



NÁDSON ARAÚJO DOS SANTOS
TATIANE CASTRO DOS SANTOS
(ORGANIZADORES)

**pesquisas em
educação e
linguagem Na
amazônia**



**Pesquisas em Educação e
Linguagem na Amazônia:
Interfaces**

**Nádson Araújo dos Santos
Tatiane Castro dos Santos
(Organizadores)**

**Pesquisas em Educação e
Linguagem na Amazônia:
Interfaces**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Nádson Araújo dos Santos; Tatiane Castro dos Santos [Orgs.]

Pesquisas em Educação e Linguagem na Amazônia: Interfaces. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 490p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-2651223-4 [Digital]

1. Pesquisa em Educação. 2. Estudos da linguagem. 3. Amazônia - Brasil. I. Título.

CDD – 410

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

APRESENTAÇÃO

Caro leitor,

A coletânea *Pesquisas em Educação e Linguagem na Amazônia: interfaces* é constituída por 29 capítulos que apresentam pesquisas concluídas e em andamento de docentes, discente, egressos da Universidade Federal de Alagoas, em especial, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Acre – Ufac.

Os textos distribuídos nesta obra foram apresentados durante a *I Semana Acadêmica de Estudos em Educação e Linguagem do Gepel Ufac*, evento de extensão realizado de forma presencial em Rio Branco – AC. O Gepel é um grupo de estudos e pesquisas vinculado ao PPGE/Ufac, cadastrado no diretório do CNPq. Com área de concentração em Educação, os estudos foram realizados em contextos da Amazônia do Norte do Brasil, em especial, na Amazônia acreana.

As pesquisas perpassam por temáticas relacionadas a uma diversidade de objetos, entre eles, destacamos: Alfabetização; Letramento(s); Tecnologias Educacionais; Educação Inclusiva; Infâncias; Formação de Professores; Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas; Políticas Educacionais; Currículo; Estágio Supervisionado; Gestão Educacional; Financiamento da Educação; entre outros. Os estudos foram realizados nos espaços e tempos das cidades, dos campos, das águas e das florestas.

Esperamos que a coletânea possa circular nas redes de ensino, nos centros acadêmicos e de pesquisas, para que, em

diálogo conosco, possam somar vozes nessa polifonia de saberes e fazeres. Em nome de todos os pesquisadores e estudantes do Gepel, entregamos, com muita alegria, esta coletânea a toda a comunidade.

Rio Branco – Acre, 31 de maio de 2024.

Prof. Dr. Nábson Araújo dos Santos
Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos
Líderes do Gepel Ufac

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	15
A ESCOLA NOVA NA DÉCADA DE 1930: A ALFABETIZAÇÃO COMO MARCO CIVILIZATÓRIO	
Alicia de Jesus Oliveira Cunha Tatiane Castro dos Santos	
CAPÍTULO 2	33
CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO: UMA REVISÃO DE LITERATURA	
Eliane Joaquina de Souza Arellano Tatiane Castro dos Santos	
CAPÍTULO 3	53
A GAMIFICAÇÃO EM ZELDA OCARINA OF TIME: LETRAMENTO DOS CONCEITOS FILOSÓFICOS PLATÔNICOS SOBRE O TEMPO PARA A EDUCAÇÃO DA ALMA	
Renis Ramos Silva Nádson Araújo dos Santos	
CAPÍTULO 4	71
A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NOS PROCESSOS FORMATIVOS CONTINUADOS DA DOCÊNCIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA	
Francielda Lima da Cunha Pinheiro Adriana Ramos dos Santos Fernanda de cássia Bortolini	

CAPÍTULO 5	89
AS IDEIAS DE EXCLUSÃO E INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NAS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB) NO BRASIL	
Amarildo de Lima Melo Alexandre Melo de Sousa	
CAPÍTULO 6	107
A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA	
Higor Soares Pereira Alexandre Melo de Sousa	
CAPÍTULO 7	121
EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA E CIVILIZAÇÃO NO ESTADO NOVO (1937-1945): A CRENÇA NO PODER DE FORMAÇÃO DO NOVO HOMEM	
Mariana Batista da Silva Giane Lucélia Grotti João Francisco Lopes de Lima	
CAPÍTULO 8	137
A IMPORTÂNCIA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA OS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE, DURANTE O PERÍODO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA	
Brianny de Souza Melo Adriana Ramos dos Santos	

CAPÍTULO 9	149
O IMPACTO DA PANDEMIA NO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: TRANSFORMANDO DESAFIOS EM OPORTUNIDADES FORMATIVAS	
Danuza Jeovana Alexandre Azevedo Franciana Carneiro de Castro	
CAPÍTULO 10	169
ANÁLISE DOS TRABALHOS APRESENTADOS NO GT 08 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES – DA ANPED REGIONAL NORTE/AC 2018: O PROCESSO DE PESQUISA COM FOCO NAS ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS	
Gessymar Gonçalves dos Santos Klebe Miranda de Lima Marcelo Feliciano de Melo	
CAPÍTULO 11	187
O COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL E SUA TRANSPOSIÇÃO PARA OS CURRÍCULOS DAS REDES PÚBLICAS DO BRASIL: UM LEVANTAMENTO SOBRE O QUANTITATIVO E AS IMPLICAÇÕES DAS TESES E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS DESDE A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC	
Nephi Moraes de Barros	
CAPÍTULO 12	207
O PARADIGMA DA RACIONALIDADE TÉCNICA NA FORMAÇÃO DOCENTE	
Maria Adriane da Silva Barrozo Tatiane Castro dos Santos	

CAPÍTULO 13	225
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DOS ACADÊMICOS DE LETRAS LIBRAS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA	
Sandy Honorato Rocha Mendonça Alexandre Melo de Sousa Vivian Gonçalves Louro Vargas	
CAPÍTULO 14	241
O PENSAMENTO POSITIVISTA, A ESCOLA NOVA E A CONFIGURAÇÃO DA PEDAGOGIA COMO CAMPO CIENTÍFICO	
Gerinalda de Souza Ferreira João Francisco Lopes de Lima	
CAPÍTULO 15	263
O CURSO DE LETRAS LIBRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIBRAS	
Amarildo de Lima Melo Jerliane de Oliveira Martins	
CAPÍTULO 16	275
A DOCÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: ENTRE DESAFIOS E PERSPECTIVAS DIANTE DA PRECARIZAÇÃO E INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	
Diego Correia Machado Ozana Costa de Oliveira Rafael Marques Gonçalves	

CAPÍTULO 17	295
O CURSO NORMAL COMO MODELO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA A ESCOLA PRIMÁRIA NO BRASIL DO SÉCULO XX	
Franciêlda Lima da Cunha Pinheiro João Francisco Lopes de Lima	
CAPÍTULO 18	309
TRABALHO DOCENTE E AUTONOMIA: ENTRE ENTRAVES E POSSIBILIDADES	
Ozana Costa de Oliveira Diego Correia Machado Tatiane Castro dos Santos	
CAPÍTULO 19	327
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EJA: ENTRE O IDEAL, O REAL E O POSSÍVEL	
Olga Mirian Alves Pereira de Albuquerque Nádson Araújo dos Santos Renata Cristina Lopes Andrade	
CAPÍTULO 20	339
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO E AS PRODUÇÕES DA PÓS-GRADUAÇÃO NA/DA REGIÃO NORTE: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA (RSL)	
Klebe Miranda de Lima Beatriz França de Moraes Tânia Mara Rezende Machado	

CAPÍTULO 21	357
REFORMA DO ENSINO MÉDIO: COMO MECANISMO DE ESVAZIAMENTO DO DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA	
Paôla Fortunato Cardoso Adão Rogério Xavier Silva Gessymar Gonçalves dos Santos	
CAPÍTULO 22	367
AS LEIS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL NO ESTADO DO ACRE	
Thaliane da Silva Rodrigues Pelegrino Santos Verçosa	
CAPÍTULO 23	377
O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ACRE E A META DA GESTÃO DEMOCRÁTICA	
Antônia Tainá Pires da Silva Meireles Lúcia de Fátima Melo	
CAPÍTULO 24	389
(RE)SIGNIFICANDO CURRÍCULOS COM NARRATIVAS DOCENTES DA/NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Emylaine Fernanda da Silva Oliveira Rafael Marques Gonçalves	
CAPÍTULO 25	399
CONTROLE SOCIAL: A ATUAÇÃO DO CONSELHO DO FUNDEB NO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO	
Mirla de Oliveira Lopes de Holanda e Souza Lúcia de Fátima Melo	

CAPÍTULO 26	417
UMA HISTÓRIA DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO/ACRE	
Luena Sabrina Araújo da Costa Giane Lucélia Grotti	
CAPÍTULO 27	433
FORMAÇÃO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA PARA ATUAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR: ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DAS CAPITAIS DO BRASIL E DO DISTRITO FEDERAL	
Kethleen Maklaine da Costa Diniz Lúcia Maria de Fátima Melo	
CAPÍTULO 28	455
O PROJETO DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM	
Francisca Freitas da Silva Pinheiro Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria ²	
CAPÍTULO 29	473
ANÁLISE DE TRABALHOS CIENTÍFICOS APRESENTADOS NA 2ª REUNIÃO DA ANPED NORTE (2018): EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS	
Tamila Maiane Silva do Nascimento Amarildo de Lima Melo Debora de Oliveira Nolasco	
SOBRE OS ORGANIZADORES	489

CAPÍTULO 1

A ESCOLA NOVA NA DÉCADA DE 1930: A ALFABETIZAÇÃO COMO MARCO CIVILIZATÓRIO

Alicia de Jesus Oliveira Cunha ¹

Tatiane Castro dos Santos²

INTRODUÇÃO

O Movimento pela Escola Nova atinge seu ápice em um contexto de complexidade social decorrente de uma efervescente industrialização, aliado às formas de opressão decorrentes de dois grandes conflitos que movimentaram o mundo em meados da década de 1920, em meio a um contexto de crescente industrialização em consequência de dois grandes conflitos armados que movimentaram o mundo. Dentro desse contexto, se fazia necessário pensar em princípios da educação que objetivassem a preservação da paz por meio do processo de “mudança social” através da escola (LOURENÇO FILHO, 1930).

Nesse contexto, surge a necessidade de implantar um modelo educacional no qual se oferecesse à sociedade brasileira uma educação pública de qualidade e laica, influenciada pelos ideais de John Dewey, educador europeu precursor do movimento nos Estados Unidos. No Brasil, Anísio Teixeira e outros educadores posicionados como idealizadores do movimento buscam

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Acre. Contato: alicia.cunha@sou.ufac.br

² Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense – UFF. Professora Associada do Centro de Educação Letras e Artes da Universidade Federal do Acre – Ufac. Contato: tatiane.santos@ufac.br

implementar esse modelo educacional diante de um contexto ainda efetuado em uma perspectiva tradicional.

Além disso, sobre essa nova perspectiva, busca-se difundir ideais de moral e civilidade por meio da escola, para o então progresso da nação; logo, houve a necessidade de se pensar em uma nova organização e estruturação da política educacional brasileira, por meio de novas metodologias que objetivam promover o ensino efetivo para todos. Sob essa perspectiva, surge o pensamento efervescente de alfabetizar as massas para que se alcançasse o processo de mudança social (LOURENÇO FILHO, 1930).

Diante desse contexto, objetiva-se, no presente ensaio, analisar o período de implementação dos ideais da Escola Nova na década de 1930, que pretendiam estabelecer a alfabetização como marco civilizador para a formação humana e, assim, o progresso da nação. Desse modo, este texto está organizado em um estudo bibliográfico sobre a história da alfabetização na perspectiva da Escola Nova na década 1930. Contempla, de forma especial, o escrito de Manoel Bergstrom Lourenço Filho sobre a “Introdução ao Estudo da Escola Nova”, como importante obra que nos conduz à compreensão do contexto histórico da educação durante esse período. Logo, a referência teórica do trabalho está sob as bases do pensamento do educador Lourenço Filho, o qual defendeu novos métodos de ensino na alfabetização, fundamentados na Psicologia e na Biologia.

Nesse sentido, um dos eixos norteadores que auxiliam na compreensão desse importante momento da história é a ideia de que a alfabetização constitui um processo de aprendizagem de conhecimentos relativos à leitura e escrita, mas que também garante a inserção na cultura letrada. Na perspectiva de Boto (2010), a escola excepcionalmente, configura-se como instituição que dispõe de saberes e valores que com o fito de formar condutas que estão relacionadas a cultura letrada.

Sob a conjuntura da década de 1930 difundia-se a ideia de uma Pedagogia social, que objetivava, por meio da escola, garantir um processo de aprendizagem eficiente e capaz de

propor soluções para os problemas integrais da cultura. Diante de uma crescente industrialização e opressões relacionadas aos grandes conflitos: primeira e segunda guerra mundial, surgiu a proposta de uma pedagogia que fosse capaz de responder aos problemas sociais vigentes por meio da ordem e segurança social (LOURENÇO FILHO, 1930).

Sendo assim, a partir de seus escritos introdutórios ao estudo da Escola Nova, Filho (1930, p.29) apresenta, com base em Von Humboldt ao organizar o ensino da Prússia em 1809: “[...] Devemos agora compreender que a alfabetização, antes considerada como índice fidedigno de esclarecimento popular, pode ser um instrumento através do qual uma imprensa controlada chega a escravizar todo um povo”. Logo, a alfabetização, sob esse contexto, é vista como instrumento de civilidade e propagação dos ideários de progresso da nação por meio do cidadão letrado, apto para a vida social. A alfabetização é vista como instrumento de modernização e progresso do Estado-Nação e do esclarecimento das massas iletradas, como afirma Mortatti (2019), uma vez que se tratava de uma realidade presente apenas para uma minoria; o acesso à leitura e escrita torna-se, então, um dos principais ideais defendidos na defesa pela Escola Nova.

MOVIMENTO PELA ESCOLA NOVA

A defesa pela Escola Nova trata-se de um movimento que surgiu no século XIX, idealizado por intelectuais brasileiros em um período em que a sociedade passava por uma intensa reorganização, passando de uma sociedade agrária exportadora, para uma sociedade urbano industrial. Nesse contexto, os pioneiros da defesa pelo movimento da Escola Nova, influenciados pelos ideais de John Dewey, sistematizam qual seria a educação ideal capaz de formar cidadãos que respondessem às necessidades dessa nova sociedade moderna e industrializada, visto que o Brasil se caracterizava como um “país de analfabetos” (LEME, 2005).

A realidade educacional brasileira, segundo Leme (2005), era a de um país em que as poucas escolas públicas eram frequentadas pelas famílias de classe média, logo, a educação era sinônimo de privilégio. Nessa conjuntura, segundo Passos (2022), a educação assumiria o importante papel de promover as transformações na sociedade e conduzir a nação em direção ao progresso e à industrialização.

Nesse sentido, no ano de 1932, é promulgado o texto clássico intitulado como “A Reconstrução Educacional no Brasil: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – Ao Povo e ao Governo”, sendo este um documento que objetivava defender a educação como direito de todos de forma obrigatória, gratuita e laica (PASSOS, 2022). Nessa perspectiva, a Escola Nova surge como ideal em oposição ao modelo educacional que estava vigente na realidade brasileira, denominado como educação tradicional, como sublinha Araújo e Araújo (2014). O movimento em defesa pela Escola Nova ocupava-se em apontar os defeitos da dita escola tradicional, enaltecendo o novo modelo educacional.

Dentre os idealizadores do novo modelo proposto, estava o professor Manoel Bergstrom Filho, que participou efetivamente na renovação do campo educacional, atuando no movimento de instituição da Psicologia como campo científico no país. Dentre as principais características da atuação e defesa do educador, estava a preocupação com os problemas pedagógicos e a formação dos professores (SGANDERLA e CARVALHO, 2008).

Além disso, Lourenço Filho preocupou-se em estudar a relação entre a Psicologia e a Biologia na educação, com o objetivo de pesquisar sobre os processos de aprendizagem, através da categorização dos alunos por meio de turmas homogêneas. Nesse sentido, um dos principais métodos utilizados pelo educador foi o *Teste ABC*, para verificação da maturidade necessária, que tinha o objetivo de medir a maturidade dos alunos em relação à aprendizagem, tendo como importante fator o julgamento empírico da idade escolar. A respeito disso, abordaremos um pouco mais sobre esse método na próxima seção, na qual

refletiremos acerca das cartilhas de alfabetização, a moral e a civilidade como importante aspecto no movimento em defesa da Escola Nova.

CARTILHAS DE ALFABETIZAÇÃO, A MORAL E A CIVILIDADE

Doutrina, moral e civilidade são alguns dos princípios que marcam o período de escolarização e, conseqüentemente, a alfabetização brasileira. A ideia de formar, por meio da educação, um Estado cujo lema seja nacionalidade e patriotismo, era uma das principais marcas do século XX e que também compunha os ideários de um Estado liberal. Nesse contexto, o professor Lourenço Filho sistematiza, a partir da concepção de maturidade no processo de aprendizagem, métodos de ensino que objetivavam a alfabetização do povo. Logo, para esse efeito, surgem as cartilhas de alfabetização organizadas por meio de lições ou unidades que seguem a mesma ordem (OLIVEIRA, 2010).

Inicialmente, é importante compreender o significado da palavra cartilha, através da colocação de Maciel (2002), que a define a partir de Houaiss (2001). A palavra cartilha está relacionada a “um pequeno caderno que contém as letras do alfabeto”. Nesse sentido, é possível compreender que as definições que norteiam o conceito de cartilha estão intimamente relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, organizadas com aplicações de métodos estruturados através de uma contextualização da realidade dos alunos e por meio da utilização das palavras (OLIVEIRA, 2010).

Através de uma nova mentalidade nacional, segundo Oliveira (2010), as cartilhas defendiam o rompimento com os antigos métodos tradicionais, que envolviam castigos e memorizações, a partir de uma abordagem cuja finalidade era formar os novos cidadãos aptos para uma vida na sociedade moderna. Nesse sentido, as séries de leituras estruturam-se de diferentes formas, contando com livros que complementam as

lições propostas nas cartilhas. Dentre as obras produzidas, é possível destacar as de maior sucesso: *Cartilha do povo e Upa cavalinho!* (Bruneri e Espíndola, 2014)

A *Cartilha Upa, Cavalinho!* de Lourenço Filho, integra a série de da coleção é Pedrinho, organizada em seis livros. Além da cartilha, estão inclusos dois livros que estão destinados aos professores com o objetivo de nortear o professor, detalhar os conteúdos que seriam trabalhados e como poderiam ser trabalhados com os alunos. Sua primeira edição aconteceu no ano de 1957, tratando-se, também, do último volume da série Pedrinho a ser editada. Além disso, é importante mencionar que, no ano de 1970, a cartilha deixou de ser publicada (MACIEL, 2002).

A disposição temática das Cartilhas cumpria o propósito moralizante e civilizador, contando com narrativas que envolviam o personagem principal de sua turma em situações cotidianas, lições que objetivavam promover a formação de um leitor obediente, leal e cuidadoso. Além disso, pensava-se na formação do cidadão industrioso, empreendedor capaz de contribuir socialmente para o progresso de uma nação moderna e cosmopolita (BRUNERI e ESPÍNDOLA, 2014). Sob essa mesma perspectiva, as autoras supracitadas, ainda fazem a seguinte afirmação sobre a cartilha *Upa, cavalinho*:

(...)a cartilha 'Upa, cavalinho!' sintetizou um rigoroso projeto de alfabetização inteiramente voltado para o público infantil, igualmente construída por uma base teórica apoiada Psicologia, como em a 'Cartilha do povo', porém as questões de ensino apoiados em instrumentos de alfabetização mais infantilizadas e do papel do professor como um incentivador no processo de aprendizagem, ficaram mais definidos nesta última obra (p.12).

Nesse sentido, como aponta as autoras, a cartilha mencionada tem como uma de suas características marcantes ser destinada ao público infantil e construída sobre a base da Psicologia, na qual a figura do docente está colocada como aquele que incentiva o processo de ensino.

Sob essa perspectiva, é importante ressaltar que o protagonismo no processo de ensino e aprendizagem está centrado na figura do aluno, a partir do olhar mais sensível sobre o processo de ensino, observando as características individuais de cada discente, e essa concepção está relacionada à compreensão do crescimento orgânico do aluno. Nesse mesmo contexto, Lourenço Filho (1930), ao abordar as bases técnicas e a contribuição geral da Psicologia no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, a alfabetização, demonstra que sua preocupação assentava-se em promover, por meio da instrução, a experiência infantil.

Desse modo, as cartilhas eram estruturadas a partir da abordagem na qual utilizava-se o método eclético de alfabetização, fundamentam-se no objetivo que correspondesse ao ensino da técnica de ler e escrever, destinado à aquisição da cultura letrada, para que se contribuísse para o progresso da Nação (Boletti, 2014). A partir de estudos técnicos experimentais, a preocupação do professor Lourenço Filho moveu-se em direção aos fatores que estão relacionados aos processos de cognição da criança que influenciam no processo de aprendizagem.

Nesse contexto, ao tratar sobre os processos de aprendizagens, Lourenço Filho categoriza os alunos a partir dos testes de QI (Quociente de inteligência), os quais buscavam classificar o nível de aprendizagem dos alunos. Além disso, é importante mencionar a relevância de uma das suas principais obras: os *Testes ABC* que, como assinalam Sganderla e Carvalho (2008), tinham como objetivo a verificação da maturidade necessária para a aprendizagem da leitura e escrita, visto que era um problema relacionado à educação.

