jun./2017.
- MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a questão das diferenças: por uma analítica da normalização. *Congresso de leitura do Brasil*, 2007.
- ONU. Organização das Nações Unidas. *Declaração universal dos direitos humanos*. 10 de dezembro de 1948, Paris. Disponível em: https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr_translations/por.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.
- ORRÚ, Sílvia Ester. *O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. p. 12-42.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, BRANQUITUDES E COTIDIANO ESCOLAR: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Fátima Regina Almeida de Freitas

Introdução

As leis federais nº 10.630/2003 e nº 11.645/2008, trazem tanto uma denúncia de que as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas não são abordadas no cotidiano escolar, como apontam possibilidades sobre como estes debates podem acontecerem, pois aprofundam a questão e trazem diretrizes para subsidiá-la: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004); e as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2015).

A proposta é que a educação antirracista seja construída no cotidiano escolar. Para isso, é necessário que não sejam realizadas apenas ações pontuais nos meses de abril e novembro, mas durante o ano inteiro e perpassando todo o currículo escolar. Há vários desafios para esta implementação, desde o desconhecimento da existência das leis, passando pela ausência desses debates nos cursos de licenciaturas e nas formações continuadas de profissionais da educação, e também o racismo estrutural e a branquitude.

Aproximar os diálogos entre os campos da Antropologia e Educação, e das epistemologias negras e indígenas, pode ser um caminho potente para romper com as branquitudes e construir uma proposta mais efetiva de transformação no espaço escolar, que muitas vezes se constrói como lugar de violência para crianças por seu pertencimento étnico-racial.

Antropologia, Educação e Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER)

Uma das formas de explicar a Antropologia é como uma ciência que busca compreender o ser humano "no exercício permanente da alteridade" (ROCHA; TOSTA, 2009, p. 131) Os conceitos de identidade e alteridade são centrais para a área, pois a pessoa se constrói e se reconhece na relação com a outra. Logo, estas categorias podem ser compreendidas como "uma chave que abre à educação a percepção sobre as múltiplas expressões culturais que atravessam o cotidiano escolar" (ROCHA; TOSTA, 2009, p. 132).

Ao abordar as contribuições da antropologia ao campo de formação docente, na introdução do livro *Etnografia e educação*, a/os antropóloga/os Tania Dauster, Sandra Tosta e Gilmar Rocha (2009, p. 17-18), afirmam que:

[...] o conhecimento da literatura e da prática antropológica tem efeitos sobre a prática educativa de professores e professoras em qualquer nível, pois possibilita outro olhar sobre o estudante, já não tão condicionado por estereótipos, estigmas e homogeneidades. O saber antropológico gera outras lentes, propiciando ao corpo docente meios para analisar a heterogeneidade e a diversidade cultural na sala de aula e em outros tempos e espaços escolares. Esse saber permite ainda que seja desenvolvida uma visão crítica face às possíveis posturas eurocêntricas, que, por vezes, levam o professorado a considerar as diferenças de estilo e de histórias de vida dos estudantes como manifestação de circunstâncias de inferioridade, incapacidade ou "privação cultural.

No contato com a educação, a antropologia também pode se repensar. Podemos acompanhar este diálogo, por exemplo, a partir Grupos de Trabalho (GTs) nas edições da Reunião Brasileira de Antropologia (RBA), evento organizado pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA), que desde a sua 27ª edição, realizada em 2010, oferece o *GT Antropologia e Educação*, com exceção da 28ª edição - cabe ressaltar

que algumas vezes ele substituído pelo *GT Ensinar e aprender antropologia*. Importante salientar que a último evento, em 2020, ofertou dois grupos sobre a temática e no que acontece em 2022 serão quatro, o que demonstra os esforços para aprofundamento da questão.

A Antropologia pode contribuir para que a Educação se repense como espaço de produção e reprodução do racismo no cotidiano escolar e subalternização de pessoas negras e indígenas. As instituições escolares têm sido historicamente locais para a manutenção das classes hegemônicas tradicionais, a partir, por exemplo, do mecanismo da "teatralização do patrimônio" (CANCLINI, 1998, p. 164), em que é construída uma "essência nacional", que acontece pelas comemorações em massa de acontecimentos fundadores, de heróis e objetos fetichizados. Estes momentos atendem ao desejo de repetição e perpetuação da ordem que estabelece quais grupos sociais serão incluídos ou excluídos nas narrativas de nação, que deve "determinar esse repertório de saberes para ensiná-lo na escola (CANCLINI, 1998, p. 193).

Canclini (1998) nos lembra que a partir de celebrações, festividades, exposições e visita a lugares míticos, se fixa o patrimônio tido como originário e legítimo, e estabelece o que deve ser lembrado, celebrado, preservado. São esses aspectos que, supostamente, devem contribuir para construção de uma identidade autêntica brasileira e, numa tentativa de ocultar e neutralizar a heterogeneidade, se constrói apagamentos de outras narrativas, identidades e povos que constituem nosso país.

Assim, é possível refletir sobre a construção da identidade racial nacional, que é fundada a partir do mito da democracia racial e nega a existência do racismo no Brasil, a partir da perspectiva de que existiria uma harmonia racial no país - ou do reforço do imaginário que ninguém sabe quem é branco ou negro, pois somos todas/os mestiças/os. A tentativa de apagamento das diferenças se reproduz também nas escolas pois "é frequente se ouvir que naquela escola todos somos iguais e que aos olhos do educador não há diferença. No entanto, todos sabemos que essa igualdade não é real" (GUSMÃO, 2003, p. 2003)

Cotidianamente se percebe o reforço de uma abordagem de que "somos todos da raça humana", quando, na verdade, as identidades raciais não são pautadas na biologia, e sim "construções sociais, polí-

ticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significam, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças" (GOMES, 2005, p. 50-51).

Há décadas pesquisas no campo da educação têm construído conhecimentos sobre relações étnico-raciais brasileiras. Uma conquista deste movimento é a criação do *GT Educação e Relações Étnico-Raciais*, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em 2001. Segundo algumas de suas coordenadoras este GT se origina "nas ações das(os) intelectuais negras(os) e não negros(as) brasileiras(os) e estrangeiras(os) que tematizam a questão racial no Brasil de forma emancipatória nos mais diversos campos: Educação, Sociologia, Literatura, Antropologia, Psicologia Social, História, dentre outros" (VALENTIM; PINHEIRO, 2012, p. 10-11).

Racismo escolar e as Leis Federais nº 10.630/2003 e nº 11.645/2008

O racismo como um processo estrutural e institucional complexifica as reflexões sobre o cotidiano escolar, pois segundo Quijano (1999, p. 120, tradução livre), "o padrão de dominação entre os colonizadores e os outros, foi organizado e estabelecido sobre a base da ideia de 'raça'. Portanto, as colonialidades do poder, do saber e do ser, nos constroem nessa articulação, informando quem somos e que lugar ocupamos nos espaços institucionais, dentre ele, as escolas - a partir dos projetos políticos pedagógicos; dos planos de aulas; dos livros didáticos; das literaturas escolhidos e abordadas; dos murais e de datas comemorativas.

A partir desta constatação, se nota a importância das lutas dos movimentos sociais negros e indígenas, para a aprovação das Leis Federais nº 10.630/2003 (BRASIL, 2003) e nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). A primeira cria a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todas as instituições de ensino fundamental e médio, e também em todo o currículo escolar. A segunda traz a inclusão das culturas e histórias indígenas.

Importante destacar que em seu artigo 1º a lei 11.645/2008 traz indicações sobre o conteúdo programático a ser abordado, de forma a destacar a diversidade das culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras e o protagonismo destas populações. Afirma assim que:

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008).

Para as educadoras negras Nilma Gomes e Petronilha Silva (2011), a existência de leis, e a formação de docentes para a diversidade são essenciais, pois em nossas práticas pedagógicas não podemos depender da boa vontade ou da intuição, e estes projetos não devem ser responsabilidade apenas das professoras negras. A partir dessas é possível construir contranarrativas sobre a história do Brasil, seu presente e seu futuro, a partir de epistemologias negras e indígenas, rompendo com o epistemicídio nas escolas brasileiras.