Como salienta Lourenço Filho (2008, p. 20): “Na escola popular, a leitura e a escrita representam o problema crucial, que nenhum argumento logra iludir”. Nesse sentido, a conjuntura na qual a escola se encontrava, e n v o l v i a diversos problemas em relação à aprendizagem da leitura e escrita, logo, trabalhava-se por meio das cartilhas, um material que se tornasse chamativo aos olhos do aluno e que despertasse o seu interesse.

A partir da perspectiva de Bertolletti (2014), as cartilhas de alfabetização e outros instrumentos de ensino utilizados no período de defesa pela Escola Nova caracterizavam o material “relativizado”, no qual a figura do docente não exercia um papel tão importante nesse processo, logo, era “secundarizada”, pois a motivação do ensino, segundo a referida autora, estava sobreposta à própria aprendizagem.

Nesse sentido, um dos aspectos relevantes em relação às cartilhas de alfabetização é que os métodos e toda a sua estrutura foram pensados de forma que sua utilização pudesse ser feita por professores formados ou ditos “leigos”. Isso se deve ao fato de que havia duas necessidades de ensino: falta de professores e expansão do ensino primário. Logo, não importava como seriam alcançados os objetivos, era necessário que se garantissem urgentemente os fins para uma educação para toda a população (BERTOLETTI, 2014).

Sendo assim, Mortatti (2019), ao abordar sobre a movimentação histórica da questão dos métodos e as cartilhas brasileiras, aponta que a cultura da instrução, sob o esteio da década de 20, firmava-se, também, sobre a necessidade de preparar indivíduos para que estivessem inseridos em uma cultura letrada, a qual reflete novas formas de saberes. Sob essa perspectiva, a escola torna-se responsável pela instrução da sociedade, uma vez que se preparava cidadãos alfabetizados. Logo, os escritos produzidos por meio dos recursos didáticos tinham como objetivo propagar comportamentos que iam desde hábitos de higiene a modos de se portar socialmente, como cidadãos obedientes que prezam pela ordem da nação.

A ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DA ESCOLA NOVA

Desde o século XIX, a educação ganhou destaque como um dos principais fatores para alcançar a modernidade e o preparo de novas gerações. No entanto, Mortatti (2019) afirma que, ainda assim, dentro desses ideais republicanos, ler e escrever se tornaram instrumento privilegiado de aquisição de conhecimento.

Nesse sentido, por meio dos ideais da defesa pela Escola Nova, a educação e, conseqüentemente, a alfabetização das massas é defendida de forma gratuita, laica e de qualidade pelos intelectuais da Educação, sendo um deles Lourenço Filho. Diante dessa conjuntura, havia a necessidade de oferecer uma educação que visava promover uma aprendizagem efetiva, respondendo às necessidades individuais e intelectuais de cada indivíduo, por meio de metodologias baseadas na experimentação e em métodos científicos.

Nessa perspectiva, através da utilização de cartilhas de alfabetização concebidas por Lourenço Filho, havia não somente a propagação de princípios nacionalistas, mas também novas metodologias para promover a alfabetização e uma aprendizagem significativa, em contraposição aos métodos tradicionais utilizados. Nesse sentido, dentre as principais concepções que norteiam a alfabetização durante a Escola Nova estão as contribuições da Psicologia no campo da aprendizagem, com grandes pensadores como Vygotsky e Montessori. Sobre isso, Araújo & Araújo (2018, p.25) afirmam:

De facto, é o conhecimento da criança proporcionado pelas descobertas da psicologia, da fisiologia e da medicina (Ferrière, 1934b, p. 17) que impulsiona os esforços de construção de uma pedagogia “experimental” (Claparède, 1916) ou “científica” (Montessori, 1932) e a expectativa de uma “educação funcional” (Claparède, 1933) e de uma “escola por medida” (Claparède, 1953).

Sobre o que os autores apontam, é possível compreender que a educação direciona o olhar para a pedagogia experimental, na qual as experiências educacionais tornam-se um dos fatores que contribuem para uma aprendizagem efetiva. Nessa perspectiva, Lourenço Filho compreende os comportamentos dos educandos a partir das singularidades, ou por que aprendem ou por que esquecem (LOURENÇO FILHO, 1930). Caracteriza-se como uma prática para entender o processo de aprendizagem e a organização do trabalho pedagógico.

Nesse contexto, surge, no cenário da alfabetização, os testes por meio de agrupamentos, que tinham como objetivo obter um prognóstico para classificar os alunos em agrupamentos gerais. A partir dessa iniciativa, seria possível compreender a maturação dos alunos no que diz respeito à leitura e escrita (BRUNERI e ESPÍNDOLA, 2014). Dessa forma, a partir dessa concepção, os testes desempenharam o importante papel para avaliação do professor em relação à sua leitura e escrita. A partir dessa interpretação, é possível compreender que Lourenço Filho tinha a preocupação acerca da alfabetização do povo, pois acreditava que indivíduos mais competentes e preparados para a vida em sociedade somariam para o progresso da nação.

Sobre esse contexto, cabe elucidar que o professor escolanovista Lourenço Filho, ao defender a importância dos testes e a escolarização das massas, acreditava na formação de uma mentalidade nacionalista, moralizante e desenvolvimentista, logo, a escola tinha o dever de ser uma sociedade em miniatura (LOURENÇO FILHO, 1930).

Sobre isso, Lourenço Filho (1930, p.29) afirma: “Continua-se a admitir que a escola tenha uma influência poderosa no sentido da preservação da paz por meio da formação humana”. Sendo assim, por meio do ideário pedagógico, pensava-se na escola como parte constitutiva do estado para propagação do ideário de civilização e moral da nação, a partir da formação de cidadãos que fossem capazes de contribuir para o desenvolvimento da nação. É importante ressaltar que a alfabetização, nesse contexto, está firmada no objetivo de acompanhar as transformações da vida urbana, através de cidadãos politizados (BRUNERI e ESPÍNDOLA, 2014).

A educação, nessa perspectiva, está centrada na intenção de obter resultados e promover a organização de uma sociedade instruída, firmada na crença da perfectibilidade e realizada pelo progresso do espírito humano (ARAÚJO e ARAÚJO, 2014). Nesse sentido, o modelo educacional pela Escola Nova se firma com o objetivo de responder aos desafios sociais que estavam em

evidência, colocando sobre a escola a responsabilidade de formar um novo cidadão, através de uma “geração pedagógica de inovadores”, classificada como a melhor, em contraposição ao modelo educacional tradicional (ARAÚJO e ARAÚJO, 2014).

ALFABETIZAÇÃO E A CULTURA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA

A leitura e a escrita se configuram como importantes práticas para a consolidação de uma sociedade denominada letrada, pois, por meio destas, se formam cidadãos instruídos, cívicos e nacionalistas para uma sociedade em desenvolvimento. Nesse sentido, Mortatti (2000), ao versar sobre as cartilhas de alfabetização e a cultura escolar, afirma que o ensino inicial da leitura e escrita, na efervescência do Escola Nova, tornou-se um importante indicativo para a problematização da importância ao acesso à cultura letrada, uma vez que a instrução se torna necessária para obtenção de uma sociedade em progresso.

Nessa perspectiva, o contexto em que a sociedade se organiza durante a década de 1920, aponta para a necessidade de formar indivíduos instruídos que também estivessem preparados para a sociedade industrializada que se formava. Nesse sentido, na perspectiva de Boto (2010), ao analisar a racionalidade escolar como processo civilizador, a escola exerce um importante papel de desenvolver, por meio desta, uma cultura de instrução capaz de formar crianças com comportamentos ditos apropriados para a sociedade. Assim, sob esse cenário, a alfabetização inclui os ideais republicanos, o caráter funcionalista de “esclarecimento das massas iletradas”(MORTATTI, 2019).

A instrução como instrumento de civilidade evoca relações de poder de camadas sociais que exercem influência na sociedade, estas se posicionam com o objetivo de promover hábitos desejáveis ou recomendados socialmente (BOTO, 2010). Sobre essa perspectiva, a autora supracitada também aponta que o suposto de civilidade implicitamente incita a superioridade de uma cultura em detrimento de outra. Em outras palavras, o ato de

civilizar trata de colocar um conjunto de costumes em elevação na sociedade e promove a supervalorização de um determinado grupo social.

A escola, nesse cenário, ocupa a responsabilidade de transmitir não somente conhecimentos científicos e sistematizados, mas também valores morais e cívicos republicanos, sendo assim, a alfabetização, no processo de escolarização, sobre a perspectiva escolanovista, está intimamente relacionada à preparação e instrução da sociedade que alcançasse os objetivos da nova ordem econômica (BRUNERI e ESPÍNDOLA, 2014).

A ALFABETIZAÇÃO COMO MARCO CIVILIZADOR

A educação, ao longo da sua história, esteve sempre a serviço dos interesses do governo e do progresso nacional, através de entusiasmo pela educação e sua importância para o estabelecimento de uma sociedade civilizada. Por meio de saberes e de valores sistematizados, a escola ocupa, então, uma importante função ao inserir os indivíduos na cultura letrada (Boto, 2010). Nesse sentido, ao relacionar o conceito de civilidade à escola, é importante levar em consideração não apenas as práticas que somam as características culturais escolares, mas aquelas que também se estruturam como parte dos conhecimentos que são produzidos no cotidiano dessa instituição. Logo, esse conjunto de práticas constitui o que a autora define como “telos”, que se trata de uma forma específica de civilizar.

A organização escolar tem como um de seus aspectos mais importantes a codificação e sistematização de saberes e, por meio desses, a preparação do aluno para a convivência em sociedade ou a dita vida adulta. Nesse sentido, a cultura letrada consolida no aluno saberes que serão úteis para uma vida em sociedade (BOTO, 2010).

Nesse contexto, os ideais da Escola Nova consolidam-se por meio da defesa de uma sociedade que acompanhe os avanços dos países ditos modernos que influenciavam os pensadores brasileiros. Através desses ideários e da defesa da necessidade de

civilização e organização social, difundia-se a concepção da alfabetização pública, gratuita e laica como instrumento importante para integração educacional nacional. Nesse sentido, emergem as cartilhas para o povo, como importante instrumento para alfabetizar e instruir a nação; por meio dessas cartilhas, há ideais de civilidade propagadas visando um rompimento com as antigas práticas escolares. Nesse sentido, segundo Bruneri e Espíndola (2014, p. 252):

Nessa cartilha foi inscrita a nova mentalidade educacional que o movimento renovador escolanovista propunha, ou seja, o rompimento com as antigas práticas escolares tradicionais, baseadas em memorizações e castigo, residentes nas escolas mal equipadas e insuficientes para o povo.

Como bem elucidam as autoras, constata-se que as cartilhas que eram disponibilizadas não propunham apenas métodos de ensino aos docentes que as utilizavam nas instituições escolares, mas também propagavam ideias que constituíam a formação moral da população. Nessa direção, torna-se importante mencionar acerca da *Cartilha do Povo*, precursora no que diz respeito ao rompimento com as antigas práticas de alfabetização, estruturada por meio de uma didática que tinha como princípio norteador a maturação para a aprendizagem. Além do exposto, as *Cartilhas do Povo*, propagavam, através de seu teor, os ideais de civilidade, propondo uma aprendizagem para a vida, através de princípios civilizatórios e moralizantes, perpassando apenas a aprendizagem de códigos linguísticos (BRUNERI e ESPÍNDOLA, 2014).

Através de uma didática simples, a *Cartilha do Povo* estruturava-se como instrumento capaz de proporcionar auxílio ao trabalho docente por meio de subsídios ao professor alfabetizador leigo ou formado (BRUNERI e ESPÍNDOLA, 2014). Na mesma cartilha, propagava-se o ideal nacionalista, no qual a escola exercia sua função socializadora de promover o avanço da sociedade através de seu conteúdo. Além disso, didaticamente, sugeria os princípios educacionais defendidos por Lourenço Filho, que propunha a homogeneização das salas de aula para que se alcançasse a efetiva

aprendizagem relativa à alfabetização e por meio dela se alcançasse uma sociedade letrada e moderna, com os objetivos dos ideais renovadores (BRUNERI e ESPÍNDOLA, 2014).

Ainda sobre a Cartilha do Povo, Lourenço Filho agrega à sua produção didática outras cartilhas civilizantes, com o objetivo de alfabetizar a população por meio de um material organizado e sistemático que difundia métodos de ensino. Sobre essa perspectiva, Boto e Guirão(2020, p.3) destacam:

No caso dos materiais para o ensino das primeiras letras eram usados manuais, os quais se apresentaram na forma de Cartilhas, tendo por características a apresentação do alfabeto, a formação de sílabas, palavras e frases e textos religiosos, influenciados pela predominância católica advindas dos colonizadores portugueses.

Nessa perspectiva, as cartilhas exercem importante papel na educação brasileira e na alfabetização, como suportes instrumentais na formação do ideário nacionalista no ano de 1930, além de serem utilizadas como suporte de leitura em diferentes momentos da civilização brasileira. Lourenço Filho, por meio das cartilhas, exerceu um importante papel no processo de estruturação dos métodos de alfabetização e na construção da formação de cidadãos cíveis e nacionalistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões em relação à alfabetização no contexto da Escola Nova, é possível perceber, inicialmente, a partir da perspectiva do professor Lourenço Filho, que os objetivos postos em relação à escolarização e novo modo de pensar a educação nesse período foi um importante marco para a história da alfabetização e a utilização dos métodos de ensino, a partir de novo olhar para o aluno e o processo de aprendizagem. Uma vez que a influência de pensadores como Montessori (1870- 1952), Adolphe Ferrière (1879- 1960), John Dewey (1859-1952) conduziu

a novas formas de ensinar e pensar na superação do fracasso no processo de leitura e escrita (BRUNERI, ESPINDOLA 2014).

Sob esse cenário, ao analisar a carreira do educador, apontamos que os muitos estudos do escolanovista sobre a Psicologia o conduziram à compreensão de que as diferenças individuais ou a maturidade influenciam nos testes de Quociente de Inteligência (QI); logo, trata-se da necessidade de se pensar em novas formas de ensino e aprendizagem no processo de alfabetização.

Há, ainda, durante esse período, o surgimento de metodologias de alfabetização que, por meio da influência da psicologia e da biologia, se fundamentam como novas orientações de ensino. Nesse sentido, ainda é importante ressaltar que o *Teste ABC* emerge com o objetivo de classificar a maturidade dos educandos no que diz respeito à leitura e à escrita; dependendo dos resultados obtidos, era possível organizar as turmas de forma homogênea na intenção de atingir melhores resultados no processo de aprendizagem. Sobre isso, ainda é possível destacar que Lourenço Filho, ao abordar os construtos da psicologia e as motivações no processo de aprendizagem, destaca: que o uso da psicologia não se trata apenas de regular os comportamentos dos alunos, mas, sim, de uma preocupação em relação a todo o processo educativo.

Nesse contexto, muito embora a alfabetização torne-se uma importante pauta republicana para o progresso da nação, ao mesmo tempo esteve como meio de caráter cívico e moralizante durante o período escolanovista. Além disso, é possível, por meio dos materiais bibliográficos, compreender que a educação, na perspectiva escolanovista, avança em termos de um novo entendimento no que diz respeito a todo o processo de ensino e aprendizagem no qual se discutem as metodologias ativas de ensino.

No entanto, é importante destacar que é perceptível que, diante desse cenário, ainda há a preocupação nacionalizante e moralizante no que diz respeito à formação da população.

Segundo Bruner & Espíndola (2014) e Mortatti (2019), ainda que a preocupação de Lourenço Filho fosse pertinente em relação à aprendizagem, a escola, em sua perspectiva, permanece exercendo sua função socializadora, no que diz respeito aos ideais republicanos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. F. R. de A.; DE ARAÚJO, J. M. A Educação Nova e o Novismo em Educação: O novo como ilusão necessária: *New Education and Novism in Education: the New as Needed Illusion*. Revista Portuguesa de Educação, [S. l.], v. 31, n. 2, p. 23–36, 2018. DOI: 10.21814/rpe.13719. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13719>. Acesso em: 7 ago. 2023.

BOTO, Carlota; GUIRÃO, N. C. F. A cartilha maternal, a cartilha do povo e caminho suave: três perspectivas sobre alfabetização. São Paulo: Revista brasileira de alfabetização, 2020. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/399>

BOTO, C. A racionalidade escolar como processo civilizador: a moral que captura almas. Revista Portuguesa de Educação, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 35–72, 2018. DOI: 10.21814/rpe.13986. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13986>. Acesso em: 7 ago. 2023.

BERTOLETTI, E. N. M. Lourenço Filho e a alfabetização: um estudo da Cartilha do Povo e da cartilha Upa, Cavalinho!. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

BRUNERI, B. M.; ESPÍNDOLA, A. L. ORDEM, PROGRESSO E ALFABETIZAÇÃO! LOURENÇO FILHO E O ENSINO DA LEITURA E ESCRITA. Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 25, n. 3, p. 244–258, 2014. DOI: 10.14572/nuances.v25i3.3084. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3084>. Acesso em: 7 ago. 2023.

LOURENÇO FILHO, M. B. Introdução ao Estudo da Escola Nova. São Paulo: Melhoramentos, 1930.

MACIEL, F. I. P. As cartilhas e a história da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos. *Revista História da Educação*, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 147–168, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30604>. Acesso em: 7 ago. 2023

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 86, n.212, p. 163-178, jan./abr., 2005

SGANDERLA, A. CARVALHO, D. C. Lourenço Filho: um pioneiro da relação entre psicologia e educação no Brasil. *Psic. da Ed.*, São Paulo, 26, 1º sem. de 2008, pp. 173-190.

Revista de Educação, 3, 91-100. Lourenço Filho, M. B. (1974). Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita (12ª ed.). São Paulo: Melhoramentos.

MORTATTI, M. R. Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2019, 175 p. ISBN: 978-85-95463-39-4. <https://doi.org/10.7475/9788595463394>.

CAPÍTULO 2

CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Eliane Joaquina de Souza Arellano¹

Tatiane Castro dos Santos²

INTRODUÇÃO

Ao analisarmos o percurso histórico da alfabetização, observamos que, durante muitos anos, o ensino foi realizado por meio de vários métodos mecanicistas, nos quais o aluno não era considerado no processo da aprendizagem. Tinham como base a memorização e não respeitavam o tempo da criança, ou seja, a metodologia de ensino era igual para todos, independentemente de suas dificuldades, não considerando a realidade da criança (BRAGGIO, 1992).

A aprendizagem, nessa visão, realizava-se por meio do decorar, do memorizar, em uma repetição árdua de atividades, pautadas apenas na fixação dos conteúdos. Nesse modelo, o ensino de alfabetização estava restrito a uma perspectiva mecanicista, estando desvinculada de uma aprendizagem significativa. De acordo com Ferraro (2014), nos últimos 30 anos, a alfabetização tem sido um dos temas mais discutidos no âmbito educacional brasileiro: disputa em torno de qual método é

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC) E-mail: elianearellanoj@gmail.com.

² (Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense – UFF. Professora Associada do Centro de Educação Letras e Artes da Universidade Federal do Acre – UFAC) E-mail: tatiane.santos@ufac.br.

melhor, que metodologia usar, o que fazer em uma sala com diferentes níveis de aprendizagem, como mudar o quadro de analfabetismo no Brasil, entre outros temas relacionados à alfabetização.

Diante disso, no decorrer da história, vários métodos tradicionais foram utilizados, dentre eles os mais comuns são os sintéticos, os analíticos e os analíticos/sintéticos. Com o tempo, foram se aperfeiçoando as formas de alfabetizar, tendo como base, também, a psicologia, a linguística e outros campos. No entanto, muitos métodos apresentados ainda não consideravam o conhecimento prévio da criança, como veremos neste texto.

Portanto, consideramos ser de extrema importância estudar essa temática, para que se possa compreender os métodos de alfabetização, as concepções a eles subjacentes e suas implicações pedagógicas. Para isso, é necessário analisar sua história, a fim de refletirmos sobre o que mais pode ser feito, para que, dentro do que nos cabe, como docentes e como escola, oferecer um ensino de qualidade.; e para que possamos lutar por políticas de alfabetização mais efetivas.

Este estudo é um recorte de uma pesquisa desenvolvida na licenciatura em Pedagogia, como Trabalho de Conclusão de Curso, que discutiu o papel do professor alfabetizador diante da diversidade nas turmas de alfabetização. Neste texto, apresentamos, de forma breve, um estudo acerca das concepções de alfabetização em uma perspectiva histórica. Nosso objetivo geral consiste em conhecer e discutir, de forma breve, as concepções de alfabetização no decorrer da história, por meio uma revisão de literatura. E, para que o objetivo fosse alcançado, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, que contou com um estudo bibliográfico, uma revisão sistemática das concepções métodos de alfabetização. De acordo com Noronha e Ferreira (2000, p. 191), “os trabalhos científicos de revisão têm como base uma produção bibliográfica que está relacionada a uma área temática específica, tendo um recorte de tempo”.

Para embasar o estudo, trouxemos autores como: Galvão (2005), Smolka (2013), Braggio (1992), Ferreiro (2011), Goulart e Gonçalves (2021), Kramer (2019), Kleiman (2005), Alves (2013).

Assim, o presente trabalho está organizado em duas seções: na seção 1- Introdução, trazemos um breve resumo sobre os principais pontos a serem discutidos no trabalho, no que diz respeito à alfabetização, aos métodos utilizados nos anos iniciais do Ensino Fundamental; apresentamos o tema, o objetivo geral e a metodologia. Na seção 2- “história da alfabetização: O que é alfabetizar?”, iniciamos uma discussão sobre o conceito de alfabetização, trazendo um breve resumo dos métodos utilizados, desde os métodos mecanicistas até as metodologias na perspectiva discursiva. Na seção 3 - as considerações finais; e, por fim, temos as referências, que destacam os teóricos que foram utilizados para dar suporte e embasar nossa pesquisa.

O QUE É ALFABETIZAR?

A alfabetização é um dos temas mais discutidos no Sistema Educacional Brasileiro e tem predominado nos últimos 30 anos (FERRARO, 2014). Apesar de muitos avanços, ainda é necessário discutir sobre o tema, pois, infelizmente, na atualidade, ainda são utilizados métodos tradicionais na área da educação, os quais já foram estudados e considerados pouco eficazes, por serem mecanicistas. Encontramos crianças com diversas dificuldades no processo da alfabetização, mas não porque elas são incapazes de aprender, mas por questões que envolvem, muitas vezes, a metodologia utilizada baseada em concepções que não atendem às necessidades e às realidades dos aprendizes.

Vale ressaltar que sabemos que a alfabetização envolve muitos outros aspectos: políticos, sociais, econômicos, dentre outros, mas destacamos, neste estudo, o que podemos fazer, enquanto professores, enquanto escola, para que o processo de ensino-aprendizagem concorra para o desenvolvimento das crianças.

A esse respeito, uma criança ao ser inserida no âmbito escolar, tem seus costumes, forma de aprender, conhecimentos adquiridos em seu contexto social, cultura, experiências. Ao ser alfabetizada, se o docente não utiliza metodologias contextualizadas com o que está sendo ensinado, que não condizem com a realidade dessas crianças, não considera seus diferentes níveis de aprendizagem, não tem uma percepção do desenvolvimento destas, não compreende como elas aprendem e em que estágio se encontram, então, elas terão mais dificuldade em ser alfabetizadas e não terão uma aprendizagem tão significativa.

Impor um método sem conhecer a realidade do aluno, seu contexto, suas expectativas e o que pensa nesse processo de aprender e adquirir conhecimento só criará obstáculos. É preciso considerar que a alfabetização é um processo de construção e que não se aprende a ler e escrever de forma mecânica. Diante disso, Galvão e Leal (2005) afirmam o seguinte:

Com efeito a alfabetização é um processo de construção de hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita. Para aprender a ler e escrever, o aluno precisa participar de situações que o desafiem, que coloquem a necessidade da reflexão sobre a língua, que o levem enfim, a transformar informações em conhecimento próprio. É utilizando-se de textos reais, tais como listas, poemas, bilhetes, receitas, contos, piadas, entre outros gêneros, que os alunos podem aprender muito sobre a escrita (GAVÃO; LEAL, 2005. p. 15-16).

Alfabetizar é um desafio, pois é preciso que o professor tenha clareza sobre o conceito “alfabetizar”. Não compreender tal conceito influência de modo negativo nas práticas pedagógicas, pois, se por exemplo, um professor achar que alfabetizar é simplesmente ensinar um código ou uma tecnologia, ele pode ensinar de maneira mecanicista, olhando apenas para uma faceta da alfabetização, apenas para o resultado e ignorando o processo. Assim, ele foca no objeto e não no sujeito.

Ao levar em consideração a importância da alfabetização, faz-se necessário discutir sobre ela, apesar de já haver uma comunicação oral, é por meio da alfabetização que é possível ampliar competências comunicativas de indivíduos e participar, de forma mais ativa, de diversas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Porém, isso é complexo, pois traz a problematização de diversos conceitos, tais como alfabetização, letramento, sujeito, cultura, entre outros que, nas últimas décadas, têm ganhado espaço na área acadêmica e educacional.

Nesse sentido, tratando-se da história da alfabetização, desde a reforma eleitoral em 1878 até 1881, Ferraro (2014) diz que o analfabetismo se torna um problema nacional, pois a pessoa que não era alfabetizada não tinha o direito ao voto. De uma forma generalizada, ser analfabeto no Brasil significava não saber ler e escrever. Em sua origem, esse termo sempre foi visto de maneira negativa, referindo-se a uma pessoa ignorante. Somente no século XVIII que se passou a ver a questão da escolarização do povo e, no século XIX, a alfabetização teve mais visibilidade, não só no Brasil, como também em vários países.

Em 1872, o Brasil foi visto como o país que mais tinha analfabetos, e, diante desse contexto, entra a reforma eleitoral, dando o direito ao voto apenas àqueles que eram alfabetizados, alargando, assim, a participação popular. De 1958 a 1984, temos duas propostas de alfabetização que se destacam, uma criada por Paulo Freire e outra pelos tecnocratas da Ditadura. Com o intuito de alfabetizar e conscientizar a população brasileira, Paulo Freire cria um método em 1961, que se apresenta contra o conservadorismo e introduz movimentos de cultura e educação (FERRARO, 2014).

Ainda segundo o autor supracitado, em 1963, o método de Paulo Freire é levado para o I Encontro de Alfabetização e Cultura Popular, realizado em Recife. Essa perspectiva de alfabetização apresentava uma inovação, tendo como base para o ensino palavras relacionadas à realidade dos alunos. Assim, Freire

mostra que a aprendizagem se dá por meio da afetividade com as palavras.

De acordo com Ferraro (2014), apesar de todos os movimentos sociais e a primeira Constituição de 1924 ser a favor da alfabetização como uma instrução gratuita a todos os cidadãos, somente em 1934 que esse direito foi oficializado no Brasil de maneira mais explícita. Com a Constituição de 1988, passa a ser dever do Estado oferecer educação do ensino fundamental de maneira gratuita como direito a todos os indivíduos.

Outro fator que o autor menciona que contribuiu para esse avanço foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 9394/96, pois, a partir dela, a alfabetização passou a ser conhecida como algo além da aprendizagem de um sistema e focou em questões que discutem os estudos do letramento, sobre o qual falaremos mais adiante, sugerindo, assim, novas práticas de ensino e aprendizagem da língua escrita mostrando que as vivências com as práticas de leitura e escrita interferem na aquisição da escrita, portanto, é necessário partir da realidade do aluno, fazendo ajustes que suprem suas necessidades.

Dentre as diversas teorias que discutem a aprendizagem da leitura e da escrita, a visão mais tradicional defende a alfabetização por meio da repetição e memorização. Assim, são decoradas as formas gráficas, ou seja, as letras, e os fonemas, que são os sons. Dessa maneira, conclui-se que os indivíduos estão aptos a decodificar e codificar as palavras, mas, para fazer frases e texto é necessário muito treino e prática de maneira repetitiva, tanto das formas gráficas quanto dos sons.

Segundo Morais (2012), essa visão tradicional tem uma perspectiva empirista, pois ensina a escrita alfabética como um código; primeiro eram ensinadas as vogais, depois os ditongos e, por último, as sílabas mais simples. Nesse sentido, em se tratando dos métodos de alfabetização mais utilizados, Galvão e Leal (2005) dizem que são três grupos: os métodos sintéticos, os analíticos e os analítico-sintéticos.

Os métodos sintéticos foram os primeiros a serem utilizados, sendo os mais antigos e comuns até o início do século XVIII. Eles têm como base as unidades menores, que são as letras, os fonemas e as sílabas, e, por último, as palavras, frases e textos, as quais são as unidades maiores. Aqui, o requisito para aprender a ler é a técnica da soletração e o treino do nome das letras.

Nessa perspectiva, há o método silábico, o qual está inserido no grupo dos métodos sintéticos, que promove a alfabetização com base na memorização. De acordo com Galvão e Leal (2005), as abordagens dos métodos sintéticos ignoram o caráter significativo da escrita no processo de aquisição e fazem com que a criança não perceba a funcionalidade do objeto para o cotidiano.

Os métodos analíticos partem dos elementos mais amplos (palavras, frases, textos), para os mais simples. A partir disso, são levadas até a criança palavras que ela conhece de maneira global por meio da memorização, e depois são construídas sentenças significativas por meio das palavras aprendidas. Após isso, são enfatizados os símbolos das letras, sendo representados por um som específico. Nesse sentido, é proposto à criança que memorize sentenças e com a leitura global possa reconhecer outras sentenças.

Por último, o método analítico-sintético, que parte do conhecimento global (palavras, frases e textos) para a decomposição de palavras e letras ou sílabas, focaliza-se nas fases de análise sintética, consideradas as mais complexas para a criança. Por meio de ajuda direta e exercícios sistemáticos, a criança é guiada intencionalmente. Dentro desse método, há a palavração que consiste em o aluno aprender palavras para depois separá-las em sílabas e, então, formar novas palavras.

Diante do exposto acima, é visto que, no processo de alfabetização, existe o registro de vários métodos. Há o modelo das partes para o todo e do todo para as partes e, dentre eles, os fônicos e os silábicos, depois os globais; o modelo fônico tem sido um dos mais adotados, este é proposto pelo linguista estruturalista americano Bloomfield.

No entanto, tais métodos apresentados não consideram o conhecimento prévio da criança, sendo que ela tem percepções sobre a escrita antes mesmo de estar no âmbito escolar, além de não ter uma preocupação com que os alunos aprendam as diferentes formas sociais que tem a escrita. Nessa mesma linha de pensamento, Braggio (1992) diz que focam apenas em uma habilidade. Ela explicita o seguinte:

(...) habilidade esta que só requer do indivíduo a capacidade de fazer aquela associação de forma passiva, mecânica, repetitiva e imitativa. Há uma separação clara entre sujeito e objeto do conhecimento, a linguagem sendo o foco de análise, reduzida, entretanto, a um produto da experiência sensorial, fisicamente mensurável e observável, onde o sujeito é considerado como tábua rasa, como um processador passivo do estímulo no ambiente (BRAGGIO, 1992, p. 7,8).

Segundo Braggio (1992), Bloomfield diz que a criança realiza a aquisição da linguagem escrita por meio de repetição e imitação, ou seja, o processo da alfabetização é desenvolvido de forma mecânica, pelo qual se devem internalizar padrões regulares na relação entre som e letra. Dessa forma, passa-se a dar uma grande ênfase à codificação e decodificação, considerando a aprendizagem da linguagem escrita algo mecânico. Esse é um pensamento focado no aspecto grafofônico, o qual acredita que a melhor maneira de aprender é com base em elementos isolados e com segmentos menores.

Braggio (1992) ainda diz que tais métodos de alfabetização, que são influenciados pelo comportamentalismo, são oferecidos como algo imposto, pronto e acabado, são um conjunto de regras já estabelecidas e que não consideram o significado do processo de aprendizagem, além de assumirem uma postura com a visão de que a criança pode aprender a ler e escrever com palavras isoladas, fora de contexto.

Nesse mesmo ponto de vista, a leitura e a escrita passam a ser tratadas como uma técnica para ler e escrever focando no elemento grafofônico da língua. Assim, a linguagem é

fragmentada, fora de contexto e dividida em sílabas, palavras e sentenças e, além disso, não favorece ao aluno uma relação com o seu contexto cotidiano.

Diante dessa discussão, percebe-se que, durante muitas décadas, os métodos mecanicistas foram utilizados, sendo voltados mais para a relação letra e som, não considerando o papel da criança. Mesmo os métodos globais, que surgem com o objetivo de superar e tornar o processo menos mecânico, acabam não se diferenciando muito.

Segundo Alves (2013), outra questão ignorada por tais métodos é a variação e identidade linguística da criança. Infelizmente, muitos professores ainda insistem em um ensino de língua portuguesa sem relação nenhuma com a oralidade, o popular e as variedades, enfatizando mais as regras e deixando de lado as variantes e peculiaridades da Língua Portuguesa. Então, o grande desafio é ensinar essa língua partindo da que se usa no dia a dia.

Diante disso, vemos equívocos que vão além do ciclo da alfabetização, privilegiando, no ensino da língua materna, apenas a nomenclatura, não permitindo análise de texto, não levando os alunos à compreensão. Na perspectiva da realidade linguística da criança, é possível mostrar ao aluno a diferença entre a variedade considerada culta e a coloquial, por exemplo, e mostrar por que e em que momento a culta é utilizada. Assim, a criança entende que sua maneira informal de falar não é errada, apenas existe outra maneira de se comunicar em outros ambientes e em outros momentos.

Com o avanço dos estudos no campo da linguística e da psicologia, na década de 1970, surge o modelo interacionista, no qual compreende-se que a criança aprende por meio da sua interação com o objeto de conhecimento, sendo intermediado por outros. Nesse sentido, o professor e a linguagem passam a ser os mediadores, considerando a concepção da criança e o que é significativo para ela. Mais adiante, esse modelo vai sendo aperfeiçoada com as teorias de Vygotsky, Bakhtin e Paulo Freire (BRAGGIO, 1992).

Tendo em vista a origem da concepção sociointeracionista, a escrita é considerada como um processo de transformação. Vygotsky mostra que, no processo da alfabetização, é importante considerar não apenas o ponto de vista da criança, mas também a sua interação com o outro. Além disso, ele afirma que os métodos utilizados precisam ser significativos para o aprendiz, e fala que a escrita é considerada como um processo de transformação.

Nesse mesmo ponto de vista, na metodologia proposta por Paulo Freire, as palavras apresentadas ao aprendiz devem ser de acordo com seu universo vocabular, tendo como base o diálogo, visto como um elemento de comunicação. Nesse contexto, na década de 1980 a psicologia entra tendo um impacto grande com a Emília Ferreiro e Teberosky, ressaltando o como a criança aprende, não focando mais nos métodos. Além disso, os estudos do letramento também se achegam ao campo da alfabetização.

Com base no construtivismo de Jean Piaget, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979) mostram como a criança aprende a língua escrita, por meio de um estudo conhecido como “Psicogênese da língua escrita”, o foco já não é mais em como o professor ensina, mas, sim, em como a criança aprende. Por meio dessa teoria surge a alfabetização na perspectiva construtivista que passa a questionar os métodos tradicionais de alfabetização. Além disso, compreende que a escrita não é um código, e que não é de maneira instantânea e usando a memorização que as crianças irão aprender a ler e a escrever. A criança é vista como um ser ativo e capaz de construir seus conhecimentos.

Com a influência da psicogênese, busca-se um ensino menos automático e mais ajustado à necessidade da criança. Também é visto que as crianças erram e é normal, porque isso faz parte do processo e não está relacionado a questões patológicas. Outro avanço que a teoria nos traz é que o treino dos fonemas e letras não é a maneira mais adequada de aprender. Sendo assim, somos levados, enquanto professores, a adequar ou criar metodologias que auxiliam as crianças no processo da aquisição do sistema de escrita alfabética.

Em contrapartida a tais modelos e métodos mecanicistas utilizados, a teoria da psicogênese ganha uma grande divulgação provocando uma revolução sobre a alfabetização no Brasil. Ela mostra que o conhecimento da escrita é construído de maneira evolutiva, partindo do meio social em que o indivíduo é inserido, isso significa que cada criança vai adquirir conhecimento da escrita e ser alfabetizada de maneiras diferentes, pois a escrita alfabética é uma invenção cultural. Além disso, propõe uma mudança nas formas de se compreender como se aprende a escrita alfabética e traz um desafio que nos leva a pensar em como inovar o ensino na alfabetização.

Para Ferreiro, o processo da alfabetização inicial deve considerar a natureza de objeto do conhecimento, ou seja, a concepção que se tem sobre o sistema de representação alfabética da linguagem de quem ensina e de quem aprende. Além disso, a autora menciona que existem duas formas de aprender a escrita: como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráficas das unidades sonoras. A esse respeito ela diz que:

A consequência última dessa dicotomia se exprime em termos ainda mais dramáticos: se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como uma aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como aquisição de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto, de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual (FERREIRO, 2011, p. 19).

A autora defende que o docente deve entender o processo de construção e as regras de produção que as crianças têm no processo de aprendizagem, ou seja, saber qual é a relação do real com a representação da escrita. Ter esse conhecimento é de extrema importância, pois as primeiras escritas da criança podem aparecer com linhas de forma ondulada ou quebradas, podendo ser contínuas e fragmentadas, além disso, podem ter elementos repetidos como bolinhas ou linhas verticais “a aparência gráfica não é garantida de escrita, a menos que se conheçam as condições de produção” (FERREIRO, 2011, p. 21). Sabendo disso, o foco está

nos aspectos construtivos e não na forma tradicional que insiste apenas nos aspectos gráficos. Sobre isso a autora menciona que:

O modo tradicional de se considerar a escrita infantil consiste emprestar atenção apenas nos aspectos gráficos dessas produções, ignorando os aspectos construtivos. Os aspectos gráficos têm a ver com a qualidade do traço, a distribuição espacial das formas, a orientação predominante (da esquerda para a direita, de cima para baixo), a orientação dos caracteres individuais (inversões, rotações etc.). Os aspectos construtivos têm a ver com o que quis representar e os meios utilizados para criar diferenciações entre as representações (FERREIRO, 2011, p. 21).

Dessa forma, a escrita é vista de forma construtiva tendo uma linha de evolução regular por meio de vários meios culturais, tendo em vista as diversas situações educativas e linguísticas. Diante desse contexto, percebe-se que, ao longo da história, implementamos algumas alterações em virtude determinadas teorias no campo da linguística e da psicologia. Assim como a teoria proposta por Ferreiro, muitas outras teorias foram se achegando ao campo da alfabetização, como as de Paulo Freire, de Vygotsky e os estudos de Bakhtin, que passaram a dar sustentação à concepção de alfabetização como processo discursivo, na década de 80. Esses estudos não solucionam o problema encontrado na alfabetização, mas mostram o ensino em outra direção, além disso, estão em evidência no meio acadêmico atualmente. Nesse contexto, Smolka diz que:

[...]as análises epistemológicas de Ferreiro, Teberosky e Palácio não podem dar conta, em termos político-pedagógicos, do fracasso da alfabetização escolar; porque, se bem que elas apontem para o significado e a importância das interações, elas investigam e procuram explicar o processo individual do desenvolvimento das noções infantis sobre a escrita, independentemente das relações sociais e das situações de ensino (formais ou informais). Elas mostram mais um fator que precisa ser conhecido e observado no processo de alfabetização, mas não resolvem - nem pretendem resolver - o problema (SMOLKA, 2013, p.79).

Outra alteração que também tivemos na alfabetização é que se deve respeitar o desenvolvimento cognitivo da criança, pois mostra que ela tem a competência linguística independentemente do seu meio social ou cultural. Antes mesmo de entrar na escola, ela já tem o conhecimento oral de sua língua e, com isso, o ensino parte do que ela já conhece, considerando seus saberes e dando significados às palavras dentro de seu contexto de acordo com sua realidade.

Sob esse viés, a concepção de alfabetização como processo discursivo, com base na sociogênese do desenvolvimento humano, tem a visão de que a mediação e a participação de outros são elementos fundamentais, não apenas na aquisição e construção do conhecimento da criança, como também na concepção de linguagem. Dessa forma, a linguagem e a palavra, sendo ela oral ou escrita, podem ser um modo de interação. Nesse pensamento, Smolka enfatiza que:

Imersa, portanto, em um mundo letrado, permeado pela escrita, e participando de diversas formas dessa prática social, a criança opera com e sobre a linguagem e aprende (sobre) a escrita - suas características, peculiares, funções e formas de funcionamento- em diálogo com outros e consigo mesma (SMOLKA, 2013).

O professor passa a ser o interlocutor ampliando o universo da criança oferecendo várias maneiras, fontes e suporte de escrita, dando mais opções da forma escrita da linguagem. Com uma prática pedagógica diferente, o aluno aprende de maneira significativa e passa a escrever de maneira autônoma, além de abrir possibilidades para diferentes formas de expressão.

De acordo com Goulart e Gonçalves (2021), à medida que a criança vai falando e escrevendo da maneira como sabe, seus conhecimentos vão se ampliando. Mas vale ressaltar que não existe uma única maneira de desenvolver esse processo de escrita, pois esses conhecimentos não são lineares, uma vez que estão ligados a questões como a cultura, a vida familiar, a interação com o meio, modos de percepção e organização do mundo, condições

de interação verbal, socioeconômica, emocional e outros fatores. Todos são interligados e interferem na cognição. Com essas informações as autoras relatam que:

A lógica tradicional de trabalho com famílias silábicas toma como princípio unidades lingüísticas não significativas, como as sílabas da – de – di – do – du, que nada expressam no universo infantil. As crianças não são pequenos linguistas. Ao contrário, são desbravadores dos mares que encontram nos textos que lhes chamam a atenção. E começam a tentar adivinhar o que está escrito por pistas as mais diversas. De modo semelhante, vão tentando escrever buscando sentido em suas compreensões, muitas vezes singulares: “mãe, como se escreve ‘djo’? De vídeo game (GOULART, GONÇALVES, 2021, p. 57).