Segundo Carneiro (2005, p. 97), o epistemicídio consiste na "anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de indigência cultural, [...] fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender".

Essas leis provocam o campo educacional nacional a assumir uma postura política, ética e profissional, em que a diversidade étnico-cultural não seja apenas um tema nas "festividades" escolares, uma ação pontual em abril e/ou novembro, mas "uma competência pedagógica a ser construída pelos educadores e educadoras" (GOMES; SILVA, 2011, p. 14), que "exige de todos nós uma postura e uma tomada de posição diante dos sujeitos da educação que reconheça e valorize tanto as semelhanças quanto as diferenças como fatores imprescindíveis de qualquer projeto educativo e social que se pretenda

democrático" (GOMES; SILVA, 2011, p. 24). Neste sentido o pesquisador indígena Edson Kayapó reforça que

A escola e seus currículos têm pactuado com a reprodução de lacunas históricas e a propagação de preconceito sobre os povos indígenas, estando alinhados a interesses de grupos hegemônicos de perspectiva colonizadora. A Lei n. 11.645/2008 abre novos horizontes para o ensino da história e cultura dos povos indígenas, possibilitando o rompimento com o silêncio e com a memória produzida pelos grupos hegemônicos, colocando sob suspeita o currículo que produz e reproduz a invisibilidade e a inaudibilidade destes povos, rejeitando o reducionismo de suas memórias e histórias (KAYAPÓ, 2018, p. 59).

Intelectuais negra/os, como Nilma Lino Gomes, e indígenas como Daniel Munduruku, têm ressaltado como esses movimentos sociais educam a sociedade brasileira, a partir da produção e sistematização de "saberes transformados em reivindicações, das quais várias se tornaram políticas públicas de Estado nas primeiras décadas do século XXI" (GOMES, 2017, p. 14) como é o caso das Leis em discussão.

Esse processo, ao qual a autora se refere, acontece também ao ampliar o olhar da sociedade brasileira em geral sobre a humanidade e diversidade das pessoas negras e indígenas, o que deveria ser óbvio, mas que em uma sociedade na qual o racismo é estrutural, se torna constantemente negada, inclusive no espaço escolar. Sobre isso, Munduruku (2016) afirma que a educação sobre os povos indígenas (via literatura de autoria indígena, por exemplo) pode contribuir para desentortar pensamentos racistas e romper com

[...] imagens que empobreciam as experiências dos povos indígenas – o índio era visto como atrasado, selvagem, canibal, pobre e, também, como empecilho para o progresso nacional – foram sendo paulatinamente ‘arrancadas’ do imaginário brasileiro para dar lugar a outras imagens mais próximas da verdadeira humanidade indígena (MUNDURUKU, 2012, p. 223).

Essa desconstrução é fundamental para que as escolas sejam espaços mais plurais, em que crianças indígenas e negras não sofram violências, motivadas por seu pertencimento étnico-racial. Educadoras negras, como Romão (2001) e Cavalleiro (2017[2000]), por exemplo, conduzem um debate sobre educação infantil e construção da autoestima da criança negra, e destacam que o espaço escolar, muitas vezes, se configura como um local de reprodução do racismo, no qual estas crianças são desvalorizadas, subjugadas, preteridas, discriminadas, tem sua história, identidade e humanidade negadas pelo racismo, muitas vezes inclusive por docentes em sala de aula. Gostaria de trazer dois relatos sobre a questão, partindo da ação e/ou omissão da instituição escolar e quem a representa.

Em seu livro *Memórias de índio: uma quase biografia*, Munduruku (2016), conta como a escola foi um espaço de violência para ele, não apenas pela imposição da língua portuguesa, mas pela negação de sua identidade e depreciação de suas origens, a partir do apelido "índio", que lhe foi atribuído por colegas. Relata o constante processo de isolamento, humilhação e exclusão que lhe foi imposto, por causa do racismo, destaco um trecho a seguir: Eu era sempre "um pereba". Não tinha grupo, não tinha amigos, não tinha aliados, não tinha simpatizantes, não tinha parceiros. Enfim, não tinha nada, e isso me colocava como um pária dentro da escola, "um pereba" (MUNDURUKU, 2016, p. 69).

Cavalleiro (2017[2000]), em seu livro *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação escolar*, afirma que os questionamentos que deram origem a pesquisa são advindos de sua própria experiência como menina e professora negra. E como a escola é um espaço de exclusão dessas crianças: "ali é destituída de seus desejos e necessidades específicos: reconhecimento da sua existência e aceitação como indivíduo negro, provimento de alternativas que lhes possibilitem um sonhar um futuro digno" (CAVALLEIRO, 2017, p. 100).

De fato, a existência das Leis Federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 não acaba com o racismo nas escolas, mas abre caminhos para que este tema seja debatido, pois rompem com silencia-

mentos históricos e com o apagamento dos processos de resistências negras e indígenas no Brasil, e criam possibilidades de diálogos, trazendo outros protagonismos, outras identidades e outras epistemologias para dentro das escolas e dos currículos.

Educação antirracista, branquitudes e cotidiano escolar

Para que estes caminhos sejam abertos é essencial que a branquitude seja questionada e problematizada no cotidiano escolar. Segundo Maria Aparecida Silva Bento (2002), em sua tese de doutorado em psicologia intitulada *Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*, a branquitude pode ser compreendida como "lugar de privilégio racial, econômico e político, no qual a racialidade, não nomeada como tal, carregada de valores, de experiências, de identificações afetivas, acaba por definir a sociedade" (BENTO, 2002, p. 07).

Tenho me aproximado dos estudos das branquitudes, reconhecendo que este campo de estudos é central para que nós, pessoas brancas, possamos nos colocar dentro do debate racial e pensar de forma mais crítica sobre o racismo no Brasil: sobre nossas possibilidades de atuação e apoio ao movimento negro e indígena; e para contribuirmos na construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural, na qual a diversidade étnico-racial seja não apenas respeitada, mas que os valores civilizatórios afro-brasileiros e indígenas sejam centrais na formação social. Segundo as pesquisadoras Cardoso e Dias (2017), isso é central, pois os estudos críticos das branquitudes trazem a possibilidade de "superar pesquisas marcadas pelo paradigma do negro como problema, trazendo para o centro o debate sobre o branco e seus privilégios" (CARDOSO; DIAS, 2017, p. 304-305).

Os estudos da área se iniciaram nos Estados Unidos, nos anos 1990, quando "os olhares acadêmicos se deslocaram dos "outros" racializados para o centro sobre o qual foi construído a noção de raça, ou seja, para os brancos" (SCHUCMAN, 2020[2014], p. 49). No Brasil esses estudos se iniciam nos anos 2000, segundo Cardoso (2011), o que nos aponta a necessidade da ampliação destes debates.

Trazer o sujeito branco para o centro foi essencial, pois conforme Kilomba (2019), o racismo é um problema branco estrutural que afeta as pessoas negras. Refletindo a partir de Charles Mills, Carneiro aponta que há possibilidades de romper com o racismo a partir do momento em que pessoas brancas, apesar de ser beneficiárias, não sejam signatárias da branquitude e busquem romper com o sistema. Segundo ela:

Mills diz, por fim, que todas as pessoas brancas são beneficiadas, sim, desse sistema. Porém, nem todas as pessoas brancas são, necessariamente, signatárias desse contrato racial. Aí, que, para mim, reside a possibilidade de diálogo, negociação, parceria e consenso, decorrente desse reconhecimento de que nem todas as pessoas brancas são signatárias deste contrato, necessariamente, ou se sintam confortáveis dentro desse sistema injusto (CARNEIRO; SCHUCMAN; LISBOA, 2021, p. 44-45).

Diante disso, temos no Brasil um amplo campo de estudos construído por intelectuais negra/os e indígenas que sistematicamente denunciam o racismo estrutural e institucional e lutam para destruí-lo. Mas será que os sujeitos brancos, especialmente os que atuam como docentes na educação básica, se percebem como racializados para se responsabilizarem e reconhecerem seus lugares de privilégios, materiais e simbólicos, e se empenharem de fato na prática antirracista? Partindo da proposta levantada por Munanga (2017, p. 11) de que,

A branquitude poderia também fazer parte do processo de transformação social, partindo da hipótese de que os brancos conscientes dos privilégios que sua cor lhes traz na sociedade poderiam questioná-los e participar do debate sobre a divisão equitativa do produto social nacional entre brancos e negros.

Sendo o racismo estrutural é necessária uma mudança radical na sociedade brasileira para que, de fato, as instituições escolares se

transformem, o que requer o comprometimento geral da sociedade. Neste sentido, romper com a branquitude é fundamental, mas para isso é preciso que se ela seja questionada e problematizada como lugar de status, de honra, de dignidade, de poder, de vantagem, e das pessoas brancas como beneficiárias desse sistema, que herdaram e redistribuem bens materiais e simbólicos entre si (CARNEIRO; SCHUCMAN; LISBOA, 2021).

Para que haja mudança é necessária não apenas a conscientização, mas também a responsabilização por parte das pessoas brancas quanto à promoção de uma educação pautada em uma visão antirracista.

Cardoso (2018, p. 160) reflete como a branquitude afeta o cotidiano escolar da educação infantil e as práticas pedagógicas. Em sua dissertação *Branquitude na educação infantil: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis*, conclui que durante a realização da pesquisa aprendeu "sobre os modos pelos quais o silêncio e a omissão são os elementos que regem as questões raciais na unidade educativa" e que:

[...] as práticas das professoras estão na contramão da legislação proposta para a reeducação das relações raciais, as situações relatadas apontaram um despreparo para lidar com situações de preconceito, racismo e discriminações que estão implícitas no exercício da branquitude (CARDOSO, 2018, p. 163).

Os movimentos negros e indígenas têm produzido reflexões e propostas que partem da sensibilização de estudantes, docentes e toda a comunidade escolar para mudar essa realidade. Propostas como, por exemplo, o Projeto *A cor da cultura*, criado em 2004 e realizado pelo Ministério da Educação, Fundação Palmares, Centro Brasileiro de Informação e Documentação do Artista Negro, Petrobrás, Rede Globo e Fundação Roberto Marinho, criou várias produções audiovisuais e escritas para subsidiar essa implementação da Lei 10.639/2003, além de formações em todo o país, por exemplo.

Nessas formações muito se tem tratado da identidade racial de discentes, denunciando o racismo no cotidiano escolar e buscando

formas de rompê-lo, mas pouco se te tratado sobre a identidade racial docente, e sobre como essa não problematização contribui para que não se rompa de fato com o racismo escolar.

Por isso tratar das branquitudes é essencial na formação docente, para que não apenas nos enxerguemos como uma sociedade racista, mas para que coloquemos a questão no centro do debate. Ferreira (2015) tem tratado do tema, ao afirmar que "a branquitude é um assunto que necessita ser considerado em cursos de formação de professores para que o que é construído em nome do poder possa ser desconstruído e discutido em nome da igualdade e da justiça social" (FERREIRA, 2015, p. 33).

Partindo dessas reflexões acredito que uma proposta antirracista para formação docente, precisa ter como questionamento central às branquitudes, inclusive levando professoras/es a refletirem sobre seu próprio pertencimento étnico-racial. E talvez isso seja possível a partir do *letramento racial*. A psicóloga Lia Vainer Schucman (2020), conceitua esta ideia partindo dos estudos da antropóloga afro-americana France Winddance Twine, que agrega as seguintes percepções/práticas:

1. Um reconhecimento do valor simbólico e material da branquitude;
2. A definição do racismo como um problema social atual, em vez de um legado histórico;
3. Um entendimento de que as identidades raciais são aprendidas e um resultado de práticas sociais;
4. A posse da gramática e um vocabulário racial que facilita a discussão de raça, racismo e anti-racismo;
5. A capacidade de traduzir e interpretar os códigos e práticas racializadas de nossa sociedade e
6. Uma análise das formas em que o racismo é mediado por desigualdades de classe, hierarquias de gênero e heteronormatividade (TWINE *apud* SCHUCMAN, 2020, p. 188-189, tradução da autora).

A partir deste conceito, busco compreender se docentes que fazem, ou fizeram, cursos de formação em EREER, desenvolveram o *letramento racial*, e de que forma a questão foi desenvolvida. Além disso, como interfere em suas práticas pedagógicas.

Como a percepção crítica de suas próprias identidades raciais pode contribuir para mudanças no ambiente escolar? Quais propostas e ações estão em desenvolvimentos a partir deste entendimento? Como irão envolver os discentes e a diversidade racial que representam, nestes debates?¹

Cada vez mais se tem apontado que devemos partir do questionamento do lugar social que ocupamos para transformar e assumir nossos privilégios, que advêm da branquitude em uma sociedade estruturalmente racista. No livro *Descomplicando com Kaê Guajajara: O que você precisa saber sobre os povos originários e como ajudar na luta antirracista* (GUAJAJARA, 2020), a escritora e artista detalha vários conceitos e estereótipos que precisam ser revistos, tais como o termo descobrimento (x invasão) e o uso do termo índio, para se referir às pessoas indígenas. Finaliza o livro com o capítulo intitulado *Como apoiar indígenas na luta antirracista*, no qual afirma, no tópico *Reparação*:

Os herdeiros dos privilégios formados nesses séculos, hoje, têm responsabilidade de como vão escolher usar os seus privilégios: para benefício próprio e dar continuidade e aprofundar a colonização ou para reparar os povos oprimidos por sua linhagem, traçando aqui o esboço do que seria o equilíbrio tanto espiritual quanto material. E os caminhos para reparação a nível pessoa devem ser sempre feitos de acordo com as demandas das pessoas e povos afetados pelo genocídio (GUAJAJARA, 2020, p. 80).

Ela trata da necessidade de reparação, e de esta seja a partir das demandas trazidas pelos movimentos sociais negros e indígenas. Pautar a formação docente a partir destas epistemologias, é também uma forma de romper com o epistemicídio.

Importante também sairmos de uma visão paternalista e assistencialista, tanto quanto às sociedades indígenas, quanto às pessoas negras, já que muitas vezes é o que se ensina e reforça na escola ao

1 Trago aqui estes questionamentos que serão melhor desenvolvidos ao longo de meu doutorado em antropologia social/UFG (iniciado em 2021), cujo título (até o momento) é: *Relações étnico-raciais na educação infantil: branquitudes docentes e construção de uma educação antirracista*.

afirmar, por exemplo, que "o Brasil foi descoberto pelos portugueses" ou "a Princesa Isabel libertou os escravos", essa forma de narrar desconsidera a complexidade das organizações sociais construídas pelas sociedades indígenas e o protagonismo das pessoas negras que lutam desde seu sequestro no continente africano para que possam viver e se organizar dentro de seus próprios valores e epistemologias.

Ter uma perspectiva e uma prática antirracista nas escolas não é, portanto, ser benevolente, é contribuir para a efetivação da justiça social e a construção de uma sociedade democrática. Ribeiro (2019) também traz uma reflexão neste sentido em seu *Pequeno manual antirracista*, em que sintetiza 10 caminhos para que o antirracismo saia do papel e transforme de fato nosso cotidiano, e isso passa diretamente pela transformação das pessoas brancas, pois estas estão majoritariamente no poder, dentro de todas as instituições sociais, e "pessoas brancas devem se responsabilizar criticamente pelo sistema de opressão que as privilegia historicamente, produzindo desigualdades" (RIBEIRO, 2019, p. 108).

Dos caminhos apontados pela autora alguns se relacionam com o acesso à conhecimentos adquiridos a partir de leituras e pesquisas, tais como "Informe-se sobre o racismo", "Leia autores negros", mas esses dialogam diretamente com outros que apontam caminhos para uma mudança que parte de processos mais profundos, tais como "Reconheça os privilégios da branquitude", "Conheça seus desejos e afetos", "Perceba o racismo internalizado em você". Essa percepção de como fazemos parte dos processos de racismo pode nos levar a nos pensar também como parte da solução, pois

O racismo foi inventado pela branquitude, que como criadora deve se responsabilizar por ele. Para além de se entender como privilegiado, o branco deve ter atitudes antirracistas. Não se trata de se sentir culpado por ser branco: a questão é se responsabilizar. Diferente da culpa, que leva à inércia, a responsabilização leva à ação (RIBEIRO, 2019, p. 36).