Além disso, o registro da escrita de uma forma simbólica até se formar um texto ocorre de diversas formas: por meio de desenho, da escrita alfabética, ideogramática etc. Quando um professor trabalha em sala de aula utilizando a fala e o texto das crianças como ponto de partida durante o processo de alfabetização, considerando suas experiências, seus conhecimentos com a linguagem vão se ampliando. “A medida que a criança finge ler ou lê dentro de suas possibilidades, vai buscando sentido no escrito e desenvolvendo estratégias de leitura – aprendemos a ler lendo” (GOULART; GONÇALVES, 2021, p. 58). Ou seja, quando as práticas de leitura no âmbito escolar estão relacionadas com as leituras socialmente referenciadas, elas se tornam mais produtivas.

Vale ressaltar que os “erros” no processo de alfabetização não devem ser descartados, vistos como algo negativo, ou mesmo tomá-los como base para dizer que as crianças não aprenderam. Esse elemento visto como uma falha, na perspectiva discursiva é levado em conta como um processo de construção, interação e interlocução das crianças, é um item fundamental para a superação de contradições e conflitos conceituais, levando a criança a construir reflexões sobre a escrita. Nesse sentido, a

leitura e a escrita estão relacionadas com a experiência de vida e de linguagem dela e a escola, muitas vezes, vai contra isso:

Nesta situação como em inúmeras outras do contexto escolar, o ensinar a aprender ler e escrever se deslocam e se diluem nas questões disciplinares. Assim, sendo, o processo de alfabetização como interação e interlocução convivência e diálogo é totalmente desconsiderado. A alfabetização na escola contrasta violentamente com as condições de leitura e escrita movimentação e saturação de estímulos sonoros e visuais fora da escola. A leitura e a escrita produzidas pela/na escola pouco tem a ver com a experiências de vida e de linguagem das crianças (SMOLKA, 2013, p. 48).

Diante dos elementos abordados até aqui, vemos que o conceito de alfabetização vai além do domínio mecânico. A escrita não é um código a ser decifrado, mas um objeto de conhecimento que está em construção, a linguagem escrita veicula significados. A leitura e a escrita devem estar vinculadas a um contexto, favorecendo uma linguagem ativa e dinâmica, mas claro que deve haver também uma aquisição dos mecanismos básicos do sistema notacional, entendendo o significado e a função do que é ler e escrever, garantindo acesso a novos conhecimentos e compreender o diálogo entre aluno e professor. Sobre esse assunto, Kramer diz o seguinte:

No caso da alfabetização, porém, não basta dominar o conteúdo (saber ler e escrever) e ter uma razoável noção de princípios metodológicos gerais que se precisa considerar no ensino da leitura/escrita. É preciso levar em conta, ainda, aspectos bastante específicos que dizem respeito à natureza do processo de alfabetização... (KRAMER, 2019, p. 246).

Portanto, nosso papel é ampliar o conhecimento e o repertório da fala e da escrita da criança e não os substituir, pois é no âmbito escolar que ela vai reconstruir ideias sobre a escrita, sendo vista como representação e não como codificação, a execução de uma atividade por si só não produz aprendizagem, é necessária a reflexão. Aprender a escrever é um processo de construção de conhecimento baseado também nas características

da própria escrita, ou seja, aprendemos a escrever escrevendo. No processo de alfabetização é preciso considerar, ainda, a natureza do objeto de aprendizagem, trata-se de uma aprendizagem conceitual e não um processo de aquisição de uma técnica.

Outra contribuição para o campo da alfabetização são os estudos do letramento, este se refere aos usos da língua escrita tanto da escola como em outros espaços envolvendo tanto atividades escolares como práticas sociais diversas. Kleiman (2005) diz que: “o letramento está relacionado com os usos da escrita em sociedade e com o impacto da língua escrita na vida moderna” (p.19). Além disso, a autora salienta que:

O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da internet (KLEIMAN, 2005, p.21).

Dessa forma, a escola deve ter diversas práticas de letramento visando ao desenvolvimento de habilidades e competências utilizadas na sociedade de acordo com a mudança histórica da escrita, pois as práticas de letramento que são realizadas fora da escola têm como fim objetivos sociais que são de interesse do participante da situação em que está inserido.

Já a alfabetização é incluída no letramento, no entanto, envolve conhecimentos sobre sistema da língua para que o indivíduo possa ser partícipe de um maior número de práticas letradas, incluindo as escolares. Vale destacar que uma pessoa não alfabetizada, de alguma maneira, participa das práticas letradas e isso faz com que ela seja uma pessoa letrada, mesmo sendo “analfabeta”.

Além disso, é por meio da alfabetização que adquirimos o processo das “primeiras letras”, a partir dela podemos participar de práticas de letramento de forma mais autônoma. A prática da escrita, na escola, muitas vezes, se distancia do social e está relacionada à capacidade individual, mas fora dela envolve a

capacidade coletiva. Isso quer dizer que a língua escrita fora da sala de aula é heterogênea e tem modificações, ela varia segundo os participantes, as situações comunicativas (KLEIMAN, 2005).

Com base nesse conhecimento, é necessário o docente adaptar as metodologias a cada situação, incluindo as características do aprendiz, conhecer a criança e saber se, antes de ser inserida na escola, ela teve muito ou pouco contato com a leitura, com a escrita e de que forma. Assim, pode-se fazer com que se torne mais fácil e efetiva a aprendizagem da escrita.

Diante do exposto, vemos que a alfabetização é algo além de um mecanismo para a leitura e a escrita. É preciso olhar para o processo e não somente para o resultado final, porque isso implicará nas metodologias utilizadas, tendo como foco a criança, visando seu desenvolvimento. A linguagem escrita não deve ser vista como um código a ser decifrado, apesar de ser necessária a aquisição dos mecanismos básicos, mas isso deve ser feito dentro de um contexto e ter atividades significativas. Além disso, as hipóteses e as produções feitas pela criança, que vão sendo desenvolvidas na leitura e na escrita, devem ser valorizadas.

Diante de tudo o que foi falado, a criança deve ver significados no processo da alfabetização, saber o quê e porque está fazendo. Do contrário, ela apenas irá repetir exercícios e ter como resultado final a memorização sem uma aprendizagem. Assim, as práticas pedagógicas estão relacionadas diretamente ao conceito que se tem de alfabetização, pois não é suficiente saber dominar a leitura e a escrita apenas de maneira técnica, é necessário considerar a origem do processo de alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho tínhamos como objetivo compreender as concepções de alfabetização no decorrer da história, e para que o objetivo fosse alcançado, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, que contou com uma revisão de literatura. Diante dos elementos abordados até aqui, vemos que o conceito de

alfabetização vai além do domínio mecânico. A escrita não é um código a ser decifrado, mas um objeto de conhecimento que está em construção, a linguagem escrita veicula significados.

A leitura e a escrita devem estar vinculadas a um contexto, favorecendo uma linguagem ativa e dinâmica, mas claro que deve haver também uma aquisição dos mecanismos básicos do sistema notacional, entendendo o significado e a função do que é ler e escrever, garantindo acesso a novos conhecimentos. Na perspectiva de Braggio (1992), consideramos que caminhamos na construção de concepções menos ingênuas de alfabetização.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. R. N. O Ensino da gramática nas séries iniciais. In: **Os doze trabalhos de Hércules do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.p.11-30.

BRAGGIO. S. L.B. **Leitura e alfabetização-** da concepção mecanicista a sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes médicas, 1992.

FERRARO, A. R. Alfabetização no Brasil: Problema mal compreendido, problema mal resolvido. In: **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 65-85

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 26 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GALVÃO, A.; LEAL, T. F. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores (as). In: **Alfabetização: apropriação do sistema da escrita alfabética**. Belo Horizonte: autêntica, 2005. p.11-28.

GOULART, C.M.A; GONÇALVES. A.V. Alfabetização: linguagem e vida – uma perspectiva discursiva. RBA- **Revista Brasileira de Alfabetização**. N° 14, 2021. Pg. 48-61.

KLEIMAN, A.B. **linguagem e letramento-** Preciso “ensinar” o letramento? Cefiel/Unicamp, 2005-2010.

KRAMER, S. Alfabetização: dilemas da prática. **Revista Brasileira de Alfabetização**- ABALF Belo Horizonte- Minas Gerais, v. 1, n. Jan/jun. 2019.

MORAIS, A. G.A teoria da psicogênese da escrita: a escrita alfabética como sistema notacional e seu aprendizado como processo evolutivo. In: **Sistema de escrita alfabética**, 2012.

NORONHA, D. P.; FERREIRA, S. M. S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, B. S.; CONDÓN, B. V.; KREMER, J. M. (orgs.) **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

SMOLKA, A.L.B. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2013.

CAPÍTULO 3

A GAMIFICAÇÃO EM ZELDA OCARINA OF TIME: LETRAMENTO DOS CONCEITOS FILOSÓFICOS PLATÔNICOS SOBRE O TEMPO PARA A EDUCAÇÃO DA ALMA

Renis Ramos Silva¹

Nádson Araújo dos Santos²

INTRODUÇÃO

O conceito de Tempo é uma questão central na filosofia e tem sido debatido ao longo da história por diversos filósofos como, por exemplo, Platão (428-347 a.C) que descreve o tempo sendo uno, mas nossa percepção pode acompanhar os marcadores representativos no universo como que os planetas fazem, dando a sensação de mudança no tempo e, sendo os planetas aspectos representativos de qualidades (virtudes) que nossa alma deve alcançar intelectualmente. Exemplo, Mercúrio seria nosso poder de comunicação e razão, onde conseguimos clareza para fazer a correspondência entre um ponto A com o ponto B sobre um determinado assunto, situação ou conceito, enquanto o Vênus seria a vitória sobre nossas imperfeições e vícios, por isso o símbolo da Beleza. Aristóteles (384-322 a.C.), discípulo de Platão, considerava o tempo como uma medida do movimento e uma consequência da mudança. Ele definiu o tempo como "o número

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Acre. Professor de Filosofia e neuroeducador. E-mail: renis.silva@sou.ufac.br

² Doutor em Educação. Docente do Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre. E-mail: nadson.araujo@gmail.com.

do movimento em relação ao antes e ao depois." Para ele, o tempo era relativo às mudanças ou alterações (corrupção) observáveis apenas pelos sentidos no mundo físico, justamente, a medida do antes, o agora e o depois.

O filósofo Agostinho de Hipona (354-430 d.C.), mais conhecido como Santo Agostinho, em sua obra "Confissões," explorou a natureza do Tempo e a relação entre tempo e Deus. Ele afirmava que o tempo é uma criação divina e que Deus está além do tempo, sendo eterno e imutável. Sendo o homem de natureza mortal, tem sua materialidade marcada pelo tempo, mas o Tempo sendo eterno, não poderia ter sua separação entre passado, presente e futuro. Já que, para ser presente o tempo sempre seria, mas por ele ter passado, deixou de ser, e isso retira sua eternidade. E afeta a relação com a materialidade e finitude das pessoas.

Esses, são alguns dos pensadores e pensadoras que se dedicaram a pensar sobre o conceito de Tempo na Filosofia, existindo muitas outras pessoas com tamanha dedicação. O Tempo, portanto, é uma dimensão fundamental da experiência humana e da realidade, e sua compreensão tem implicações profundas em várias áreas da filosofia, como a metafísica, a epistemologia, a ética e a filosofia da mente.

O Tempo é um tema que vem sendo bem explorado, também, em meios literários, cinematográficos, séries e jogos. Discussões sobre questões de multiverso, variantes, retorno e avanço no tempo, alterações de realidade e criação de universos paralelos são alguns dos conteúdos ligados a questão do tempo dentro destas mídias.

Será realizado um diálogo neste trabalho sobre a forma de letramento o uso da gamificação utilizando o jogo *Zelda: Ocarina of Time*³ como conteúdo para o letramento e ensino filosófico de conceitos platônicos sobre o Tempo, nos servindo, assim, para a educação da Alma. E o que entendemos como 'Mente' será

³ Jogo eletrônico The Legend of Zelda: Ocarina of Time com o tema de ação e aventura criado em 1998 pela empresa Nintendo para o console Nintendo64.

tratado a partir de agora como 'Alma' como descrito pelo filósofo Platão em seus diálogos *Timeu* e *A República*.

Sobre a educação da Alma trata-se do entendimento pleno de conceitos filosóficos, da razão das coisas no mundo e no universo, das mudanças possíveis entre crenças e o estado físico. Este entendimento perpassa diversas dimensões de entendimento, nomeado pelo filósofo como *Formas* ou *Ideias*, tanto de maneira horizontal (percepção do mundo) e vertical (entendimento intelectual) se interconectando de maneira espiralada justamente em nossa consciência.

Sobre gamificação, o uso dos jogos eletrônicos como metodologia pedagógica oferecem um envolvimento maior com os estudantes permitindo uma assimilação na leitura, criatividade, absorção e aplicação sobre aquilo aprendido, jogado e experimentado. Além disso, possibilita o exercício e estudo de novas línguas e linguagens, descoberta de novas culturas, identidades, símbolos, história, mitologias, religiões, musicalidade e autoanálise. Como descrevem D. M. Martins (2016), J. B. Bottebuit Junior (2016), A. A. Marques (2016) e N. M. Silva (2016)⁴ ao coordenar perspectivas a partir do olhar sobre um objeto, os games contemplam a problematização na ação educativa envolvendo o saber histórico. Assim contribui para uma aprendizagem significativa e formação de um sujeito social crítico, consciente de sua historicidade.

O letramento imagético, isto é, pelo uso das imagens, para sua aplicabilidade na vida de uma pessoa por exemplo, pode ocorrer junto ao exercício do pensamento quando compreendido os símbolos, representações e significados existentes na imagem em questão. Sendo possível realizar esse diálogo buscando relações, soluções, criticidades e os questionamentos pelos campos da semiótica, da linguagem, da ética que estão associadas a filosofia.

⁴ A gamificação no ensino de história: o jogo "Legend of Zelda" na abordagem sobre o medievalismo. *Holos*, Ano 32, Vol. 7. 2016.

Deveremos explicar neste trabalho pontos importantes como, por exemplo, o que é a gamificação? Para que ela serve, ou serve a educação? Como o letramento e a gamificação podem ser usados na educação e no ensino de filosofia?

Além destes problemas, seguiremos com a proposta descrevendo e esclarecendo as noções de *Tempo*, Educação da Alma na filosofia escrita pelo filósofo Platão. Explicar o que tem de diferente no conceito de Tempo na filosofia de Platão que merece ser aprendido pelo letramento de imagens e pela gamificação. O texto é um convite e uma provocação no campo da educação e da filosofia.

GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Precisamos esclarecer o ponto inicial que é: o que é a gamificação? E, como uma gamificação poderá envolver os jovens com o mundo real se estão imersos na virtualidade? É descrito no e-book *Entendendo e aplicando a gamificação: o que é, para que serve, potencialidades e desafios* por Murr e Ferrarri (2020) que a gamificação, tradução do termo em inglês “gamification”, pode ser entendida como a utilização de elementos de jogos em contextos fora de jogos, isto é, da vida real. O uso desses elementos – narrativas, feedback, cooperação, pontuações etc. – visa a aumentar a motivação dos indivíduos com relação à atividade da vida real que estão realizando (Murr e Ferrari, UFSC; UAB, p. 7, 2020). Desta maneira a gamificação é diferente de uma imersão vazia, deixando entregue o adolescente a virtualidade em uma alienação física e intelectual devido sua ausência de mundo, a gamificação oferece, na verdade, um envolvimento da pessoa com um conceito. Usando a estética, a forma de raciocínio lógico promovendo aprendizagem, resolvendo problemas e ampliando seu campo cognitivo.

A busca por novas produções educacionais e metodologias assertivas, como a gamificação, que ofereçam um desenvolvimento mais amplo no/do ensino, com espaço e

estrutura para o profissional educador utilizar sempre é bem-vinda e necessária. O interesse maior dessas produções educacionais está ainda relacionado ao exercício das relações humanas, presencial e experimental aperfeiçoando comportamento e resoluções de problemas dentro de um tempo e situação real.

Mas, as novas tecnologias e o avanço da inteligência artificial em diversos campos de pesquisa, lazer, ciência, tecnologias de assistência e comunicação estão cercado a todos, sendo impossível não utilizarmos, ou pelo menos, estar cientes de suas funções e disponibilidades, também, para a educação. Mantendo-nos atualizados em tempo real sobre suas potências e possibilidades. São muitos os problemas quando tratamos de uso de tecnologias, principalmente, quando falamos de vícios comportamentais, preguiça mental e limitação de experiências psicossociais. Problemas que não serão descartados, mas articulados com possíveis respostas ou soluções a serem utilizadas.

No campo educacional algumas abordagens que geralmente são consideradas menos favoráveis ou desatualizadas no uso para o ensino podem ser apontadas aqui, sendo elas: (i) Aulas expositivas passivas onde o professor fala sozinho e os alunos apenas ouvem, limitando a participação ativa dos alunos. (ii) Avaliações baseadas apenas em testes padronizados, estes testes podem não fornecer uma visão completa do progresso e das habilidades do estudante, como, também, não abranger necessariamente as capacidades práticas, o pensamento crítico ou a resolução de problemas do mundo real. (iii) Ênfase excessiva na memorização de fatos e informações, sem promover a compreensão profunda e a aplicação prática do conhecimento. (iv) Aulas descontextualizadas onde *os conteúdos não relacionam com as situações da vida real* ou não mostram aplicação prática. (v) Ausência de individualização com metodologias ou abordagens que não levam em consideração as necessidades individuais e, (vi) a Falta de interatividade e participação ativa dos estudantes com a aula e conteúdo.

Encontrar novos produtos educacionais que resgatem a vontade de descobrir o novo, o propósito pessoal de cada um e sua realização é de suma importância dentro do campo educacional. Por isso, o item (iv) do parágrafo anterior, em especial, deve ser frisado, ao tratar das abordagens consideradas menos aplicáveis ou funcionais, mostram que na educação segue uma tradição da repetição que deixa de lado abordagens e possibilidades que se adequam, sendo muito melhores ao se movimentarem de maneira mais fluida com o instante e, por não conduzir conteúdos que não se relacionam com as situações da vida real. E como uma gamificação poderá envolver os jovens com o mundo real se estão imersos na virtualidade?

A virtualidade, termo antigo, mas utilizado hoje dentro do campo tecnológico, já era debatido pelos antigos ao comentarem sobre assuntos como política, cultura, governo, conflitos e, esses assuntos ficarem suspensos no ar, isto é, flutuantes e soltos no pensamento das pessoas para que comentassem, desde opinião até algo mais refinado no entendimento político. A virtualidade hoje, pode trazer assuntos que estão, também, suspensos, mas dentro de uma narrativa ou proposta em jogos ou algo similar, sendo que fica para ser debatido, comentado ou assimilado pelo público-alvo.

Claro que, isso muda completamente o campo de ação, como podemos relembrar o que Bourdieu descreve em *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*, **os campos são os lugares de relações de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas**. Um campo não se orienta totalmente ao acaso. Nem tudo nele é igualmente possível e impossível em cada momento. Entre as vantagens sociais daqueles que nasceram num campo, está precisamente o fato de ter, por uma espécie de ciência infusa, o domínio das leis imanentes do campo leis não escritas que são inscritas na realidade em estado de tendências e de ter o que se chama em rugby, mas também na Bolsa, o *sentido de jogo*. Por exemplo, numerosos estudos o confirmam, as estratégias de reconversão

que os cientistas praticam e que os conduzem a passar de um domínio ou de um tema a outro são muito desigualmente prováveis de acordo com os agentes, o capital de que dispõem, e segundo a relação com o capital adquirido mediante sua própria maneira de adquirir esse capital. (Bourdieu, p.27, 1997)⁵ [negrito e destaque nosso].

A relação com a gamificação e a fala de Pierre Bourdieu aqui, é que, na escola o estudante em sala de aula está em um campo do professor ou da coordenação da escola onde o capital, isto é, os fins são as notas a serem atingidas ou o conteúdo ensinado que deve ser compreendido. Na gamificação e na utilização dos jogos o campo de ação é do estudante, essa pessoa é quem domina e se relaciona com o conteúdo, símbolos, imagens, narrativas e afins, sendo o capital a finalização, superação e excelência na conclusão da tarefa, missão ou jornada realizada no processo. Nesse campo os estudantes são os agentes sociais inseridos que buscam alcançar o seu capital, como diz Bourdieu (1997) e desenvolvem estratégias que dependem, elas próprias, em grande parte, dessas posições, nos limites de suas disposições.

A gamificação, portanto, proporciona ao estudante a relação teórico-prática sendo utilizada em situação real, por ser a pessoa estudante quem está à frente da experiência e vivência da situação. Poderia ser levantado a discussão de que o jogo é uma fantasia e de nada tem de real, pois bem, assim seriam também as situações dadas como exemplo pelo professor em sala de aula. Se a imaginação de nada contribui, por que os exemplos do professor pesariam para o estudante?

Existem intenções, testes, problemas e soluções que serão experimentadas no jogo, algo semelhante quando o docente pede que o estudante 'imagine' determinada situação durante o ensino de um determinado conteúdo. O estudante está sendo conduzido a reconstrução histórica, algo parecido com a proposta realizada

⁵ Pierre Bourdieu. Os usos sociais da ciência. Por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução Denice Barbara Catani. Ed. UNESP. SP, 1997.

por R. G. Collingwood, quando abordado sobre a *History as Re-enactment*. Assim, o estudante poderá ter uma empatia, experimentação, sensibilidade e uso do juízo, política, com o que está sendo narrado.