Uma proposta é que para a formação em EREER possamos contemplar as propostas levantadas por pessoas indígenas e negras, tais

como as sintetizadas por Kayapó (2019, p. 75), no artigo *A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?*, são elas: "analisar os conteúdos dos livros didáticos. [...] trabalho com a literatura infanto-juvenil produzidos pelos próprios indígenas", e a utilização de conteúdos pesquisados em páginas na internet, filmes e documentários, "presença de integrantes desses povos que relatem a situação social de seu povo e suas histórias, assim como é importante a realização de visitas técnicas de dos alunos à aldeias, aos museus temáticos e aos eventos relacionados à questão" e "promover cursos de formação de professores e produção de materiais didáticos específicos sobre a temática" (KAYAPÓ, 2019, p. 76-77).

Essa transformação é essencial, para de fato construirmos espaços escolares que acolham a diversidade e se abram a aprender com a diferença. É um convite para construirmos uma comunidade de aprendizado amorosa, pois segundo a educadora bell hooks (2021, p. 121):Todas as pessoas brancas que escolhem ser antirracistas proclamam essa verdade. Ao desafiarem o racismo e a supremacia branca, são transformadas. Livres do desejo de dominar sustentado pelo racismo, podem se conectar com pessoas de cor em comunidades amorosas, vivendo a verdade de nossa humanidade essencial.

Ensinando/aprendendo educação das relações étnico- raciais e esperança

Para que seja efetivada a promoção da educação para as relações étnico-raciais no cotidiano escolar é necessário não apenas que referências e protagonistas negras e indígenas entrem nas escolas, a partir de literaturas e audiovisuais, por exemplo, mas também que o antirracismo seja efetivado como um projeto de sociedade democrática, e não apenas com ações desenvolvidas pontualmente no calendário escolar.

Para que isso aconteça é preciso compreender o racismo como um processo estrutural e institucional, e a conscientização para o engajamento com o propósito de romper com a branquitude, que coti-

dianamente cria e mantém processos de desumanização de pessoas negras e indígenas, a partir da manutenção de privilégios materiais, subjetivos e simbólicos.

A aproximação das epistemologias destes grupos é primordial neste processo. É preciso ler e ouvir estas pessoas, e é necessário reverberar essas vozes, nos mobilizando a partir de nossos lugares, especialmente se ocupamos posições hegemônicas. Só assim podemos nos colocar como não signatária/os do racismo e outros tipos de preconceitos que infelizmente ainda (r)existem no ambiente escolar.

Algo que o questionamento das branquitudes traz é a abertura para conhecer e aprender conhecimentos que problematizem nosso lugar na sociedade, e que inicialmente, trazem medo, desconforto e negação, mas após a superação destes sentimentos é possível construir alternativas, esperança e uma comunidade escolar amorosa e humana, como nos diz bell hooks.

Referências

ABA. *Associação Brasileira de Antropologia*. Disponível em: <http://www.aba.abant.org.br/>. Acesso em: 24 abr. 2022.

BENTO, Maria Aparecida Silva. *Pactos narcísicos no racismo: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*. Tese (Doutorado em Psicologia) - Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BRASIL. Ministério de Educação. *Lei no 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 02 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Diretrizes+curriculares+nacional+para+a+educa%C3%A7%C3%A3o+-+das+rela%C3%A7%C3%B5es+%C3%A9tnico-+raciais+e+para+o+ensino+de+hist%C3%B3ria+e+cultura+afro-brasileira+e+africana/f66ce7ca-e0c8-4dbd-8df3-4c2783f06386?version=1.2>. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. Ministério de Educação. *Lei nº 11.645/2008*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 02 out. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). PARECER CNE/CEB nº 14/2015. *Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008*. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECE-BN142015.pdf. Acesso em: 15 maio 2022.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas*. São Paulo: EDUSP, 1998.

CARDOSO, Cintia; DIAS, Lucimar Rosa. A investigação acadêmica sobre processos de branquitude na educação infantil: uma reflexão inicial. In: CARDOSO, Lourenço; MULLER, Tânia M. P. (org.). *Branquitude: estudos sobre a identidade branca*. Curitiba: Appris, 2017 p. 293-308.

CARDOSO, Cintia. *Branquitude na educação infantil: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

CARDOSO, Lourenço C. O branco objeto: o movimento negro situando a branquitude. *Instrumento*, Juiz de Fora, v. 13, p. 81-93, 2011.

CARNEIRO, Sueli; SCHUCMAN, Lia Vainer; LISBOA, Ana Paula. Alianças possíveis e impossíveis entre brancos e negros para equidade racial. In: INSTITUTO IBIRAPITANGA. *Branquitude: racismo e antirracismo*. Rio de Janeiro: Instituto Ibirapitanga, 2021, p. 40-66. Disponível em: https://www.ibirapitanga.org.br/wp-content/uploads/2021/08/Ibi_Caderno-branquitude_2edicao.pdf. Acesso em: 18 maio 2022.

CARNEIRO, Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2017[2000].

COPENE. Congresso Brasileiros de Pesquisadores/as Negros/as. 2022. Disponível em: <https://www.copene2022.abpn.org.br/>. Acesso em: 18 maio 2022.

DAUSTER, Tania; TOSTA, Sandra Pereira; ROCHA, Gilmar. Introdução. *Etnografia e educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012, p. 15-22.

FERREIRA, Aparecida de Jesus Ferreira. *Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas com atividades reflexivas*. Ponta Grossa: estúdio Texto, 2015.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, PETRONILHA Beatriz Gonçalves (org.). *O desafio da diversidade: experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 11-26.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes: 2017.

GUAJAJARA, Kaê. *Descomplicando com Kaê Guajajara: O que você precisa saber sobre os povos originários e como ajudar na luta antirracista*. Rio de Janeiro: Azururu, 2020.

GUSMÃO, Neusa Maria M. de. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, Neusa Maria M. de (org.). *Diversidade, cultura e educação: Olhares cruzados*. São Paulo: Biruta, 2003, p. 83-105.

HOOKS, Bell. Ensino 5: O que acontece quando as pessoas brancas se transformam. In: HOOKS, Bell. *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*. São Paulo: Elefante, 2021, p. 102-121.

KAYAPÓ, Edson. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? *Educação em Rede*, v. 7, p. 56-80, 2019.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MUNANGA, Kabengele. Prefácio. In: CARDOSO, Lourenço; MULLER, Tânia M. P. (org.). *Branquitude: Estudos sobre a identidade branca*. Curitiba: Appris, 2017, p. 09-12.

MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. *Memórias de índio: uma quase autobiografia*. Porto Alegre: Edelbra: 2016.

- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Dispositio*, v. 24, n. 51, p. 227-238, 1999. Disponível em: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/6042/1/RFLACSO-ED44-17-Quijano.pdf>. Acesso em: 04. 07. 2021.
- RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. *Antropologia & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- ROMÃO, Jeruse. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 161-178.
- SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: raça, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*. São Paulo: Veneta, 2020.
- VALENTIM, Silvani dos S.; PINHO, Vilma A. de. Apresentação. In: VALENTIM, Silvani dos S.; PINHO, Vilma A. de; GOMES, Nilma Lino (org.). *Relações étnico-raciais, educação e produção do conhecimento: 10 anos do GT 21 da Anped*. Belo Horizonte: Nandyala, 2012, p. 07-16.
- TRINDADE, Azoilda; BRANDÃO, Ana Paula (org.). *Modos de ver: caderno de saberes, fazeres e atividades*. Projeto A Cor da Cultura. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2011/06/Caderno1_ModosDeVer.pdf. Acesso em: 28 nov. 2021.