As facilidades e agilidades de informações, conhecimentos e acessibilidades oferecem mentes muito mais rápidas e interessadas por algo novo. Neste caso, a mente dos estudantes duela com as metodologias antiquadas (na perspectiva deles) e tem o interesse real na busca por algo que torne real a suas vidas. O uso da gamificação para o teste, aplicação e utilização de linguagens, conteúdos ligados ao tempo do estudante⁶ permitem de maneira mais acelerada demonstrar isso.

A educação precisa se apropriar destes instrumentos de ensino como fazem algumas equipes de atletas no automobilismo por exemplo, com as simulações de pistas de corrida, situações de ultrapassagem, frenagem, adquirindo assim respostas mais rápidas para uma retomada de controle e readquirir velocidade, enfim, muitos exemplos que são postos aos atletas para sua educação motora, física-muscular e, claro, intelectual. Para o domínio de todas as situações, problemas e obstáculos que possam vir surgir durante uma competição.

Temos as equipes de E-sports, os esportes virtuais que cresceram consideravelmente, no Brasil. Dados como os apresentados depois da 10ª edição da Pesquisa Game Brasil 2023 durante o Big Festival na São Paulo Expo, de que os e-sports tiveram um crescimento de 82,9%, alta de 1,7% em comparação com a pesquisa de 2022.

Nas escolas os estudantes possuem criatividade e interesse por algo que possam participar, dialogar, sentir que estão avançando, reconhecendo seus desempenhos. Além do estímulo muscular e psicológico na mesma atividade. A gamificação possibilita essa formação e o envolvimento com o letramento da pessoa.

⁶ Podemos relacionar aqui o que descreve Hegel sobre o Tempo.

LETRAMENTO

O letramento é muito associado ao campo da alfabetização, mas os estudos sobre letramento e multiletramentos são diversos hoje em dia. É aplicado o letramento quando uma pessoa tem em seu meio um campo que pode oferecer conteúdo, linguagem e discernimento para poder falar, explicar e aplicar aquilo a vida dela. No exemplo, descrito por Barros (2017) uma pessoa pelo simples fato de trabalhar em uma casa de políticos, mesmo não sabendo ler nem escrever, seja capaz de falar com certa propriedade sobre política.

Essa pessoa teria uma relação com o conteúdo, a rotina, os termos, o envolvimento tão profundos que a absorção do conceito e a aplicabilidade ocorreria de maneira simples. Seria uma forma ou experiência de letramento o que essa pessoa adquiriu.

A gamificação é uma forma de letramento. O aprendizado que ocorre pelas narrativas, com os temas dos jogos, com a forma de jogar e resolver problemas encontrando soluções conduzem ao letramento. A leitura e interpretação das narrativas, das ações dos personagens e seus propósitos dentro dos jogos, isso quando temos como exemplo jogos de storytelling, luta, role play game (rpg), precisaremos dar maior atenção ao que está como plano de fundo.

A gamificação é um recurso que pode ser usado para a interpretação e o entendimento de conceitos filosóficos utilizados em diversos jogos. A contribuição desta forma de letramento poderá associar e relacionar com o ensino de filosofia, por exemplo.

A educação está em constante mudança, devido as perspectivas para melhorias no ensino e, das subjetividades de cada profissional em sala de aula. Esses profissionais educacionais possuem suas percepções alteradas, questionadas e testadas pelos alunos, quando tem conteúdos ensinados ou atividades levantadas para verificar até onde foi absorvido o conteúdo, sendo preciso uma tomada de decisão rápida, quanti e qualitativamente em direção ao Bem, a virtude e ao uso da Ética

trazendo o bom senso (prudência), a ordem e o entendimento para ter as respostas.

Claro que, a ordem, o bem, as virtudes e o entediamento devem ser aplicados, em especial aos estudantes em sala de aula. A ordem, não se trata de uma ordem militar ou positivista⁷, mas, sim, a de organização no pensamento e no uso das palavras de quem fala e de quem ouve, sem destruir ou aniquilar de maneira tirânica as possibilidades transformadoras e inovadoras das pessoas ouvintes.

Essas tomadas de decisões podem ser relacionadas aqui como se a vida do profissional educador estivesse sendo gamificada o tempo todo, se colocando em situações divergentes, caóticas, com obstáculos que merecem a apropriação de artefatos conceituais que até em um instante eram apenas ideias, mas, agora, estão aplicadas a vida das pessoas. O mesmo ocorrerá com os estudantes, que poderão tomar para si essa situação e exemplo em algum momento.

A Educação é orgânica por estar engendrada a nós, pessoas que transversalizam todas as épocas, tempos, possibilidades e instantes que nossa consciência permite pensar. A Educação está, portanto, em constante transformação na consciência de cada pessoa, como, também, está em constante vicissitude no mundo onde as pessoas tentam aplicar essas transformações internas para poder explicar a razão das coisas no mundo, seus efeitos e causas, como, também, atribuir novos valores.

Cada experiência dessa diferente, oferece um campo vasto de letramento. Como, por exemplo, a política, as artes, a filosofia, as religiões, as culturas, enfim, isso por esses exemplos, mas que os jogos podem oferecer maiores possibilidades por misturar, questionar, duvidar, desconstruir e construir outras possibilidades

⁷ O positivismo é uma corrente filosófica do séc. XIX que tem como definição o uso da ciência e da ordem para o progresso humano, já que existiria uma marcha contínua e progressiva que a humanidade deveria seguir. Augusto Comte e John Stuart Mill são os expoentes desse movimento.

A proposta nesse trabalho é realizar a união entre gamificação, letramento, educação e ensino de filosofia, e, ainda tratar sobre o conceito de Tempo em Platão utilizando o jogo de *Zelda: Ocarina of Time* parece ousadia ou inusitado, mas é uma possibilidade rica em detalhes que o jogo construiu.

ZELDA: OCARINA OF TIME

The Legend of Zelda: Ocarina of Time é um jogo de ação e aventura desenvolvido pela Nintendo e lançado em 1998 para o console Nintendo 64. Considerado um marco na indústria dos videogames, o jogo segue a jornada do personagem Link, o protagonista, em sua missão de resgatar a princesa Zelda e salvar o reino de Hyrule. A história se desenrola em dois períodos de tempo: uma infância de Link e sua vida adulta. Inicialmente, Link é um jovem morador da Floresta Kokiri que é convocado pela árvore Deku para embarcar em uma jornada épica. Ele descobre que Ganondorf, um poderoso vilão, busca a Triforce, uma relíquia sagrada capaz de realizar desejos. Link é encarregado de encontrar os medallions sagrados e despertar a Princesa Zelda para derrotar Ganondorf. Durante a aventura, Link explora um vasto mundo aberto, enfrentando diversos inimigos, resolvendo quebra-cabeças e interagindo com personagens memoráveis. Ele utiliza armas e equipamentos como a lendária espada Mestra, escudos, arcos e flechas e a ocarina do tempo, um instrumento musical com poderes místicos.

O jogo apresenta masmorras desafiadoras, cada uma com seu próprio tema e conjunto de quebra-cabeças, além de chefes imponentes que testam as habilidades do jogador. À medida que a história avança, Link enfrenta obstáculos e desafios complexos que o levam a locais icônicos, como o Templo da Floresta, o Templo do Fogo e o Templo da Água. Um aspecto notável do jogo é o seu sistema de tempo, no qual os eventos ocorrem em ciclos de dia e noite, afetando a interação com os personagens e o progresso da história. The Legend of Zelda: Ocarina of Time é aclamado por

sua jogabilidade envolvente, narrativa cativante, trilha sonora memorável e design de mundo inovador. O jogo recebeu inúmeros prêmios e é frequentemente citado como um dos melhores jogos de todos os tempos. Sua influência na indústria dos videogames é inegável, estabelecendo padrões para jogos de aventura em mundo aberto e deixando um legado duradouro.

Conceito de Tempo em Ocarina of Time e o letramento para a vida

O jogo de Zelda: Ocarina of Time transversaliza com a filosofia, em especial o conceito e as obras platônicas devido as representações e os símbolos para a consciência e a jornada do herói em despertar a Si, amadurecendo, aceitando responsabilidades, adquirindo coragem, temperança, sabedoria em direção a justiça. Sendo essas as quatro virtudes cardinais para o filósofo Platão. Virtudes estas que guiam as pessoas para encontrar o seu propósito e realizá-lo.

O personagem Link, como vimos no resumo do jogo, passa por duas fases, a primeira na infância e a segunda na fase adulta, entenda madura. Podemos descrever como a representação do que encontramos na obra do *Timeu*⁸ e na *República*⁹ de Platão, quando explica que temos uma relação de educação entre nossa parte mais nova, o corpo e, nossa parte mais antiga, a Alma. Como faz Link durante sua jornada. Link enfrenta obstáculos e desafios iniciais que o coloca sob posse de artefatos que permitirão um despertar e mudança significativa.

A jornada enfrentada por Link no jogo de Zelda: Ocarina of Time o coloca em certo instante sob posse de uma espada mestra que lhe serve como chave de algo maior junto a três joias para ter acesso ao Templo do Tempo, ali dentro, ele ganha conhecimento e

⁸ Timeu, 31c-33b;

⁹ República, 485b, 487a

amadurecimento, sendo que, ao despertar ele não se enxerga como sendo uma criança e sim como adulto.

O Tempo é Um apenas em Ocarina of Time. Nossa percepção se movimentava entre passado, presente e possibilidade futura. Assim como podemos acessar essas percepções de mudança de tempo quando tocamos a ocarina, seja para se deslocar pela percepção de tempo ou para curar uma determinada pessoa por exemplo. A ocarina é um instrumento musical parecido como uma flauta rústica. Se relacionar com a música é algo bem parecido com a descrição de Platão sobre nossa consciência mantendo uma colaboração junto a Musa da música, Euterpe.

A música, portanto, para Platão é o entendimento da frequência das coisas, dando razão a sua forma física, seu propósito como coisa e sua alternância no campo físico até sofrer mudanças totais chegando a entropia. A música no jogo nos faz entender comandos, mudar nossa situação física para um estado mais maduro e forte e, podemos, também, retornar a um estado mais ágil e jovial.

Essa passagem no Tempo pode ser representada como o amadurecimento de qualquer pessoa que ao refletir sobre suas experiências no mundo haverá de ‘crescer’, isto é, amadurecer internamente, longe dos olhos físicos das demais pessoas. Símbolo do entrar do Tempo. As três joias podem ser relacionadas as três partes mortais da alma que para Platão, são descritas como instaladas no corpo, sendo elas: a parte **instintiva** que governa nossos impulsos e respostas imediatas sem muito juízo ou racionalização. Parte **nutritiva** que governa nossas emoções e respostas sentimentais boas e/ou ruins. E, a parte **intelectiva** que governa ou gera as nossas opiniões sobre as coisas do mundo.

Devemos educar e dominar essas três partes para ter clareza e bom uso da Razão, simbolizado no jogo, pela espada mestra. A espada é um símbolo utilizado desde a antiguidade para demonstrar o uso da razão como instrumento que elimina os problemas, cortando o que é desnecessário em nossa jornada intelectual.

As três joias e a espada estão sobre o domínio da pessoa que joga, representando a ação disso tudo pelo personagem Link dentro do jogo. Dentro do Templo somente o jogador quem entra. É uma conquista do jogador que conduziu o personagem até ali. Levando em consideração que, somente Link e Zelda, essa a Guardiã da Força da Inteligência já entraram no Templo. Portanto, como Link, no Templo, ninguém entra em nossa Alma, além da inteligência, para entendermos onde melhoramos, e, saber quais as glórias atingimos no decorrer da vida.

Dominar estes aspectos da alma mortal é tornar-se uma pessoa madura e, assim, acessar com pureza nas ações, sentimentos e uso das palavras até as *Formas*, conceitos plenos e perfeitos da ordem que governa o universo, a nós mesmos e, nos possibilitando alcançar o significado pela consciência ao pensar sobre tudo existente. As *Formas* no jogo são representadas pelas três forças supremas: Coragem, Poder e Inteligência. Temos que manter em equilíbrio essas *Formas* já que, Coragem e Poder sem Inteligência podem levar a atos perversos e insanos. Coragem e Inteligência sem Poder podem adormecer na preguiça ou falta de motivação, sabe que pode fazer, mas não o faz.

No jogo o Poder, representado pelo vilão Ganondorf, tenta corromper a Coragem e a Inteligência para dominar todo o mundo. Neste caso, podemos representar a Ignorância tomando para si a razão das coisas pelo uso da opinião, sem a certeza pelo uso da inteligência e, a ação justa pela coragem.

ENSINO DE FILOSOFIA E O CONCEITO DE TEMPO EM PLATÃO

Platão descreve que para obter uma melhor relação com nossas dimensões de entendimento, descrito como sendo as *Formas (eidos)*, ele escreve que precisamos educar o corpo e os nossos seis sentidos (visão, audição, olfato, paladar, tato e intuição), além disso, educar a chamada triparte mortal do corpo, sendo elas: a nutritiva, sensitiva e a intelectiva. Cada uma

corresponde aos nossos instintos, emoções e pensamentos. Temos que educar essas partes mortais para ter acesso as *Dimensões do Entendimento* que moram na parte mais nobre, a Alma, que fica na cabeça. Caso contrário, toda vez que tentarmos nos relacionar com o conceito de Justiça, por exemplo, seremos postos a pensar de forma falha por impulsos ou emoções vis e fúteis dominando nossa consciência.

Link na fase de sua infância mantém essa educação ao avançar pela aventura e adquirir novas habilidades, refinar outras e adquirir as joias especiais, as pedras espirituais, com os amigos que ganha no decorrer da aventura – compreendidas aqui as joias como o equilíbrio sobre cada parte da alma mortal do corpo.

A amizade (*philia*) é um tema da filosofia platônica por se tratar da relação entre as experiências do corpo junto da consciência, a Alma, dialogando e aprendendo entre acertos e erros com os eventos ocorridos no mundo e pensados pela Alma. O personagem não fala o jogo todo, sendo a voz dele interpretada pela voz da pessoa quem joga, ou pela verbalização mental, a voz da consciência. Isso quando queremos saber para onde ir, o que fazer, qual tomada de decisão realizar.

Além disso, Link possui um artefato que é a Ocarina do Tempo, uma flauta que possui uma melodia do Tempo capaz de abrir as portas secretas do Templo do Tempo, e postas as pedras espirituais no altar sagrado – entenda o discernimento da pessoa – , podemos adquirir a Espada Mestra (Master Sword). A espada é capaz de acessar o reino sagrado, símbolo e representação da Razão. É quando chegamos ao uso da prudência e acesso à Razão plena. A razão é a espada que elimina os obstáculos da falsidade e do erro. Aplicada a retidão da lâmina que é a ética. O cabo é o autocontrole sobre instinto, emoção e pensamento (doxa).

Na filosofia escrita de Platão a pessoa que busca realizar o exercício e a jornada para a autodescoberta precisa ser virtuosa, tendo como virtudes cardinais a Coragem, Temperança, Sabedoria e Justiça. Coragem para se lançar ao mundo em sua navegação pessoal, onde sua remada e esforço atingirão

descobertas, habilidades e visões de mundo muito mais apuradas do que pelo olhar dos outros. Essa jornada é simbolizada pelo cavalgar. A Temperança para saber medir bem o que é seu e o que é importante para completar seus objetivos. Sabedoria para não perder tempo e se desvirtuar daquilo que é verdadeiro e importante para Si e para o seu amadurecimento. Justiça para não retirar de outra pessoa o que é dela por direito, apenas por capricho ou honrarias que não cabe a pessoa tomar para si por um *status quo*.

Platão descreve que nessa jornada nos relacionamos com nove musas – as Ciências Antigas – sendo para ele, a Música, a musa Euterpe, a mais elevada. A música descreve as frequências de cada corpo, cada objeto e massa existente no universo. Tudo é feito a partir da frequência existente. Em Ocarina of Time a flauta com a melodia tocada simboliza a nossa frequência, a da busca e do conhecimento adquirido em nossa conduta. Abrir o Templo do Tempo é abrir nosso estado de consciência mais profundo, sabendo nosso propósito, importância, direção e como agir para conquistar. Assumindo responsabilidade e disciplina daqui para frente sem se perder em ações desnecessárias, na procrastinação e distração.

A trífice está relacionada com a representação geométrica de Platão do triângulo equilátero. Platão descreve no *Timeu* que o triângulo representa o Elemento Fogo, a clareza e o Entendimento Pleno sobre as coisas no mundo e sobre Si. Nessa representação possui em sua divisão interna três triângulos iguais e uma abertura no centro. Isso, nos conduz ao exercício abstrato matemático da figura geométrica onde um triângulo de três lados é aberto, sua base é o centro e suas abas as pontas.

Portanto, o triângulo simboliza o Entendimento sobre os três aspectos do próprio Entendimento e da relação dos três aspectos do Tempo. No Entendimento a pessoa que chegou até essa dimensão de compreensão consegue separar o entendimento entre o que o Eu da pessoa pensa, aprende e pode ensinar. Sabendo da diferença existente no entendimento do Outro, simbolizando todas as pessoas que são diferentes do buscador.

Todas as pessoas pensam diferentes, desejam algo e tem suas opiniões particulares devendo ser compreendido e respeitado o lugar delas e o nível de entendimento. A última compreensão é a do Mesmo, descrita por Platão como sendo do espaço que ocorre as coisas entre o Eu e o Outro.

A pessoa agora com esse grau de compreensão poderá se relacionar com suas experiências tomadas em outros instantes da vida. Então, a Alma é o único lugar para Platão que podemos ir e voltar no Tempo. Mantemos a relação com os instantes passados e as possibilidades futuras. Em nossa alma, portanto, posso pensar sobre as situações que já ocorreram (passado), como posso pensar nas possibilidades futuras existentes (futuro) relacionados com o que busco. O Tempo sempre É para Platão. Não saímos do primeiro dia de criação. Ainda estamos nesse instante, o que faz termos a noção de tempo passando é a percepção de mundo. Isto é, a noção de mudança de dia para noite devido a movimentação celeste, sendo que no universo tudo permanece em expansão desde o momento inicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O letramento pelo uso da gamificação é de grande valia para a educação. O crescimento do uso do recurso para formação, aperfeiçoamento de atletas pode seguir como modelo para testes e aplicação em sala de aula.

O uso da gamificação pelo jogo *The Legend of Zelda: Ocarina of Time* tem elementos que se relacionam com os da filosofia descrita pelo filósofo Platão, nas obras do *Timeu* e na *República*. Essa forma de letramento filosófico deveria ser aplicada ao público que consome e, também levado adiante em salas de aula. Os recursos digitais para divulgação, explicações e recortes como os que os influenciadores digitais utilizam em canais do youtube promovem uma maneira de interpretação, mas como recurso filosófico e do ensino filosófico da filosofia não é o propósito final.

Os estudantes sendo os jogadores e as pessoas que controlam a situação, deixam eles envolvidos, imersos e com o raciocínio deles ativos proporcionam o uso da inteligência por buscarem respostas e soluções em tempo real. Em Zelda, o jogo proporciona uma leitura e imersão com a filosofia platônica executando uma navegação pessoal, onde desde o início o jogador parte do não-saber até o saber pleno, pela conquista de eliminar os defeitos, vindo pela representação dos inimigos, e, alcançar o bem, equilíbrio com o fim harmônico dentro do jogo.

A relação com os elementos da filosofia platônica é importantes para perguntas que ajudam a construir nossa essência e personalidade. Além da reflexão com a ética aplicada, a estética, a linguagem e a política.

REFERENCIAS

BARROS, Walter Cavalcanti. A compreensão a partir do letramento científico a partir da análise do TCC do campo jurídico. CCHL - UFPB, 2017.

BOURDIEU, Pierre . Os usos sociais da ciência. Por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução Denice Barbara Catani. Ed. UNESP. SP,1997.

MURR, Caroline Elisa; FERRARI, Gabriel. Entendendo e Aplicando a Gamificação: o que é, para que serve, potencialidades e desafios. Florianopolis. UAB, 2020.

PLATÃO. A República. Tradução do grego, introdução e notas Rodolfo Lopes. Col. autores gregos e latinos. Coimbra. CECH. Portugal, 2010.

PLATÃO. Timeu-Crítias. Introdução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. 9 edição. Editora Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.

CAPÍTULO 4

A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NOS PROCESSOS FORMATIVOS CONTINUADOS DA DOCÊNCIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Franciella Lima da Cunha Pinheiro¹

Adriana Ramos dos Santos²

Fernanda de cássia Bortolini³

INTRODUÇÃO

As formações continuadas de professores e a inserção de tecnologias digitais e suas ferramentas nesses processos formativos, é sem dúvida hoje, uma temática bastante pesquisada em contextos educacionais. Esta revisão sistemática tem o objetivo conhecer e analisar o quantitativo de dissertações, que estão disponíveis na plataforma Periódicos Capes e que apresentam como objeto de estudo a inserção das tecnologias digitais em formações continuadas de professores na educação básica.

As categorias de inclusão para esta pesquisa abrangem todas as Dissertações disponíveis nas fontes de dados oficiais que tivessem como categorias a inserção tecnológica digital em processos formativos continuados da docência. Desse modo não estabelecemos o recorte em anos, mas, pela temática. Utilizamos as seguintes palavras-chave para a busca dos trabalhos:

¹ (PPGE/UFAC). E-mail: francinepinheiro955@gmail.com.

² (PPGE/UFAC). E-mail: adriana.santos@ufac.br.