A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA SME DE GOIÂNIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Warlúcia Pereira Guimarães

Introdução

O objetivo deste trabalho é apresentar os desafios e as possibilidades de implementação de uma educação antirracista nas instituições educacionais da Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME). Ao longo de uma década de trabalho, na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), com ênfase na educação para as relações étnico-raciais, observei que a identificação racial é uma questão presente para a maioria dos/as cursistas.

Como nos ensina Ribeiro, ao apresentar a ideia de Collins sobre a importância das mulheres negras se autodefinirem, "a autoidentificação constitui uma estratégia importante de enfrentamento a visão colonial" de opressão e submissão (COLLINS apud RIBEIRO, 2019, p. 37).

Nesse processo de estudo e trabalho com a formação continuada, assim como, os demais profissionais da SME de Goiânia, também fui construindo minha identidade racial, na qual me reconheço como mulher branca/parda, com antepassados pretos, brancos, pardos e indígenas, em que reafirmo minha ancestralidade negra e meu pertencimento étnico, racial e social. Como exposto por Ribeiro

[...] entendemos que todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. [...] O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de *locus* social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar, e como esse lugar impacta diretamente a constituição dos lugares de grupos subalternizados (RIBEIRO, 2019, p. 37).

Ciente, deste meu lugar de fala, bem como das bases que compõem a sociedade brasileira, resultado de violências e submissões, mas também, de casamentos interraciais que possibilitaram a formação de um povo multiétnico e pluricultural, que traz desde a sua origem o estigma do preconceito racial.

Assim, ao propor estudos, por meio da formação continuada sobre a educação para as relações étnico-raciais, devemos levar em conta a subjetividade de mulheres e homens que buscam, também, refletir sobre a sua constituição racial. Uma vez que, como sujeitos históricos e socialmente localizados precisamos nos compreender e compreender o outro em sua constituição social, racial, de gênero e de orientação sexual.

A implementação de uma educação antirracista na SME de Goiânia

Nesse sentido, as formações desenvolvidas pela Gerência de Formação dos Profissionais da SME (Gerfor), possuem como pressuposto a possibilidade de construção de identidades, tanto individuais como coletivas, oriundas de uma sociedade que se estruturou e se mantém por meio do racismo, da violência, exclusão social, econômica, cultural e política das pessoas pretas, pardas e indígenas.

Segundo o parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, aprovado em março de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro- Brasileira e Africana, a reeducação para as relações étnico-raciais é um processo de reconhecimento que envolve o estado, a sociedade e a escola, que exige posicionamento e reparação da sociedade brasileira enquanto dívida social em relação ao povo negro, constituído pela maioria da sociedade, pois 55,8% da população é formada por pessoas negras, (pretas, 9,3% e pardas, 46,5%), já a população branca corresponde a 43,1%. Esses três grupos, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD/2018), totalizam 99% da população brasileira, o 1% que falta refere-se as populações indígenas e amarela, de acordo com a categoria de auto declaração do IBGE.

Os dados corroboram com a perspectiva de superar o equívoco e a crença de que a discussão sobre a questão racial diz respeito somente as pessoas negras e aos estudiosos/as da questão racial e não à escola e a sociedade em seu conjunto. Deve-se entender que somos todas e todos responsáveis pela sociedade que temos tanto individualmente quanto coletivamente.

Entende-se que a sociedade brasileira é mantida por um racismo estrutural que impõe as pessoas negras e indígenas um sofrimento físico e mental, bem como, prejuízos materiais, sociais, culturais, religiosos, políticos e educacionais (BRASIL, 2004), bem como, a exploração de mão de obra, muitas vezes subutilizada e marginalizada. Vale ressaltar que a maior parte da força de trabalho, no Brasil é exercida pelas pessoas negras, ou seja, 57,7 milhões, enquanto a mão de obra branca corresponde a 46,1 milhões. Contudo, mesmo sendo maioria, a força de trabalho das pessoas negras é menos valorizada, com rendimentos inferiores à da população branca, independentemente do nível de instrução, (IBGE, PENAD/2018), o que explicita mais uma vez o racismo estrutural que impera na sociedade brasileira.

Retomo aqui o parecer CNE/CP 3/2004, redigido pela professora Petronilha ao nos dizer que "a educação para as relações étnico-raciais tem como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra" (BRASIL, 2004, p. 16). Assim, se acreditamos em uma sociedade mais justa devemos promover uma educação antirracista que possa fortalecer os/as estudantes negros/as promovendo conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem afro-brasileira e africana; e que possibilite aos estudantes brancos/as, conhecerem, identificarem e reconhecerem as influências, a contribuição, participação e importância da história e da cultura dos negros/as na constituição da sociedade brasileira, valorizando e respeitando o seu modo de viver e se expressar (BRASIL, 2004).

Como educadora e formadora de uma rede pública de ensino, sinto ser necessário ressaltar a importância da educação como instituição formal que tem por objetivo assegurar o direito à educação a todos/as e a quaisquer cidadãos e cidadãs e, como tal deve se posicionar politicamente, contra toda e qualquer forma de discriminação e

preconceito. A luta pela superação do racismo e discriminação racial é, pois, tarefa de todo/a e qualquer educador/a, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política.

Em relação a prática do racismo, o artigo 5º, inciso 42, da Constituição Brasileira de 1988, afirma que se "constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei" (BRASIL, p.15). Como estabelecido constitucionalmente esse preceito se aplica a todos/as os brasileiros/as e como tal deve ser efetivado nas instituições educacionais, sob a pena de responder criminalmente as ações e práticas racistas efetivadas no âmbito educacional.

Assim, na perspectiva de subsidiar os profissionais da Rede Municipal de Educação no combate ao racismo e a discriminação, a SME, vem desenvolvendo desde 2005, por meio da Gerfor, ações formativas voltadas para a reeducação das relações étnico-raciais, com objetivo de por meio da formação continuada oferecer a seus profissionais, em especial, professores/as, conhecimentos e estudos teóricos e metodologias ensino e aprendizagem centrados em uma pedagogia que valorize a história e a cultura da população negra e dos povos originários do Brasil.

Um dos principais desafios enfrentados na educação para as relações étnico-raciais refere-se a resignificação e ampliação do currículo escolar, numa perspectiva de superação do etnocentrismo presente nos curriculares e livros didáticos aprovados nos programas oficiais, a exemplo, Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018), em específico, no componente curricular de História, observa-se a ausência quase total aos estudos referentes a África, aos afro-brasileiros e aos povos originários da América e do Brasil.

A resignificação dos conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade requer a valorização e o resgate das contribuições científicas, filosóficas históricas e culturais de povos até então excluídos do currículo oficial, com o propósito de romper e superar o silêncio e o apagamento dos saberes e valores ancestrais dos povos africanos, afro-brasileiros e originários da América e Brasil.

Citando as palavras do intelectual senegalês Cheikh Anta Diop (*apud* DIAS, s/d):

[...] precisamos romper o silenciamento sobre a contribuição da matriz civilizatória dos povos africanos e afrodescendentes para a ciência e tecnologia, ao invés de privilegiar uma "história única" que coloca a ciência em geral como um atributo essencialmente ocidental, desconsiderando o fato de que, assim como a humanidade, as primeiras civilizações, os primeiros passos da ciência, foram dados no continente africano.

Desta forma, a educação formal tem um papel importante a cumprir conforme estabelece a Lei 11.645/08 que altera o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996) e modifica a Lei no 10.639/03, ao aprovar a inclusão no currículo oficial das redes de ensino pública e privada a obrigatoriedade da temática e estudo da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Conforme determinado em seus incisos

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (NR)
(BRASIL, 2008).

Diante do exposto, entende-se que as redes de ensino, representadas por seus gestores, instituições educacionais e profissionais da educação devam cumprir o estabelecido na Lei 11.645/08 sob o risco de responder aos órgãos de monitoramento e fiscalização da sociedade civil como Ministério Público, Defensoria Pública e, Conselho

Municipal de Promoção da Igualdade Racial (COMPIR), a processos pelo descumprimento das Leis em processos judiciais por omissão e negligência na aplicação das Leis 9.394/96, 10.639/03, 11.645/08, 12.288/10 e 8.069/90¹, que regulam a educação para as relações étnico-raciais e o direito a educação integral de crianças e adolescentes.

Para além do previsto nas normativas legais precisamos, enquanto sociedade, cidadãos e cidadãs e educadores/as nos posicionar de forma explícita contra o racismo, a discriminação racial, a cultura de violência e da indiferença, com a fim de nos (re)educar na perspectiva de (re) construir uma nação que tenha como princípios, a ética e a democracia, conscientes de que somos uma nação multicultural e pluriétnica.

As considerações apresentadas são eixos que orientam as ações formativas voltadas para a educação das relações étnico-raciais, coordenadas e desenvolvidas pela Gerfor e instâncias parceiras na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, assim como, da História e Cultura dos povos originários do Brasil. O trabalho com a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), na Gerência de Formação, tem como princípio o diálogo com os movimentos sociais e sindical, Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás/SINTEGO; Núcleos de Estudos Afro-brasileiros das universidades (Neab), Núcleo de Estudos, Africanos, Afrodescendentes e Indígenas/NEADI/FE/UFG, Programa Afro-brasileiro Proafro/PUC-GOIÁS; com docentes universitários das Faculdades de História e Letras da UFG; com a Faculdade de História e Educação Física da UEG; Secretarias Municipais da Prefeitura de Goiânia, Direitos Humanos e Políticas Afirmativas e, da Cultura. E, a parceria e envolvimento dos profissionais da SME, comprometidos com uma sociedade antirracista que superando as dificuldades impostas a carreira se inscrevem nos cursos e ações ofertados.

1 Respectivamente da esquerda para a direita seguem as Leis: Diretrizes e Bases da Educação, lei que trata da inclusão do estudo da história e cultura afro-brasileira e africana; lei que trata da inclusão do estudo da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, lei de promulgação do Estatuto da Igualdade Racial e a última lei refere-se ao Estatuto da Criança e do Adolescente.

Assim, as parcerias constituem princípio das ações de combate ao racismo e a discriminação, como exposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana

Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial (BRASIL, MEC, 2004, p. 23).

As articulações são desenvolvidas com base na ética e compromisso político pedagógico, o que propicia um diálogo de (co) responsabilidade entre as instâncias e sujeitos envolvidos. Assim, a união entre o sistema de ensino, núcleos de estudo, movimento social e sindical possibilitaram a materialização de seminários, cursos de curta e média duração voltados as questões raciais, coordenadas pela Gerência de Formação nos últimos dezessete anos, ou seja, de 2005 a 2022.

No período de 2012 a 2022 foram efetivadas trinta e uma ações formativas entre seminários, cursos e grupos de trabalho e estudo, como pode-se observar no Quadro 1.

Quadro 1: Ações formativas entre 2012 e 2022

Ano	Evento
2012	I Seminário: Educação para as relações étnico-raciais da SME – panoramas e perspectivas Parceria: Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Ações Afirmativas /Goiânia/NEADI/UFG/SINTEGO
2012	GTE – Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais: desafios e possibilidades GERFOR/SME
2012	I Mostra Étnico-racial da RME GERFOR/SME
2012	I Exposição Fotográfica das Relações Étnico-raciais da RME GERFOR/SME

Continua...

Ano	Evento
2013	Conferência: Racismo Ambiental e Segregação no Espaço Urbano
2013	II Seminário: Educação para as relações étnico-raciais da SME – panoramas e perspectivas Parceria: Faculdade de Direito e de Letras/UFG
2013	Mapas Animados Parceria - Faculdade de História/UFG
2013	Metodologia da Educação Histórica no Estudo da Cultura Afro-brasileira

Parceria - Faculdade de História/UFG	
2013	A Corda Cultura Parceria: Secretaria de Ações Afirmativas e Direitos Humanos/Goiânia – Fundação Roberto Marinho/Canal Futura
2013	Oficinas de Enfretamento ao Racismo Institucional Parceria: Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Ações Afirmativas / Goiânia
2015	África em arte-educação: construção de objetos pedagógicos – Semipresencial Parceria - Faculdade de História/UFG
2016	Grupo de Trabalho e Estudo – Lei 10.639/03 e o Projeto a Cor da Cultura na RME GERFOR/SME
2016	Seminário de Implementação da Lei 10.639/03 Parceria: GERINC/GERFOR/SME
2016	Educação Antirracista: Desafios e Possibilidades Parceria: NEADI/UFG
2016	Educação Inclusiva: lidando com as diferenças na sala de aula GERFOR/SME
2016	Simpósio Internacional Brasil Canadá Parceria: PUC/Escola de Formação de Professores
2016	II Exposição fotográfica das Relações Étnico-Raciais da RME de Goiânia GERFOR/SME
2017	Educação e Direitos Humanos Parceria CEDX/PDH/PUC
2017	O Projeto "Cantando a África que Existe em Nós" Parceria: Secretaria Municipal de Cultura
2018	Edu-comunicação e processos de aprendizagem Parceria CEDX/PDH/PUC

Continua...

Parceria - Faculdade de História/UFG	
2018	Tertúlia Literária: diálogos com escritoras africanas e afro-brasileiras Parceria com a PUC/PROAFRO - UFG/FL
2019	Mídia e Violência Parceria CEDX/PDH/PUC
2019	Literatura Infantil e Educação para as Relações Étnicas raciais: caminhos teóricos, experiências e vivências. Parceria com a PUC/PROAFRO - UFG/FL
2020	Live – Desafios e possibilidades da educação antirracista na RME de Goiânia – GERFOR/SME
2021	Curso "Danças Populares Afro-brasileiras: No Ritmo do Samba de Roda, Ijexá e Coco". Parceria: com o Centro Livre de Artes da Secretaria Municipal de Cultura/ Goiânia
2022	I Seminário "Literatura Infantil e Educação para as Relações Étnico-Raciais" – 1º edição Parceria: PUC/PROAFRO - UFG/FL
2022	I Seminário "Literatura Infantil e Educação para as Relações Étnico-Raciais" – 2º edição Parceria: PUC/PROAFRO
2022	Curso "Literatura Infantil e Educação para as Relações Étnico-raciais: caminhos teóricos, vivências e experiências". Parceria: PDH/PROAFRO/PUC – 2º edição
2022	Curso "História e Cultura Indígena" – 1º edição Parceria: PUC – UEG/Quirinópolis
2022	Curso "História e Cultura Indígena" – 2º edição Parceria: PUC – UEG/Quirinópolis
2022	Educação para as relações étnico-raciais na Educação Física: o ensino das danças populares na escola Parceria: UEG/ESEFEGO

Nota: quadro elaborado com base nos arquivos das ações formativas realizadas no período de 2012 a 2022, voltadas a educação para as relações étnico-raciais – banco de dados da Gerência de Formação dos Profissionais da SME de Goiânia.

Observa-se, assim que foram as parcerias que possibilitaram o número elevado de formações. É importante dizer que em determinados anos foi possível desenvolver um número maior de ações, devido as possibilidades de trabalho, articulação política e disponibilidade de trabalho, uma vez que, os formadores/as da Gerfor devem atuar em outras frentes

conforme necessidade da gestão e dos programas e projetos em execução. No ano de 2020, a SME organizou um grupo de trabalho sob a coordenação da Gerência de Inclusão, Diversidade e Cidadania (Gerinc), com objetivo de responder a solicitação do Núcleo Especializado em Direitos Humanos (NUDH), instância da Defensoria Pública do Estado de Goiás e, também ao Conselho Municipal de Igualdade Racial (COM-PIR), informações relativas à implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nas instituições educacionais da SME. Diante da demanda apresentada, a SME, instituiu um grupo de trabalho para responder e elaborar um plano de trabalho direcionado a implementação da Lei de Diretrizes e Bases na Rede Municipal (Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08). O trabalho foi entregue ao NUDH/DP/GO ao final de 2020, contendo a Política de Ações Afirmativas Relativas ao Cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e uma Proposta de Planificação das Ações para Orientar, Acompanhar, Formar e Intensificar a Atuação nas Instituições Educacionais da SME (Ofício Nº 098/2020 – DIRPED/SME).