³ (PPGE/UFAC). E-mail: fermanada.bortolini@sou.ufac.br.

"Tecnologias Digitais", "Formações continuadas" e Formação Docente". A escolha desses descritores tinha o propósito de garantir que os resultados fossem diretamente relevantes para o escopo da pesquisa em questão. Escolhemos dentre 46 dissertações, apenas cinco, cuja temática trata especificamente de Inserção tecnológica Digital em processos formativos continuados da docência.

Este trabalho é composto por duas seções intituladas: tecnologias digitais da informação e comunicação como ferramentas de aprendizagem continuada docente; inserção tecnológica nos processos de formação continuada da docência.

TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO FERRAMENTAS DE APRENDIZAGEM CONTINUADA DOCENTE

Para nos referenciar sobre as tecnologias digitais como meios facilitadores de informações e aprendizagens nas formações continuadas docentes, fazemos abordagem de autores como Kenski, que é uma pesquisadora brasileira na área de Educação e Tecnologia. Em seu livro intitulado "Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância" publicado em 2003, a autora aborda de maneira abrangente o impacto das tecnologias no ensino, tanto no ambiente presencial quanto no ensino a distância.

A obra destaca a importância da integração de tecnologias no contexto educacional e explora como essas ferramentas podem aprimorar a experiência de aprendizagem. Kenski (2003) ressalta que as tecnologias não devem ser vistas como uma substituição direta dos métodos tradicionais de ensino, mas sim como recursos que têm o potencial de enriquecer e diversificar o processo educativo.

Kenski (2003), também enfatiza a necessidade de uma abordagem pedagógica adequada ao incorporar tecnologias na educação. Ela destaca que os educadores devem planejar cuidadosamente o uso das tecnologias, alinhando-as aos objetivos de

aprendizagem e às necessidades dos estudantes. Além disso, a autora aborda a importância da formação contínua dos professores para que possam utilizar as tecnologias de maneira eficaz.

Em Kenski (2003), ela reconhece o potencial das tecnologias para superar barreiras geográficas e promover a educação a distância, ampliando o acesso à educação. Ela também discute desafios relacionados à inclusão digital e à equidade no acesso às tecnologias educacionais.

Por fim, o trabalho de Kenski (2003) destaca a relevância das tecnologias no contexto educacional, enfatizando a importância de uma abordagem pedagógica bem fundamentada e da formação adequada de professores para explorar plenamente o potencial das tecnologias na aprendizagem. Suas ideias continuam sendo uma referência importante para aqueles que buscam compreender a relação entre educação e tecnologia.

Com o livro "Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica," de Moran; Masetto e Behrens (2000) que tratam da interseção entre tecnologia e pedagogia na educação, os autores abordam como as novas tecnologias podem ser usadas de maneira eficaz para promover a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades, bem como aprimorar a experiência educacional em diferentes contextos.

Os autores discutem como a tecnologia pode ser usada como uma ferramenta de mediação pedagógica, ou seja, como um meio para facilitar a aprendizagem e a interação entre alunos, professores e conteúdo. Eles abordam o papel das tecnologias na promoção de metodologias ativas de ensino, nas quais os alunos desempenham um papel mais ativo na construção do conhecimento.

Moran; Masetto e Behrens (2000) exploram como as tecnologias podem ser utilizadas para desenvolver competências essenciais, como a habilidade de buscar informações, analisar dados e resolver problemas de maneira crítica. Enfatizam ainda, a importância da aprendizagem colaborativa e discutem como as tecnologias podem facilitar a colaboração entre os alunos. Tratam

ainda, de como criar ambientes de aprendizagem digitais eficazes e como os educadores podem projetar atividades de ensino que tiram proveito desses ambientes.

Os autores acima, também abordam os desafios e oportunidades associados à integração de tecnologia na educação, incluindo questões de acesso, equidade e segurança. Exploram como as tecnologias podem ser usadas para enriquecer a prática educacional, promover a aprendizagem significativa e preparar os alunos para um mundo cada vez mais digital. Ela oferece dicas e orientações para educadores interessados em aprimorar suas abordagens de ensino com o uso de tecnologia.

Almeida e Valente (2016) fazem uma abordagem sobre as políticas das tecnologias educacionais da década de 80, que o Brasil já esteve com outros países na vanguarda da criação de políticas de tecnologia educacional na década de 80. O Proinfo – Programa Nacional de Informática na Educação, – elaborado em 1997, previa ações integradas de formação de professores, geração de conteúdos e recursos digitais e infraestrutura, mas com o passar dos anos foi transformando-se em ações isoladas e episódicas.

Vasconcelos (2020) reconhece que as TDIC desempenham um papel significativo em todos os setores da sociedade, incluindo a educação, e que a integração eficaz dessas tecnologias requer uma mudança nos conhecimentos e práticas dos professores, bem como nos processos de ensino e aprendizagem. enfatiza que a integração das TDIC na formação de pedagogos não pode ignorar os saberes práticos e vivenciais, uma vez que a construção e a aplicação desses saberes ocorrem na interação entre o conhecimento acadêmico, os saberes profissionais e os saberes docentes.

INSERÇÃO TECNOLÓGICA NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA DOCÊNCIA

A sociedade contemporânea apresenta como característica a predominância de acelerado processo de transformação, gerados pelas tecnologias digitais (TDIC), que tem como fundamento

primordial a busca constante de conhecimentos, informações, interações sociais e disseminação destas, de forma instantânea.

Uma temática recorrente em estudos, abordam a integração tecnológica digital em formação continuada, considerável número de pesquisas, apontam a carência das TDIC na formação continuada de professores como ferramentas de trabalho.

Ainda nessa perspectiva, Moran, Masetto e Behrens (2013) ressaltam que os professores, em geral, têm dificuldade em dominar as TDIC, mas tentam fazer tudo o que podem. Apesar disso, o autor enfatiza que, esses professores estão presos a uma estrutura repressiva, controladora e repetitiva, de modo que, quando tentam mudar, não sabem como fazê-lo e não se sentem seguros em experimentar as ferramentas digitais.

É nesse contexto tecnológico e digital que parte dos trabalhos científicos defendem a necessidade das formações continuadas docentes para o uso das tecnologias digitais, de modo que o professor possa estar apto a explorar diversos recursos digitais, tornando possível a aquisição e ampliação dos conhecimentos.

Mais que desafio, as formações continuadas de professores para o uso tecnológico digital são direito e necessidade dos educadores, uma vez que a presença das tecnologias digitais em ambientes escolares (tecnologia móvel) é uma realidade constante. Desta forma, as tecnologias precisam ser alinhadas aos processos de ensino e aprendizagem, através primeiro de um currículo pensado, viável e materializado de fato, através dos processos formativos continuados da docência.

As grandes mudanças e transformações que estão acontecendo com a educação, ainda não foram capazes de chegarem de forma razoável em espaços escolares mais distantes dos grandes centros urbanos do Brasil, dificultando a formação continuada de docentes que são os responsáveis de incentivar alunos a trilharem o melhor caminho. Sobre essa desigualdade de acesso, Vasconcelos afirma que:

Quando se trata de TDIC e *internet*, as razões pelas quais existem “analfabetos digitais” podem ser ampliadas pela “distribuição desigual das TDIC e as diferenças sociais e econômicas no Brasil, [...] necessitando de políticas que busquem mitigar tal realidade” (Vasconcelos, 2020, p.79).

Nesse sentido, Almeida e Valente (2016) reiteram que, precisam ser oferecidas oportunidades formativas aos professores de forma que estes venham se apropriar pedagogicamente das mídias e TDIC integrando-as aos processos de ensino e aprendizagem. E, a partir dessas competências digitais tenham capacidades de analisar por quê, para quê, com o quê, como e quando integrar esse conhecimento às suas práticas pedagógicas.

Entretanto, quando analisamos os trabalhos científicos para o uso das TDIC em processos de formação em educação, verificamos que a educação pública brasileira apresenta gargalos e desafios de ordem estrutural o que torna o fazer docente para a utilização das TDIC mais desafiador, fazendo que o professor tome uma responsabilidade de buscar sua auto formação, se atualizando com o propósito de tornar o ensino e a aprendizagem mais produtivo e eficaz.

Sobre as limitações para o acesso às tecnologias digitais enfrentadas por educadores do país, Kenski (2012), corrobora dizendo que os acessos aos recursos tecnológicos e demais materiais físicos não são adequados para as necessidades docentes e considerável parte das escolas não têm condições mínimas de infraestrutura.

Diante deste cenário de escassez de recursos tecnológicos digitais e formações docentes para o uso destas, é requerido mais responsabilidades do professor, lhe impondo mais sobrecargas, exigindo-lhe novas posturas, frente a busca por sua autoformação continuada. Portanto, conforme Nóvoa (1992), essa formação não acontece por acumulação exteriores de conhecimentos, mas sobretudo pela reflexividade crítica das ações docente, de modo permanente, reconstruindo permanentemente sua identidade investido em suas experiências.

Por sua vez a legislação brasileira, preconiza uma serie de competências que devem ser desenvolvidas pelos discentes, por isso, é importante abordar as duas competências que debatem o uso das TDIC em meio à escola, sobre isso a BNCC destaca:

Competência 4: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Competência 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017).

Quem poderá conduzir esses processos de ensino e aprendizagem de modo a propiciar aos alunos o desenvolvimento destas habilidades preconizadas na BNCC? E quais habilidades e competências precisa adquirir o docente nessa atual sociedade tecnológica e digital?

Segundo Moran, Masetto e Behrens (2000), as tecnologias digitais quando manuseadas, podem desenvolver competências fundamentais entre as quais buscar informações, analisar dados e resolver problemas de maneira crítica. Os autores enfatizam ainda, a importância da aprendizagem colaborativa, o que reforça desse modo, que o acesso às tecnologias de informação e comunicação, podem gerar importante contribuição neste contexto formativo docente, cabendo ao professor conhecer e avaliar as potencialidades dos vários meios de comunicação à sua disposição e a partir do acesso, manuseio, vai se adquirindo habilidades com os recursos digitais e ganhando competências com as novas tecnologias.

Para Kenski (2003), as tecnologias nas escolas e na sociedade além de proporcionar novas formas de aprendizagens, promovem

processos de interação, integração, e imersão total do aprendiz. Além de mediar e diversificar as aprendizagens, as tecnologias digitais contribuem para avanços socialmente válidos. Sendo o professor, o disseminador, o orientador de informações, manusear as tecnologias digitais, para informar, produzir e disseminar conhecimentos, portanto protagonista de educação significativa para a vida

Nesse sentido, Moran, Masetto e Behrens (2000) apontam que é importante que o professor integre todas as tecnologias: as telemáticas, as audiovisuais, lúdicas, as textuais, musicais. Passamos muito rapidamente do livro, para a televisão e o vídeo e destes para a Internet sem saber explorar todas as possibilidades de cada meio. O docente deve encontrar a forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os procedimentos metodológicos mais eficazes na construção das aprendizagens.

Considerando o cenário educacional brasileiro sobre a formação docente para o uso tecnológico digital, percebemos que ainda temos um caminho extenso e árduo para que de fato aconteçam essas conexões e interações de forma a se materializar a cultura digital que é tão necessária para facilitar o acesso às informações e a disseminação dos conhecimentos. No entanto, enquanto não avançamos nesse contexto, algumas ações propostas por Kenski para as formações docentes são válidas:

A aprendizagem não precisa ser mais apenas um processo solitário de aquisição e domínio de conhecimentos. Ela pode ser dar de forma coletiva e integrada, articulando informações e pessoas que estão em locais diferentes e que são de idade, sexo, condições físicas, áreas e níveis diferenciados de formação (Kenski, 2003, p.5).

Nesse sentido, a autora ressalta as aprendizagens formativas docentes colaborativas, articuladas pelas tecnologias digitais. Todavia, não temos as ferramentas digitais tecnológicas utilizadas para esses fins, mas como instrumentos que podem propiciar acessibilidade às informações e a possibilidade de cooperação entre pessoas e instituições, construindo processos de formações

continuadas colaborativas através das experiências e práticas docentes.

Por sua vez, Valente (2013) menciona que é necessário integrar as TDIC ao currículo escolar, pois o professor terá o papel de agente de aprendizagem, atuando como mediador entre a tecnologia e o conteúdo, este portanto, deve estar familiarizado com as funções educacionais dos computadores, tele móveis e da internet, bem como dominar as ferramentas que podem ser utilizadas durante as aulas, interagir com os alunos e atuar como mediador da aprendizagem.

Todavia procuramos trabalhar neste artigo, o enfoque em que a tecnologia é compreendida como uma ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos disciplinares, e que a formação adequada de professores é fundamental para o uso de tais tecnologias na educação, de acordo com essa perspectiva crítico-reflexiva (Almeida, 2000 e Valente, 1997).

Portanto, ao realizar a literatura científica (tabela 1) sobre as formações docentes para o uso das TDIC, ficam evidenciados a crescente e urgente necessidade formativa continuada de professores para o uso tecnológico digital, pois ainda na educação pública do Brasil, não estão consolidadas nem currículo formativo docente, nem processos de formação continuadas para o uso das tecnologias digitais, e que de acordo com os trabalhos científicos, um dos fatores preponderantes para a não materialização da inserção tecnológica digital, são a priori, falta de infraestrutura para o aparato tecnológico e escassos recursos tecnológicos digitais na educação pública brasileira.

Tabela 1: Trabalhos selecionados na Base dedados da CAPES para análise da temática com base nas palavras chaves.

AUTOR(A)	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO
TALITA OLIVEIRA DUARTE	Formação Continuada De Professoras/Es Para O Uso Das	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ	2022

	Tecnologias Digitais: contribuições do Núcleo de Tecnologia Municipal de Itabuna/BA		
CINTHIA CRISTINA AZEVEDO DE PAULA	Formação Continuada Colaborativa Docente e o Uso das TDICs: Estado do Conhecimento.	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	2019
MARILIZE FERREIRA DO AMARAL SANTOS	Formação Continuada Para Professores: Uma pesquisa-ação sobre o uso das tecnologias digitais com os docentes do Litoral Norte do Rio Grande do Sul/RS	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL	2022
MARISTELA MARIA ANDRADE DA SILVA	Formação Continuada De Professores E Tecnologia: Concepções Docentes, Possibilidades E Desafios Do Uso Das Tecnologias Digitais Na Educação Básica	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	2014
CRISIANY	Itinerário	UNIVERSIDADE	2021

ALVES DE SOUZA	Formativo Em Competências Digitais Para Professores Da Educação Básica: Uma Proposta A Partir Das Matrizes Brasileiras.	FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	
----------------	---	--------------------------------	--

Fonte: as autoras (2023).

O enfoque do trabalho de Duarte (2022), está no potencial do núcleo de tecnologia municipal como órgão formativo docente para o uso tecnológico. Esse trabalho científico discute sobre a importância das políticas públicas educacionais voltadas à formação docente para o uso das tecnologias digitais na escola e as ações do núcleo de tecnologia municipal nesse processo formativo.

Os resultados apresentados indicam que o núcleo tecnológico municipal pode atuar como protagonista na formação docente para o uso das tecnologias digitais visto que a potencial para fortalecer o trabalho desenvolvido por esses profissionais nas escolas e possibilitar a utilização dos recursos digitais no processo de aprendizagem dos alunos.

A pesquisa aponta também que é preciso aumentar o número de formadores para atendimento ampliado e qualitativo dessa rede ensino para que se possa ofertar não somente cursos, mas implementar um planejamento para acompanhamento dos professores e suas respectivas unidades escolares.

Paula (2019) aborda como questão inicial: A utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em uma cultura colaborativa docente contribuem para a formação contínua do professor? A autora defende as formações continuadas na perspectiva da cibercultura, com enfoque na categoria Cultura Colaborativa Docente, numa abordagem crítica.

A dissertação traz dois eixos básicos: o de cibercultura e as formações colaborativas. Para a autora, a cibercultura proporciona um contexto formativo, no qual as relações entre professores que visam um interesse comum, podem por meio de trocas de conhecimento dentro de um ciberespaço, como uma incubadora, concretizar a participação de forma democrática com a multiplicidades de saberes oportunos aplicáveis no contexto deste professor.

A pesquisa de Santos (2022), a formação continuada para professores: Uma pesquisa-ação sobre o uso das tecnologias digitais com os docentes do Litoral Norte do Rio Grande do Sul/RS, a autora faz uma abordagem através de uma investigação dos processos de formação continuada, utilizando múltiplos recursos e estratégias de aprendizagem tecnológica na modalidade de Educação à Distância e presencial.

Visando a compreensão para esclarecer como o compartilhamento de experiências e aquisição de conhecimento digitais, pode contribuir para os docentes do bloco pedagógico de alfabetização, Santos (2022) verificou que as formações presenciais são mais produtivas que as formações EAD, isso porque falta de apropriação tecnológica e a falta de tempo dificultam as formações docentes a distância.

Com os principais resultados na pesquisa, observou-se que as formações nas duas modalidades (presencial e EAD) podem retratar as suas dificuldades, por exemplo, de incentivar os cursistas a participar e interagir na formação e construir vínculos à distância, como a falta de tempo por parte dos professores e falta de apropriação tecnológica.

Silva (2014), faz uma abordagem dessa perspectiva docentes sobre as possibilidades e os usos das tecnologias digitais na educação básica. A autora observa que já existe um olhar dos professores sobre as possibilidades de aprendizagem na perspectiva construcionista com as TDIC, porém é difícil a integração tecnológica com as TDIC se a cultura escolar conservadora também não for mudada. O trabalho aponta ainda

que, se somente professores mudarem suas concepções em relação à aprendizagem com as TDIC não será possível a aprendizagem exitosa.

Souza (2021) salienta, que a infraestrutura e as formações docentes para o uso das tecnologias nas escolas, ainda não conseguiram proporcionar uma integração das tecnologias digitais aos currículos, portanto ainda não conseguiram promover aos professores competências digitais. O que foi provido de recursos, programas de fomento às tecnologias digitais, e formações são insuficientes para superar os novos desafios, portanto essa pesquisa busca contribuir com possibilidade de formação continuada com foco nas competências digitais.

A partir da pesquisa de Souza (2021), foi produzido em itinerário formativo em competências digitais, baseados em uma nova Matriz de competências digitais para docentes, elaborado através das matrizes de competências digitais brasileiras. Essa nova Matriz forneceu subsídio para a criação de um instrumento de competências digitais. Em conclusão ficou evidente a importância e a contribuição deste modelo formativo para a apropriação de novos conhecimentos e reflexão sobre avaliação das competências digitais para docentes e prática com e para o uso das TDIC. O trabalho desenvolvido por Souza, destaca a possibilidade deste itinerário formativo se constituir como referencial na formação continuada dos Professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta revisão sistemática da literatura, buscamos conhecer as dissertações de mestrado disponíveis na Plataforma Capes, cujo objeto de estudo são as tecnologias digitais inseridas em formações continuadas da docência na educação básica.

As pesquisas analisadas possuem diversas metodologias e abordagens: entre as quais a importância de núcleos formativos para o uso tecnológico, a ampliação do número de formadores para a educação tecnológica, o acompanhamento desses

professores formados para a utilização tecnológica, em suas unidades escolares, cibercultura e cultura colaborativa nos processos formativos docentes, Formação em EAD e presencial para o uso das tecnologias digitais, sob a perspectiva progressista, e construcionista, construção de itinerário formativo em TDIC através de competências digitais .

As pesquisas selecionadas e analisadas se complementam quando corroboram sobre a necessidade de formações continuadas docentes na educação básica, para o uso das TDIC como pressuposto fundamental para acesso a informações e construção coletiva das aprendizagens pelos processos contínuos de formação de professores.

De várias formas e perspectivas diferentes, as pesquisas e trabalhos analisados, citam os desafios existentes na educação básica do Brasil para , que vão desde Infraestrutura caótica nos ambientes educativos, recursos materiais inexistentes e às vezes obsoletos, falta de implementação de currículo para a apropriação tecnológica, a resistência do professor em vista da sua dificuldade tecnológica digital e carência de professores formadores para o uso tecnológico em processos formativos da docência.

Portanto, verificamos através desta revisão sistemática de literatura uma série de desafios existentes para a materialização de formações continuadas docentes para o uso das TDIC no campo educacional do Brasil. Entretanto, todos os trabalhos foram de extrema importância, através dessas leituras temos hoje ideia do panorama educativo no que se refere as tecnologias digitais em espaços de formação continuada docente e uma perspectiva de que a inserção tecnológica digital nos processos de formações colaborativas, podem ser um diferencial cooperativo para a aprendizagem significativa entre pares, nos processos formativos contínuos da docência, onde essas formações podem ser construídas e materializadas em diversos locais e tempo, sendo portanto ,um diferencial da sociedade tecnológica digital.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **Proinfo**: Informática e formação de professores. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed. 192p. – (Série de Estudos. Educação a Distância. INSS 1516-2079; v.13). 2000.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. **Políticas de tecnologia na educação brasileira**: histórico, lições aprendidas e recomendações. São Paulo: CIEB – Centro de Inovação para a Educação Brasileira, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 07 jun. 2023.

KENSKI, Vani. Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 47-56, set./dez. 2003. Disponível em: http://paginapessoal.utfpr.edu.br/kalinke/novas-tecnologias/pde/pdf/vani_kenski.pdf. Acesso em: 07 jun. 2023.

KENSKI, Vani. Moreira. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. São Paulo: Papirus, 2013.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: ____ (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>. Acesso em: 07 jun. 2023.

PAULA, Cinthia Cristina Azevedo de. **Formação Continuada Colaborativa Docente e o Uso das TDICs**: Estado do Conhecimento. 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/36831/1/2019_CinthiaCristinaAzevedodePaula.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

SANTOS, Marilize Ferreira do Amaral. **Formação Continuada Para Professores:** Uma pesquisa-ação sobre o uso das tecnologias digitais com os docentes do Litoral Norte do Rio Grande do Sul/RS. 2022. 123f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2022. Disponível em: https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/2487/_dissertaaca_ao_marilize_ferreira_do_amaral_santos_com_a_ficha.pdf?sequence=-1&isAllowed=y. Acesso em: 21 abr. 2023.

SILVA, Maristela Maria Andrade da. **Formação Continuada De Professores E Tecnologia:** Concepções Docentes, Possibilidades E Desafios Do Uso Das Tecnologias Digitais Na Educação Básica. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13059>. Acesso em: 07 mai. 2023.

SOUZA, Crisiany Alves de. **Itinerário Formativo Em Competências Digitais Para Professores Da Educação Básica:** Uma Proposta A Partir Das Matrizes Brasileiras. 2021 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais) - Universidade Federal do Rio Grande Do Norte, Natal, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/46960/1/Itinerarioformativocompetencias_Sousa_2021.pdf. Acesso em: 21 jun. 2023.

VALENTE, José Armando. **As tecnologias e as verdadeiras inovações na educação.** In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; DIAS, Paulo; SILVA, Bento Duarte da. (Orgs.). Cenários de inovação para a educação na sociedade digital. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

VALENTE, José. O uso inteligente do computador na educação, **Pátio**, Ano 1, n. 1, p. 19-21, Porto Alegre, mai/jul. 1997. Disponível em: https://cmapspublic.ihmc.us/rid=1HXFXQG7G-1V1JJW6-M4/VALENTE_1997.pdf. Acesso em: 21 jun. 2023

VASCONCELOS, Alana Danielly. **Trilhando caminhos da formação profissional sobre as tecnologias digitais de**

informação e comunicação no curso de pedagogia da Universidade Federal de Sergipe. 2020. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2020. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/14767>. Acesso em: 12 mai. 2023.

CAPÍTULO 5

AS IDEIAS DE EXCLUSÃO E INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NAS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB) NO BRASIL

Amarildo de Lima Melo¹
Alexandre Melo de Sousa²

INTRODUÇÃO

De acordo com a Constituição Federal do Brasil (1988), a educação é um direito fundamental de todo ser humano e um elemento indispensável para o desenvolvimento individual e social. Entretanto, ao longo da história, determinados grupos foram excluídos do sistema educacional, como por exemplo: pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica, populações rurais e indivíduos com deficiências que durante muito tempo foram submetidos a práticas segregacionistas e excludentes, visto que a educação era privilégio da elite econômica e política do país (Carvalho, 2004; Mendes, 2010).

No Brasil, o caminho para a inclusão educacional vem sendo elaborado por meio de várias políticas públicas, entre as quais se destacam as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), com a promulgação da Lei 9.394/96 um novo panorama emergiu para a

¹ PPGE/UFAC. E-mail: amarildo.melo@sou.ufac.br

² Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará, com estágios de pós-doutoramento pela Universidade Federal de Santa Catarina (2018-2019) e pela Unicamp (2022-2023). Professor de Libras e de Linguística Aplicada à Língua Brasileira de Sinais na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), na graduação e na pós-graduação. Líder do Grupo de Pesquisa ESLIN (Educação de Surdos, Libras e Inclusão). E-mail: alexlinguista@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8092038576985367>.

educação especial no contexto brasileiro, essa legislação introduziu uma reconfiguração na estrutura educacional ao dedicar um capítulo específico - o Capítulo V - à Educação Especial (Brasil, 1996).

Além disso, ela reafirmou a importância dessa modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e modalidades educativas. Ao fazer isso, a LDB assegura o cumprimento do princípio estabelecido no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que advoga pela universalização do acesso à escola, “visando ao pleno desenvolvimento pessoal, à capacitação para o exercício da cidadania e à qualificação para o ingresso no mercado de trabalho” (Brasil, 1988).

Considerando que a educação da pessoa com deficiência passou por diversas fases e que os processos educacionais não se afastam dos contextos sócio-históricos, políticos, econômicos, o presente estudo tem como foco discutir as ideias de exclusão e inclusão presentes nas Leis de Bases e Diretrizes da educação (1961, 1971, 1996) com o objetivo de compreender como tais elementos influenciaram as políticas educacionais e a prática pedagógica no Brasil. A análise dos marcos legislativos relevantes e seus efeitos na educação é uma tarefa crucial para entender o estado atual da educação inclusiva no país, bem como fomentar e desenvolver políticas e práticas mais inclusivas.

Sendo assim, para fundamentarmos esta revisão bibliográfica, além da legislação anteriormente mencionada, a pesquisa contará com a contribuição de autores, tais como: Carvalho (2004), Lima (2006), Mendes (2010), Montoan (2003), dentre outros.

A justificativa deste estudo reside na importância da educação inclusiva e especial na sociedade. Embora a inclusão seja um direito garantido pela Constituição Federal do Brasil e por tratados internacionais, na prática, ainda há muitos desafios a serem superados para que a educação inclusiva se torne uma realidade efetiva.

Neste sentido, a análise das ideias de exclusão e inclusão da pessoa com deficiência, presentes nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) traz uma perspectiva histórica e crítica sobre a trajetória da educação especial e inclusiva no Brasil. A compreensão das políticas, princípios e práticas que reforçaram a segregação e exclusão na educação especial é essencial para promover mudanças significativas e duradouras na direção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

A metodologia utilizada compreendeu uma revisão bibliográfica e análise documental, a revisão bibliográfica envolverá a consulta a livros, artigos científicos, teses e dissertações sobre a temática da educação inclusiva e especial, com enfoque naqueles que analisam a legislação educacional brasileira.

O presente artigo está organizado da seguinte forma: a seção 2 traça um breve histórico de como a educação especial foi se configurando. A seção 3 busca fazer uma diferenciação entre os conceitos de educação inclusiva e educação especial. Na quarta seção destacamos os elementos de exclusão identificados nas LDB (1961, 1971, 1996).

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Em primeiro lugar, para nos posicionarmos a respeito da educação especial e inclusiva nos dias atuais, é fundamental compreendermos diversas mudanças ocorridas no panorama educacional nacional, a fim de atingir os sistemas educacionais vigentes na sociedade brasileira, para isso os estudos de Mendes (2010) traçam uma trajetória histórica e política dos principais acontecimentos que foram significativos para o desenvolvimento de políticas voltadas não só para a educação popular em geral, mas também para pessoas com algum tipo de deficiência.

De acordo com Mendes (2010), no período imperial do Brasil, a educação de modo geral era precária e pouco acessível para a maior parte da população sendo restrita principalmente às elites da sociedade. No que toca a educação de pessoas com deficiência havia algumas iniciativas que podiam ser aceitas como um modelo paralelo de educação, embora essas práticas fossem bastante incipientes. Mendes (2010, p. 94) considera que o “marco histórico da educação especial no Brasil tem sido estabelecido no período final do século XIX, com a criação inspirada na experiência europeia do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, sob a direção de Benjamin Constant e o Instituto dos Surdos Mudos em 1857” outra marca interessante é que essas instituições não faziam parte de uma política educacional abrangente.

É somente na Primeira República (1889-1930) que cresce o interesse dos médicos em estudar os casos de crianças com deficiência, o resultado disso é a criação de serviços de higiene e saúde pública que tinha como objetivo principal identificar os considerados “anormais de inteligência”. A visão que predominou por muito tempo era que se tratava de uma doença e atribuíam essa deficiência pela pobreza e falta de higiene na época, na verdade o que se tinha era uma desescolarização generalizada da população (Miranda, 2008; Mendes, 2010).

De acordo com Mantoan (2003) no início do século XX, a educação para pessoas com deficiência era realizada majoritariamente por instituições filantrópicas ou religiosas, com pouca participação do Estado. A Primeira República foi um período de diversas transformações políticas e sociais, no que tange a educação especial, nota-se que não era uma prioridade na agenda educacional do país, a ausência de políticas e leis específicas resultou em práticas excludentes e de segregação porque a tendência era criar escolas ou instituições especiais segregadas, esse isolamento resultou em uma educação paralela, com recursos e oportunidades educacionais limitadas. Além disso, se tinha uma visão assistencialista e faltava formação profissional adequada para trabalhar com esse público.

A figura a seguir nos ajuda a compreender características desse período, marcado pela exclusão das pessoas com deficiência do sistema educacional no Brasil, segundo os estudos de Mendes (2010).

Figura 1: A educação especial na Primeira República



Fonte: Elaborado pelo Autor a partir de Mendes (2010).

Após esse período, a educação de pessoas com deficiência será influenciada pelas reformas do sistema educacionais de educação, sob o ideário do movimento escola-novista, o movimento foi uma reação às práticas educacionais tradicionais, buscando reformar a educação com base em novos princípios e abordagens pedagógicas e diminuir as desigualdades sociais, o movimento pela Escola Nova colocava o aluno no centro do processo educativo, considerando suas necessidades, interesses e características individuais.

Esse movimento de renovação escolar, que passou a ser conhecido como o da “Escola Nova” ou “Escola Ativa”, baseava-se nos progressos mais recentes da psicologia infantil, que reivindicava uma maior liberdade para a criança, o respeito às características da personalidade de cada uma, nas várias fases de seu desenvolvimento, colocando o “interesse” como principal motor de aprendizagem (Lemme, 2005, p. 167).

Na visão do autor, o objetivo principal do movimento pela Escola Nova era promover uma transformação significativa na educação, assim seus ativistas defendiam o desenvolvimento do país por meios de reformas educacionais para que a educação fosse um direito garantido a todos, sendo dever do estado assegurar esse direito, tornado assim a educação uma função essencialmente pública. Além disso a escola deveria ser obrigatória, gratuita, laica.

No que diz respeito a pessoas com deficiência, de acordo com Mendes (2010) o ideário da Escola Nova permitiu a implementação da psicologia da educação o que resultou na criação de testes inteligência para identificar pessoas com deficiência intelectual.

A Escola Nova, com sua ênfase na individualização da instrução, na aprendizagem ativa e na consideração das necessidades dos alunos contribuiu para a realização de um ensino especializado e técnicas de diagnósticos, o que favoreceu o crescimento das escolas comunitárias e classes especiais para os mais variados graus de deficiência.

A igualdade de oportunidades tão pregada passou a significar a obrigatoriedade e gratuidade do ensino ao mesmo tempo em que a segregação daqueles que não atendiam as exigências escolares, passou a ser justificada pela adequação da educação que lhes seria oferecida (Mendes, 2010, p.97).

Nesse cenário entra em cena a figura de Helena Antipoff, psicóloga russa que segundo Borges (2015) radicalizou o panorama nacional da educação especial, adepta do movimento pela Escola Nova, é a principal responsável por criar serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais, ou seja, compor classes homogêneas na rede comum de ensino que contribuiu para exclusão e segregação daqueles que não atendiam as exigências educacionais, com a justificativa que deveriam receber um atendimento diferenciado. Desta forma, crescia a implantação de

escolas especiais comunitárias, como também de classes especiais nas escolas públicas.

No período do Estado novo, (1937-1945) houve uma estagnação no que diz respeito a assistência que era dada à deficiência e pouca evolução nos serviços, a preocupação estava voltada para a centralização do poder do estado, acontecia um favorecimento no ensino superior e se pregava o patriotismo, enquanto crescia consideravelmente as instituições privadas especializada, a tendência era privatizar o ensino com um sistema dual, escolas para elites e escolas para a classe mais pobre.

Com o fim do Estado Novo a luta pela escola pública se intensificava e a com elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que foi promulgada no ano de 1961, se inicia as ações do poder público na área da educação especial, quando pela primeira vez em dois artigos a “educação dos excepcionais” é retratada. Nesse período crescia e se fortalecia as instituições filantrópicas que foram financiadas pelo governo, mas que retirava de certo modo a responsabilidade do estado nas questões educacionais das pessoas com deficiência.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITOS E DIFERENÇAS

Esta seção tem como objetivo fazer uma diferenciação entre os conceitos de educação especial e educação inclusiva para posteriormente entendermos como alguns elementos presentes nas LDB caracterizavam-na excludente. É válido ressaltar que estamos partindo do entendimento atual sobre Educação Especial e Educação Inclusiva.

Educação Especial e Educação Inclusiva são conceitos inter-relacionados, mas distintos, que fundamentam as práticas e as políticas educacionais voltadas para alunos com deficiência. A Educação Especial “surge como parte de uma proposta de educação para todos, que denunciava a discriminação e a exclusão

social” (Lima, 2006, p.28) enquanto a Educação Inclusiva pode ser entendida como um benefício para esses sujeitos excluídos.

Na LDB de 1996 ela aparece como uma “modalidade de ensino” (Brasil, 1996) que ao longo de sua história, foi designada para atender alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O foco era proporcionar educação adaptada às necessidades específicas desses alunos, muitas vezes por meio de métodos, materiais e espaços de ensino especializados.

Por outro lado, a Educação Inclusiva é um paradigma educacional que defende a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas habilidades, necessidades ou origens, visando o direito de todos a educação de qualidade, como descreve Carvalho (2004, p. 27):

Com a maioria dos interlocutores quando procuramos esclarecer que o paradigma da inclusão escolar não é específico para alunos com deficiência, representando um resgate histórico do igual direito de todos a educação de qualidade, encontramos objeções na assimilação da mensagem. Parece que já está condicionada a ideia de que a inclusão é para os alunos da educação especial passarem das classes e escolas especiais para as turmas de ensino regular. Esse argumento é tão forte que mal permite discutir outra modalidade de exclusão: a dos que nunca tiveram acesso as escolas, sejam alunos com ou sem deficiência e que precisam nelas ingressar, ficar e aprender.

No que se refere à inclusão, a autora destaca que existe uma certa distância do próprio entendimento do termo, pois implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os outros com diferentes especificidades, para que obtenham sucesso no seu percurso formativo, no modelo organizacional da inclusão é a escola que deve se adaptar as necessidades dos alunos. Na prática, a educação inclusiva envolve a reestruturação de políticas, culturas e práticas para eliminar barreiras de participação e aprendizagem.

Carvalho (2004) explica que um verdadeiro sistema inclusivo precisa ter princípios, concepções e diretrizes, para apontar caminhos e buscar novas estratégias com participação de diferentes segmentos da sociedade, com o objetivo principal de melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem, respeitar as necessidades individuais e garantir igualdade de oportunidades para todos.

Dessa forma, um sistema educacional inclusivo é, segundo Carvalho (2004, p. 80) “um sistema que procura enfrentar a fragmentação interna existente e que busca diversificadas formas de articulação, envolvendo todos os setores nacionais, além da cooperação internacional”.

Em síntese, enquanto a educação especial tende a se concentrar na educação de pessoas com deficiência, a educação inclusiva propõe uma transformação do sistema educacional para atender às necessidades de todos. No entanto, há interseções entre os conceitos, as práticas de educação especial podem ser utilizadas dentro de uma perspectiva inclusiva para proporcionar recursos e apoios adicionais a alunos com deficiência. Além disso, tanto a educação especial quanto a inclusiva têm como objetivo promover o direito à educação de todos os alunos.

O quadro a seguir, baseado em Carvalho (2004) e Lima (2006), faz um paralelo distintivo entre educação especial e educação inclusiva.

Quadro 1: Educação Especial X Educação Inclusiva

Aspecto	Educação Especial	Educação Inclusiva
Definição	É uma modalidade de ensino que se destina a tender alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação	É uma perspectiva mais abrangente, buscando a participação de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências e outras características diversas, no ambiente escolar regular.
Abordagem	Oferece suporte e recursos específicos para alunos com	Enfatiza a adaptação do ambiente e do currículo

	deficiência.	para atender a todos os alunos dentro da sala de aula regular
Objetivo	Fornecer suporte adequado para que os alunos com deficiência alcancem seu potencial máximo, levando em consideração suas capacidades específicas.	Criar um ambiente que permita a participação e o aprendizado de todos os alunos, independentemente de suas características
Ambiente	Escolas ou aulas específicas, com estrutura e recursos especializados para atender às necessidades dos alunos com deficiência.	Ambiente escolar regular, com apoio adicional e dependência conforme necessidade.

Fonte: Elaborado pelo Autor.

A ideia de exclusão presente nas LDBs

Esta seção tem como objetivo realizar uma análise das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, 1971 e 1996, consideradas marcos na legislação educacional brasileira. O foco recairá sobre os aspectos relacionados à educação especial presentes nessas leis, com ênfase nos elementos de exclusão identificados. Esta análise permitirá um melhor entendimento do percurso histórico da legislação educacional brasileira em relação à educação especial, demonstrando como a exclusão foi institucionalizada em diferentes momentos.

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) representam a principal legislação que regula a educação no Brasil, incluindo a educação especial. Elas têm um papel crucial na definição do formato e diretrizes da educação especial. A primeira LDB foi instituída em 1961 e representou um marco para a educação especial, pois, mesmo que de forma limitada, reconheceu pela primeira vez a necessidade de educação para alunos com deficiência. A LDB de 1971 deu continuidade a essa tendência, incluindo pela primeira vez a obrigatoriedade de atendimento educacional especializado para alunos com deficiência, essas duas

LDB ainda se encaixavam em um paradigma segregacionista, em que a educação especial era vista como algo separado e distinto da educação regular, como bem ressalta Glat e Fernandes (2005).

A LDB de 1996 representou uma mudança importante, pois incluiu a educação especial no contexto da educação regular e enfatizou a importância da inclusão e da adaptação do sistema educacional para atender a todos os alunos. Embora tenha representado um avanço significativo ao conceber a educação especial como parte integrante da educação regular, ainda manteve vestígios dessa perspectiva segregadora, apesar da retórica inclusiva, a prática educacional resultante dessa legislação ainda reflete a persistência de abordagens que excluem alunos com deficiência do ambiente educacional regular.

As primeiras LDB, de 1961 e 1971, embora representassem marcos importantes na inclusão da educação especial no espectro da legislação educacional, ainda incorporavam uma visão segregadora. A ênfase estava no atendimento educacional especializado em ambientes separados, reforçando a visão de que a educação para pessoas com deficiência era um domínio à parte.

Notamos que a presença desses elementos excludentes nas LDB é indicativa dos desafios que a educação inclusiva ainda enfrenta no Brasil. Superar esses desafios envolve não apenas revisões legislativas, mas também uma mudança na cultura e na prática pedagógica para garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, possam participar plenamente da educação.

A LDB de 1961 e a educação dos “excepcionais”

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei nº 4.024/61) foi o primeiro marco legal significativo da educação brasileira, pois foi a primeira legislação que tratou das diretrizes e bases da educação nacional no Brasil e teve um papel fundamental na organização do sistema educacional brasileiro. Conforme aponta Machado e Netto (2017) foi fruto de debates e

discussões que buscavam estabelecer diretrizes para a educação brasileira em um contexto de crescimento econômico e demandas sociais crescentes.

Conforme Machado e Netto (2017), a aprovação da LDB de 1961 representou um marco na história da educação no Brasil, pois ela tratou de questões como a estruturação do ensino em níveis e modalidades, a organização dos currículos escolares, a formação e valorização dos profissionais da educação, entre outros aspectos

Neste período, as políticas públicas voltadas à educação ainda não possuíam uma abordagem inclusiva bem definida, mas é válido ressaltar que a promulgação desta lei é o marco inicial das ações do poder público em relação a educação especial que funcionava de forma isolada do sistema de educação nacional.

É na LDB de 1961 que aparece pela primeira vez a expressão “educação de excepcionais” contemplada por dois artigos o (88, 89) determinava que “a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação a fim de integrá-los na comunidade” (Brasil, 1961). Esta linguagem, embora vaga, já delineava a visão de educação especial como um campo distinto, separado do ensino regular.

De acordo com Sasaki (2006) O termo “excepcional” era usado para se referir a pessoas com deficiência intelectual ou transtornos do desenvolvimento. O uso do termo “excepcional” sugeria que essas pessoas estavam “fora do comum” de uma maneira negativa, o que contribuía para a exclusão e o tratamento desigual na sociedade. Essa terminologia refletia a visão predominante na sociedade de que essas pessoas eram diferentes da “norma” ou da maioria da população em termos de habilidades cognitivas e comportamentais. Nota-se que essa percepção era baseada em uma perspectiva médica e social que categorizava as pessoas em função de seus recursos, classificando-as em “normais” e “anormais”, ou seja, aquelas que se encaixavam nos padrões típicos considerados e as que se desviavam desses padrões.

Outro termo interessante e que merece atenção é o de “integração” podemos entender o que significa no que diz (Montoan, 2003, p.17):

O processo de integração escolar tem sido entendido de diversas maneiras. O uso do vocábulo “integração” refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes.

De acordo com o conceito que autora apresenta, podemos compreender que a LDB de 1961 contribuiu para a consolidação de uma visão de educação especial que enfatizava a segregação. Desse modo, percebemos o reforço na ideia de que a educação de alunos com deficiência deveria ser realizada em ambientes separados, limitando assim suas oportunidades de participação e aprendizagem no ensino regular.