O grupo de trabalho instituído pela Diretoria Pedagógica, com representantes das Gerências de Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental, Formação Continuada e de Projetos continuou os trabalhos, até 2021, sob a denominação de Grupo de Trabalho e Estudo (GTE) das Leis 10.639/03 e 11.645/08. No ano de 2022, o GTE, ampliou a sua configuração transformando-se no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI/SME/GOIÂNIA). Constituinte-se enquanto Núcleo responsável pela implementação do plano de trabalho e proposta de planificação enviados ao NUDH/DP/GO.

Ressalta-se que o grupo não possui, ainda portaria que regula a função e que institui o NEABI. Contudo, esperamos que na data de lançamento deste na SME, agendada para o dia 31 de agosto de 2022, possamos ter oficialmente as portarias para que o trabalho possa ser realizado conforme acordado com o NUDH/DP/GO.

Na perspectiva de fortalecer o trabalho com a educação para as relações étnico- raciais no ano de 2021, a Gerfor, propicia a criação de seu núcleo de ERER, com objetivo de ampliar e envolver os demais formadores/as, bem como, fortalecer e verticalizar os estudos em relação a História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena.

Contemplando a orientação posta nas Diretrizes de EREER:

Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9.394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC (BRASIL, MEC, 2004, p. 23).

Em se tratando da formação continuada, vale ressaltar que os cursos e seminários abordam tanto os aspectos legais, normativos e teóricos, como as metodologias (práticas de ensino), direcionadas as questões raciais. No ano de 2019, em especial, foram realizadas duas formações que possibilitaram a verticalização dos estudos étnico-raciais com a Literatura. A „Tertúlia Literária", tinha como objetivo a leitura compartilhada de autoras negras africanas e afro-brasileiras e curso de "Literatura Infantil e educação para as relações étnico-raciais" que propunha a interlocução com as relações étnico-raciais.

O trabalho com a Literatura Infantil tem se mostrado promissor. Por meio dele conseguimos abordar os conhecimentos, saberes ancestrais da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Vale ressaltar os Seminários de Literatura Infantil e Educação para as Relações Étnico-raciais realizados 2022, assim como a versão do curso de literatura na modalidade à distância. Outro avanço em relação ao trabalho, diz respeito ao curso de "História e Cultura Indígena", primeiro, com foco nos povos originários do Brasil.

Contudo, a implementação da educação para as relações étnico-raciais apresenta desafios como: ampliar o estudo de EREER para todos os componentes curriculares, sendo incluído de fato nos estudos realizados, na perspectiva de romper com o etnocentrismo presente no currículo de nossas instituições; incluir a educação para as relações étnico-raciais no cotidiano escolar, combatendo discriminações e preconceitos; garantir que os profissionais da instituição participem de cursos no âmbito das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Ressalta-se que a efetivação de uma educação antirracista requer o engajamento, não só da formação continuada, mas de todo o sistema educacional, pois, os desafios são muitos. E, romper com o racismo estrutural exige envolvimento e compromisso político, pedagógico e ético, com o propósito de superar o racismo e a exclusão.

É imprescindível que os gestores em diferentes instâncias reconheçam a estrutura racista da sociedade brasileira, para propiciar a efetivação de uma educação antirracista. Uma vez que, não basta reconhecer o racismo em mim, é preciso elaborar, planejar políticas públicas e apoiar ações direcionadas a uma educação que supere o racismo e a exclusão, social, racial, de gênero e de orientação sexual. Entre os desafios postos aos gestores podemos citar:

- a. A necessidade de contemplar as leis 10.639/03 e 11.645/08 nos projetos políticos pedagógicos das instituições educacionais, valorizando o "estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional" (Brasil, 2008).
- b. Implementar ações de aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem e promovam a diversidade étnico-racial, tais como: obras de literatura infantil e infantojuvenil, filmes, jogos e brinquedos, especialmente, bonecas/os com diferentes características étnico-raciais, de gênero e de pessoas com deficiências.
- c. Possibilitar que as instituições educacionais promovam discussões e estudos com a participação da comunidade educacional e circunvizinha nas questões da igualdade racial e do racismo estrutural, para superação das posturas preconceituosas e discriminatórias.
- d. Realizar pesquisa sobre a identificação de raça/cor dos profissionais da SME, assim como, o socioeconômico e de gênero.
- e. Promover levantamento e sistematização de dados sobre o público atendido pela SME (crianças, adolescentes, jovens e adultos) com recorte de raça/cor, socioeconômico e de gênero.

- f. Realizar levantamento das aprendizagens dos estudantes atendidos pela SME, como forma de diagnosticar as desigualdades de aprendizagens entre brancos, negros e indígenas, com o objetivo de propor ações específicas para a superação das desiguais.
- g. Propiciar a formação continuada para EREER a todos os profissionais da SME, independente do cargo e função, de forma contínua.
- h. Superar a descontinuidade de implementação de políticas educacionais voltadas EREER, tornando-as políticas públicas de Estado e não apenas de gestão.

Considerações finais

Os desafios estão postos e as possibilidades também. Já se passaram dezenove anos da aprovação da Lei 10.639/03 e quatorze anos da Lei 11.645/08. Portanto, não se pode dizer que as leis são desconhecidas. No decorrer desses anos foram elaborados planos de implementação, orientações, diretrizes e uma quantidade de material didático e paradidático, bem como, a inclusão das leis nos programas do Livro Didático (PNLD) e no Programa da Biblioteca Escolar. O advento da internet e das mídias interativas apresentam uma gama enorme de conteúdos e possibilidades de trabalho pedagógico. Assim, se os gestores dos sistemas possuem responsabilidades, nós educadores/as, também, temos e precisamos assumi-las em favor de uma sociedade mais justa para pessoas pretas, pardas, indígenas, amarelas e brancas. Uma vez que, a construção de uma sociedade antirracista requer ações individuais e coletivas.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: ago. 2022.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF. 2004.

BRASIL. *Lei 10.639/03*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: ago. 2022.

BRASIL. *Lei 11.645/2008*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso: ago. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: ago. 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Estudos e Estatística (IBGE). Diretoria de Pesquisas, Coordenação da População e Indicadores Sociais. *Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica, nº 41*. Disponível: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101681>. Acesso em: ago. 2022.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. Ofício nº 098/2020. Diretoria Pedagógica. Resposta ao ofício nº 196/2020. Núcleo Especializado em Direitos Humanos. Defensoria Pública do Estado de Goiás. Mimeo.

DIAS, Thiago da Silva et al. *O pensamento africano de Cheikh Anta Diop: elementos para incluir o componente histórico nos currículos de ciências e re-educar relações étnico-raciais*. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1aW-361xNksI5ASVzaBsMXXWJaxnh1mgq>

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen. 2019.

SOBRE OS AUTORES

Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Líder do KADJÓT (Grupo Interinstitucional de Estudos e Pesquisas sobre as Relações entre as Tecnologias e a Educação). Membro do Fórum de Licenciatura da UFG e do Centro de Estudos e Pesquisas em Didática (CEPED).

Ana Paula Araujo Carvalho

Graduada em Matemática – Licenciatura pela Universidade Federal de Goiás. Professora do Ensino Básico.

Ana Luisa Neves Otto

Mestra em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Licenciada em Ciências Biológicas pela UFG. É integrante do KADJÓT (Grupo Interinstitucional de Estudos e Pesquisas sobre as Relações entre as Tecnologias e a Educação).

Bhrenda Miranda Diniz

Graduada em Matemática – Licenciatura pela Universidade Federal de Goiás. Tutora particular de Matemática.

Claudia do Carmo Rosa

Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutora em Geografia (UFG). Mestre em Geografia (UFG). Especialista em O Ensino e a Pesquisa em Geografia do Brasil (UFG). Graduada em Licenciatura em Geografia (UEG). Docente nos cursos de Pedagogia e Psicologia da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Inhumas. Membro do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (Nepeg) e do Grupo de Estudos e Pesquisas: currículo, ensino e formação de professores de Geografia (Gecef).

Cleber Cezar da Silva

Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília. Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Especialista em Psicopedagogia pela UEG e Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira pela UFG. Graduado em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Letras (Português/Espanhol) Universidade Paulista. Docente do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Ensino para a Educação Básica – Nível Mestrado Profissional.

Cristiano Nicolini

Doutor em História pela Universidade Federal de Santa Maria, na Linha de Pesquisa Cultura, Migrações e Trabalho, com período de Doutorado Sanduíche na Universidade do Porto, Portugal. Mestre em Desenvolvimento Regional pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Especialista em História do Brasil - Novas Perspectivas em Ensino e Pesquisa, pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Licenciatura em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professor de Estágio Supervisionado e Didática da História na Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor no Programa de Pós-Graduação em História (PPGH UFG) e no ProfHistória UFG. Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos AprendHis (FH UFG).

Elisa Vaz Borges Silva

Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática na Universidade Federal de Goiás (UFG). Bolsista da Capes. Mestra em Educação em Ciências e Matemática pela UFG. Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Goiás. Professora efetiva da Secretaria de Educação do Estado de Goiás. É integrante do KADJÓT (Grupo Interinstitucional de Estudos e Pesquisas sobre as Relações entre as Tecnologias e a Educação).

Fátima Regina Almeida de Freitas

Cientista social e pedagoga. Mestra e doutoranda em Antropologia Social. Professora assistente e coordenadora do Proafro (Programa de Estudos e Extensão Afro-brasileiro/Programa de Direitos Humanos da PUC Goiás).

Isadora Cristinny Vieira de Moraes

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UEG. Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Infantil, pela Faculdade Dom Alberto. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG). Docente na Educação Básica.

Jerse Vidal Pereira

Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Especialista no Ensino de História pela Faculdade para o desenvolvimento sustentável da Amazônia. Graduado em História pela UFT.

Jhonny David Echalar

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Docente da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da UFG. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação a Distância (GEaD) e no KADJÓT (Grupo Interinstitucional de Estudos e Pesquisas sobre as Relações entre as Tecnologias e a Educação).

Josué Vidal Pereira

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Mestre em Educação pela Universidade de Brasília. Licenciado em História pela Fundação Universidade do Tocantins. Especialista em Informática na Educação pela Universidade Federal de Lavras. Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Goiás - Campus Goiânia. Pesquisador do Financiamento da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos na linha de pesquisa Políticas Públicas da Educação Profissional e Tecnológica. Membro do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Educação e Formação dos Trabalhadores. Escritor.

Leandra Aparecida Mendes dos Santos Rodrigues

Mestre em Ensino Educação Básica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano Campus Urutaí. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Estadual de Goiás. Graduada em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Estadual de Goiás. Professora pela Secretaria da Educação de Goiás.

Leandro Jorge Coelho

Doutor e Mestre em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista (Unesp – Bauru). Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas pela Unesp – Botucatu. Professor no Departamento de Educação em Ciências e no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás.

Letícia de Paula Santos

Linguista graduada pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Professora de Língua Portuguesa do ensino fundamental e médio. Estudiosa de análise do discurso perspectiva bakhtiniana.

Luciano Gomes Corrêa

Graduado em Letras Espanhol pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Professor na educação básica e pesquisador na área de Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Lucineide Mendes Pires

Pós-doutora em Geografia (UFG). Doutora em Geografia (UFG). Mestre em Geografia (UFG). Graduada em Licenciatura em Geografia (UEG). Professora no Curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Morrinhos. Professora de Didática, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Geografia. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas: currículo, ensino e formação de professores de Geografia (Gecef), cadastrado no CNPq. Membro efetivo do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (Nepeg) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em ensino de Cidade.

Marcilene Pelegrine Gomes

Doutora, Mestre e Especialista em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduada (bacharelado e licenciatura) em História também pela UFG. Professora na UFG. Pesquisadora na área de Formação de professores; Políticas curriculares para educação básica; Cultura, diversidade e educação para relações étnico-raciais. É vice-diretora da Associação Nacional de Política e Administração da Educação - Anpae/Seção Goiás. Vice-diretora do Centro de Estudos e Pesquisas em Didática (Ceped/Goiás).

Marcos Vinícius Ferreira Vilela

Doutor em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso. Mestre em Ecologia e Evolução pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduado em Ciências Biológicas (licenciatura) pela UFG e em Direito pela Faculdade Anhanguera de Rondonópolis (FAR). Docente no Departamento de Educação em Ciências e no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da UFG.

Marlene Barbosa de Freitas Reis

Pós-Doutora em Gestão da Informação e Conhecimento pela Universidade do Porto, Portugal. Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela UFRJ. Pedagoga. Professora na Universidade Estadual de Goiás. Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT/

Anápolis), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/ Inhumas) e no curso de Pedagogia da UEG, Inhumas. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Inclusão, CNPq.

Michel Mendes

Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Especialista em Gestão do Ensino Superior pela UCS. Graduado em Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas pela UCS. Professor no Departamento de Educação em Ciências e no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da UFG. Coordenador do Grupo de Pesquisa: Educação Ambiental, Antropoceno e Perspectivas Críticas e Complexas.

Regiane Machado de Sousa Pinheiro

Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática na Universidade Federal de Goiás (UFG). Bolsista da Capes. Mestra em Educação em Ciências e Matemática pela UFG. Licenciada em Ciências Biológicas pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Integrante do grupo de pesquisa KADJÓT (Grupo Interinstitucional de Estudos e Pesquisas sobre as Relações entre as Tecnologias e a Educação).

Sara Guiliana Gonzales Belaonia

Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora no Departamento de Línguas Estrangeiras da Faculdade de Letras da UFG.

Sebastião Alonso Júnior

Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestre em Filosofia pela UFG. Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Professor no curso de Psicologia da Universidade Estadual de Goiás.

Vanilton Camilo de Souza

Pós-Doutor pela USP. Doutor em Geografia pela UFG. Mestre em Educação pela UFMG. Graduado em Geografia pela PUC Goiás. Professor No IESA e Pós-Graduação da UFG.

Warlúcia Pereira Guimarães

Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Professora de História da Rede Municipal de Educação de Goiânia, espaço em que atua na Gerência de Formação dos Profissionais da Educação (Gerfor), especificamente, na coordenação das ações voltadas à implementação da educação antirracista na perspectiva da educação para relações étnico-raciais no ambiente escolar.

Wellington Lima Cedro

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade Federal de Goiás e no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM/UFG), mestrado e doutorado. É Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Atividade Matemática (GeMAT) do IME/UFG. Membro do GEPAPe (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Pedagógica) da FEUSP. Atual Tutor do PETMAT/UFG. Coordenador do projeto de Clube de Matemática do IME/UFG.



SOBRE O LIVRO

Formato: 16 x 22 cm

Mancha Gráfica: 11,5 x 18 cm

Tipologia: Minion Pro

Arquivo Digital em PDF

Os textos conferem com os originais,
sob responsabilidade dos autores.

ESTA PUBLICAÇÃO FOI ELABORADA PELA EDITORA DA
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS

Rua Colônia, Qd. 240-C, Lt. 26 a 29, Chácara C2,
Jardim Novo Mundo. Goiânia, Goiás, Brasil || CEP 74.713-200
Secretaria +55 62 3946.1814 || Coordenação +55 62 3946.1816

Este livro é fruto das análises, reflexões e debates desenvolvidos no IX Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino (IX EDIPE), realizado, de forma remota, em outubro de 2021, no contexto da pandemia da Covid 19. Ao longo dos seus quatorze capítulos nos instiga a refletir sobre os temas centrais da educação, da escola, da didática e da formação de professores na contemporaneidade, no contexto de crise social, sanitária e política que marcou/marca a história da educação brasileira. Expõe de forma rigorosa sínteses de pesquisas, estudos e inquietações epistemológicas de professores-pesquisadores que atuam no ensino superior e na educação básica em Goiás, sujeitos que, em tempos de pandemia e distanciamento social, procuraram, por meio de dados e análises, pensar / problematizar / escrever sobre a escola, a didática, os estágios supervisionados, a diversidade, a formação e a atuação docente interseccionando com a grande questão orientadora deste livro: crise social, sanitária e política: que finalidades educativas e didáticas para a escola?



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

ISBN: 978-65-89488-13-2



9 786589 488132