LDB de 1971 e o “tratamento especial” aos alunos com deficiência

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 (Lei nº 5.692/71) trouxe uma mudança significativa na educação brasileira, reafirmou o direito à educação para todos os brasileiros, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino fundamental e garantindo o acesso gratuito aos estabelecimentos públicos de ensino e garantiu o papel do Estado como o principal responsável pela oferta e gestão da educação, estabelecendo as bases para a criação e manutenção de instituições educacionais em todas as esferas administrativas.

Em relação à educação especial, de acordo com Mendes (2010) é reafirmada no art. 9º e define a clientela da educação especial como:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas, os que se encontram em atraso considerável quando a idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes conselhos de educação (Brasil, 1971).

Nota-se que essa LDB incorporou o termo "tratamento especial", este enunciado, novamente, evidencia uma visão da educação especial que privilegia a segregação e o atendimento em ambientes separados.

É importante ressaltar que a LDB de 1971 foi elaborada no contexto da ditadura militar, momento em que o governo brasileiro impôs uma série de mudanças no sistema educacional para atender aos seus interesses políticos e ideológicos. De acordo com Mendes (2010) é no contexto da ditadura que acontece um processo de privatização do ensino sob a ótica empresarial e o crescimento de instituições especializadas predominantemente de natureza privada.

Em termos de definições políticas a respeito da educação especial, junto ao Ministério de Educação é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) sendo estabelecida como uma das prioridades, surge também os primeiros cursos de formação de professores na área da Educação Especial.

Portanto, vemos que a exclusão foi muito grande nessa construção, os espaços que surgiam para ensinar esses indivíduos eram ambientes educacionais segregados, fazendo com que o ensino especial fosse legitimado como uma forma de seletividade e exclusão social, além do caráter assistencialista-filantrópico

LDB de 1996 e a Educação Especial como modalidade de ensino

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9.394/96) representou um marco importante para a educação inclusiva no Brasil, reconfigura a organização do ensino e dedica um capítulo – Capítulo V – que versa sobre a Educação

Especial. Esta lei foi elaborada em um contexto de discussões internacionais sobre os direitos das pessoas com deficiência, o que influenciou a inclusão de dispositivos voltados para a garantia do direito à educação dessas pessoas.

De acordo com a análise de Mantoan (2003), esta LDB trouxe uma perspectiva de educação para todos, assegurando o acesso, a permanência e a participação dos alunos com deficiência na escola regular. No artigo 58, a lei define que a educação especial é uma modalidade de ensino que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular, rompendo com a visão segregadora presente nas legislações anteriores.

Orientada pela ideia de inserção de pessoas com deficiência em escolas regulares, a LDB de 1996 permitiu a abertura de escolas especiais e classes especializadas, como opções de atendimento aos alunos com deficiência, porém na lei está descrito da seguinte forma: “o atendimento será feito em classes e escolas se caso não for possível, a sua integração nas classes comuns do ensino regular” (Brasil, 1996). Infere-se dessa forma uma descrição excludente, uma vez que pode resultar na segregação desses alunos do convívio com colegas sem deficiência, indo contra os princípios da inclusão.

Nota-se que a LDB/1996 teve como enfoque integrar o aluno com deficiência e não incluir na prática, Mendes (2010) ressalta sobre este processo a qual perdurou durante 30 anos, o que favoreceu a exclusão desses alunos na escola pública e provocou o aumento das classes especiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) representam marcos significativos na política educacional brasileira, desempenhando um papel na modelagem das práticas de inclusão na educação. As diferentes versões das LDB expressam as mudanças na compreensão da educação especial e da inclusão ao longo das décadas. A pesquisa desenvolvida teve como foco

discutir as ideias de exclusão e inclusão presentes nas Leis de Bases e Diretrizes da educação, com o objetivo de compreender como tais elementos influenciaram as políticas educacionais e a prática pedagógica no Brasil.

Com isso, foi possível constatar que embora tenham ocorrido avanços significativos nas últimas décadas, há ainda um longo caminho a percorrer para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva para todos. Entretanto, a ideia apresentada nas três LDB, revela que embora o processo de inclusão fosse projeto a ser efetivado nas escolas regulares, o que se observou na prática foi a exclusão e segregação desses alunos.

Nesse sentido, observou-se que a primeira LDB, de 1961, e a segunda, de 1971, refletiam uma visão mais segregadora da educação especial e assim, os alunos com deficiência eram frequentemente encaminhados para escolas e classes especiais. Essas leis favoreceram a visão de que eles eram menos capazes de participar do ensino regular.

Por outro lado, a LDB de 1996, embora tenha representado um avanço significativo ao conceber a educação especial como parte integrante da educação regular, ainda manteve vestígios dessa perspectiva segregadora.

O impacto dos elementos excludentes presentes nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação na prática pedagógica é multifacetado e complexo. Embora as LDB tenham evoluído ao longo do tempo para incorporar princípios mais inclusivos, as marcas de políticas anteriores baseadas na segregação podem ainda ser sentidas nas práticas contemporâneas.

A presença desses elementos excludentes nas LDB é indicativa dos desafios que a educação inclusiva ainda enfrenta no Brasil, superar esses desafios envolve não apenas revisões legislativas, mas também uma mudança na cultura e na prática pedagógica para garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, possam participar plenamente da educação.

REFERÊNCIAS

BORGES, A. A. P. **As Classes Especiais e Helena Antipoff: uma Contribuição à História da Educação Especial no Brasil.** Revista Brasileira De Educação Especial, 2015. Disponível em : <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000300003>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 28 de julho de 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9394/96.** Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 28 de julho de 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 5692/71.** Brasília, DF, 1971. Disponível em: <https://presrepública.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em 28 de julho de 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 4024/61.** Brasília, DF, 1961. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em 28 de julho de 2023.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

GLAT, R.; FERNANDES, E.M. **Da Educação segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira.** Revista Inclusão. Nº 01, MEC/ SEESP, 2005.

LEMME, P. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr., 2005.

LIMA, P. A. **Educação Inclusiva e Igualdade.** São Paulo: Avercamp, 2006.

MACHADO, M. C. G; NETTO, M. B. **Intelectuais e educação: o debate brasileiro em torno da lei de diretrizes e bases da educação**

nacional (Lei Nº 4.024 de 1961). Revista História e Perspectivas. Uberlândia, 2017.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** Coleção cotidiano escolar. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

MENDES, E. G. **Breve histórico da educação especial no Brasil.** In: Revista Educación y Pedagogía. vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

MIRANDA, A. A. B. **Educação Especial no Brasil: desenvolvimento Histórico.** Cadernos de História da Educação, v. 7, p. 29–44, 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880/1564>. Acesso em 03 de agosto de 2023.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 7. Ed. Rio de Janeiro: wva, 2006.

CAPÍTULO 6

A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Higor Soares Pereira³

Alexandre Melo de Sousa⁴

INTRODUÇÃO

Segundo Sasaki (1997), quando falamos em inclusão social devemos ter o entendimento de que se trata de um processo importante e necessário na construção de um novo tipo de sociedade cujas bases levam em conta as adaptações sociais, no contexto micro e macro, tanto nos ambientes físicos, quanto (e, principalmente) no comportamento das pessoas, sejam elas com deficiências, ou não. Dito isso, somos levados a refletir sobre inúmeros aspectos que envolvem as questões do esporte, em geral, e da condução das aulas de educação física no ensino regular, mais especificamente. Pois, se pretendemos construir o

³ Especialista em Tradução e Interpretação da Libras – Língua Brasileira de Sinais, pela Faculdade Santo André (FASA). Graduado em Educação Física (Licenciatura) pelo Centro Universitário UNINORTE. Atua como educador físico e Tradutor/Intérprete de Libras. E-mail: higorsoarespereira@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9259829088784612>.

⁴ Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará, com estágios de pós-doutoramento pela Universidade Federal de Santa Catarina (2018-2019) e pela Unicamp (2022-2023). Professor de Libras e de Linguística Aplicada à Língua Brasileira de Sinais na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), na graduação e na pós-graduação. Líder do Grupo de Pesquisa ESLIN (Educação de Surdos, Libras e Inclusão). E-mail: alexlinguista@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8092038576985367>.

novo tipo de sociedade, destacada por Sasaki (1997), precisamos pensar sobre o papel da atividade física como fator de inclusão.

As discussões sobre inclusão têm sido muito produtivas nos últimos anos. Vários estudos colocam como foco a questão das metodologias inclusivas como pautas para o trabalho de professores de Educação Física no ensino regular. Mendes (2013), por exemplo, analisa, de forma subjetiva, o tratamento que professores de educação física têm dado à questão da inclusão dos alunos com deficiência no ambiente escolar, seja deficiência física, seja intelectual. A autora identifica que os professores participantes de seu estudo se utilizam de uma postura que denota a crescente necessidade de políticas públicas, especialmente no que se refere às melhorias nas estruturas físicas e humanas do ambiente escolar. Esse fator, segundo a pesquisadora, é relevante para o êxito da inclusão nas aulas de educação física.

Fiorini e Manzini (2014), por sua vez, buscaram identificar as dificuldades encontradas por docentes de Educação Física para incluir alunos com deficiência e, em seguida, a partir das dificuldades assinaladas, sugeriram ações e conteúdos com foco na formação dos professores. A partir da análise, os pesquisadores identificaram oito categorias de dificuldades atribuídas: 1) à Formação; 2) à questão Administrativo-escolar; 3) ao Aluno; 4) ao Diagnóstico; 5) à Família; 6) ao Recurso Pedagógico; 7) à Estratégia de ensino; 8) à Educação Física.

Frente ao exposto, e dada à necessidade de se fazer uma revisão bibliográfica sobre o tema, nosso objetivo é discutir sobre a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física no ensino regular, verificando o que se tem discutido sobre o tema em trabalhos acadêmicos presentes no catálogo de Teses e Dissertações on-line da Capes de armazenamento de pesquisas. Para atingir nossa proposta, dividiremos nosso artigo em 03 partes principais. Na primeira, discutiremos sobre construção social da Educação Física; em seguida, verificaremos como se dá a presença do esporte na vida da pessoa com deficiência. Por fim,

trataremos sobre a pessoa com deficiência nas aulas de Educação Física, e verificaremos o quantitativo de Dissertações e Teses que foram desenvolvidas sobre o tema entre os anos de 2019 e 2023, tomando como base o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA

As aulas de Educação Física constituem um importante espaço para o desenvolvimento dos aspectos morais, éticos e sociais na escola (DUTRA, 2012). As possibilidades de interação, competição, conhecimento do outro e dos aspectos ligados ao relacionamento, possibilitam entender a escola como espaço de cultura. Cultura, como possibilidade de produção de conhecimentos e de crescimento individual e do grupo (VAGO, 2009).

Nesse contexto, podemos afirmar que a Educação Física tem papel importante na formação global dos alunos uma vez que desenvolve a autonomia e o respeito pelo outro dentro das várias possibilidades de ações – como jogos, exercícios e competições – possibilitando adaptação social e biológica de crianças e adolescentes (BARROS, 1970).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Física constitui uma das áreas de linguagens. Segundo o documento:

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BRASIL, 2017, p. 213).

A BNCC destaca, ainda, que o entendimento das práticas de educação física deve considerar as experiências, os conhecimentos, a valorização e a relação do corpo com os espaços e as construções culturais de cada grupo humano e social,

respeitando-se, em especial, as formas de inclusão e respeito às diversidades.

Mas o panorama nem sempre foi esse. De acordo com o vídeo “Educação física para todos”, da UNIVESP, disponível no YouTube, a educação física escolar inicia nos tempos do Império, quando as práticas físicas (ou ginásticas, como eram conhecidas) não eram bem-vistas pela elite, especialmente quando praticada por meninas. O modelo de ensino de ginástica, inspirado nos modelos europeus, tinha como objetivo tornar o corpo sadio, preparado para um país que iniciava seu processo de industrialização. Isso provocou, inclusive, que este componente curricular constasse na Constituição de 1937: a educação física passou a ser obrigatória em todas as escolas primárias, normais e secundárias. A educação física passava a ser incluída entre as áreas biológicas e biométricas, e o professor era visto como um “agente de saúde” e o aluno era um “paciente” (UNIVESP, 2011).

O referido vídeo explica ainda que: na década de 80 houve uma ruptura, quando ocorreu uma mudança social, e a educação física passou a ser vista pelo viés cultural. Agora, era importante pensar na educação física como constitutivo das práticas sociais de maneira mais ampla. E, somado a isso, a educação física passou a ser mais inclusiva (antes era direcionada apenas para os “aptos”). Ou seja, uma educação física para todos. A educação física passou a ser vista além da prática. As aulas de educação física passam a ter uma importância que ultrapassava os muros da escola, ou mesmo a vida escolar. Destacam-se as relações interpessoais, o companheirismo, o diálogo, a responsabilidade. O professor e o currículo devem ser acessíveis aos alunos. A escola deve ser inclusiva. O aluno precisa ser participativo e motivado a atingir seus objetivos, independente de suas diferenças, num processo de socialização (UNIVESP, 2011).

Esse processo de socialização na escola acontece nos momentos de internalização dos valores morais e das normas de comportamento, inclusive nas aulas de educação física porque, há

que se refletir sobre os comportamentos e a empatia pelas diferenças entre os grupos (BRACHT, 1992).

Assim podemos entender que a escola, o professor, o contexto, as estratégias são elementos que vão contribuir para a inclusão das diferenças nas aulas de educação física, promovendo a socialização e o desenvolvimento cognitivo, moral e motor dos alunos. De modo especial, podemos falar dos alunos com deficiências que, se estiverem num espaço e em meio a estratégias que não propiciem acessibilidade, certamente não encontrarão motivação para se engajar e interagir com o grupo. Nesse ponto, convém discutir sobre o esporte na vida das pessoas com deficiências.

O ESPORTE NA VIDA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A prática regular de atividades física, como se sabe, é importante para a melhoria da qualidade de vida, além de apresentar benefícios para a saúde física e mental. Quando pensamos nas pessoas com deficiências, sabemos que os ganhos são ainda maiores uma vez que os exercícios físicos potencializam a força, melhora o equilíbrio, aprimora a agilidade e os reflexos, além de trazer grandes ganhos no que diz respeito ao convívio social (PINTO; KOSONISCS, 2017).

A adaptação de esportes para pessoas com deficiências tem início no século XX, quando algumas modalidades foram adaptadas para as pessoas surdas. Os outros tipos de deficiências passaram a ser incluídas a partir de 1920. A partir daí, os esportes praticados por pessoas com deficiências ganharam mais espaço (PINTO; KOSONISCS, 2017).

O site Freedom (2019) lista alguns esportes praticados por pessoas com deficiências físicas, tanto na modalidade coletiva, quanto na modalidade individual:

a) Basquete: é praticado por pessoas com deficiências relacionadas à mobilidade, em cadeiras de rodas adaptadas. Os atletas são classificados com base no nível de comprometimento

motor que obedece a uma escala determinada previamente. Trata-se de um dos esportes mais praticados do mundo e tem como principais vantagens: estímulo de funções cognitivas e estratégicas, desenvolvimento motor e dinâmico, estímulo de vínculos afetivos e sociais (FREEDOM, 2019);

b) Bocha adaptada: o esporte é praticado por pessoas com deficiências relacionadas à paralisia cerebral e outras especificidades neurológicas. O esporte requer muita concentração e precisão no lançamento de bolas (vermelhas e azuis) para que cheguem o mais próximo da bola branca (*jack*). Os atletas podem usar as mãos, os pés e a cabeça (ou em casos de comprometimentos físicos maiores, pode contar com um auxiliar). O esporte tem como vantagens: estímulo funções cognitivas e estratégicas, desenvolvimento motor e dinâmico, estímulo de vínculos afetivos e sociais (FREEDOM, 2019);

c) Tênis de mesa: o esporte é praticado por cadeirantes, atletas amputados, surdos (a única restrição é em relação aos deficientes visuais). Trata-se de um dos esportes inclusivos mais tradicionais, cujas regras são semelhantes às do tênis de mesa convencional, com exceção do saque que, no caso dos cadeirantes, a bolinha pode pular duas vezes na mesa. O esporte tem como vantagens: estímulo funções cognitivas e estratégicas, desenvolvimento motor e dinâmico, concentração, estímulo de vínculos afetivos e sociais (FREEDOM, 2019);

d) Voleibol sentado: o esporte é praticado por uma grande variedade de pessoas com deficiência, de ambos os sexos. Trata-se de uma modalidade dinâmica e divertida, praticada sentado, com a obrigatoriedade de manter a pélvis encostada no chão. Nesse esporte, a quadra é menor (10m x 6m) e a rede tem altura de 1, 15m (para homens) e 1, 05m (para mulheres). São 6 atletas de cada time na quadra. O esporte tem como vantagens: estímulo funções cognitivas e estratégicas, desenvolvimento motor e dinâmico, concentração, estímulo de vínculos afetivos e sociais (FREEDOM, 2019);

e) Futebol de 5: o esporte é praticado por atletas cegos (exceto o goleiro). Trata-se de um esporte cuja quadra é

semelhante à de futsal, com algumas poucas adaptações. Os participantes usam vendas nos olhos e a bola produz um barulho para orientar os jogadores. Cada partida tem 25 minutos e um intervalo de 10 minutos. O esporte tem como vantagens: estímulo funções cognitivas e estratégicas, desenvolvimento motor e dinâmico, concentração, estímulo de vínculos afetivos e sociais (FREEDOM, 2019);

f) Goalball: o esporte é praticado por pessoas cegas ou com baixa visão. A modalidade tem base nas percepções do tato e da audição, e exige bastante orientação espacial (quando a bola é lançada na quadra para fazer o gol, a equipe oposta tenta impedir, deitando-se no chão), táteis e auditivas dos atletas. A disputa é realizada com três jogadores em cada equipe na busca de fazer o maior número de gols. Vence o jogo aquela equipe que fizer o maior número de gols. O esporte tem como vantagens: estímulo funções cognitivas e estratégicas, desenvolvimento motor e dinâmico, concentração, estímulo de vínculos afetivos e sociais (FREEDOM, 2019);

g) Natação: o esporte é praticado por pessoas com deficiências relacionadas à mobilidade e à visão. As competições podem variar entre 50 e 400 metros, nas seguintes modalidades: peito, livre, borboleta e costas, e em provas de revezamento, como medley e livre. O esporte tem como vantagens: estímulo funções cognitivas, desenvolvimento motor e dinâmico, concentração, estímulo de vínculos afetivos e sociais (FREEDOM, 2019).

Além desses, há outros esportes como: Remo Adaptável, Arco e flecha, Musculação, Ciclismo, Artes marciais, Atletismo, Esgrima, Tiro Paralímpico, Hipismo Paralímpico, Halterofilismo Paralímpico (FREEDOM, 2019), que são praticados por pessoas com as mais variadas deficiências.

Dados os avanços quanto à inclusão de pessoas com deficiências no esporte profissional, discutiremos, a seguir, sobre a inclusão de deficientes físicos nas aulas de Educação Física, no contexto escolar.

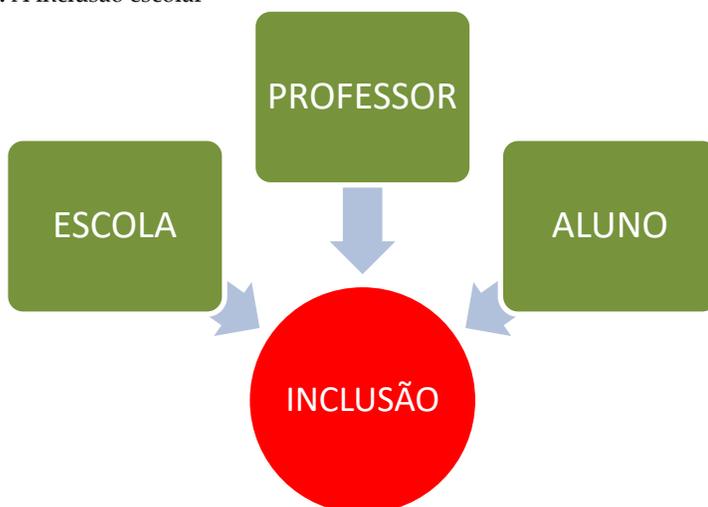
A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A presença de um aluno com deficiência em sala de aula não pode ser visto como um problema ou uma dificuldade, mas uma oportunidade de crescimento, amadurecimento profissional e, principalmente, uma oportunidade de aperfeiçoar as práticas e estratégias pedagógicas (CHAGAS, 2016). Deverá haver uma mudança na postura educativa, deixando de valorizar os alunos “ideais” em detrimento dos que apresentam qualquer deficiência física – que não indicam limitações emocionais ou cognitivas.

É necessário, contudo, ressaltar que a inclusão não é responsabilidade apenas do professor. A escola como um todo precisa criar condições para que os alunos com deficiências cheguem e queiram permanecer na rotina escolar. Isso corresponde dizer que os espaços precisam ser adaptados, os funcionários precisam ser capacitados, as metodologias precisam ser direcionadas à inclusão.

Além disso, a perspectiva inclusiva depende também do aluno, pois será necessária uma postura positiva em relação às metodologias sugeridas e aplicadas pelo professor (CHAGAS, 2016). Em síntese, podemos afirmar que a inclusão depende do professor, da escola e do aluno, como podemos ilustrar com a figura a seguir:

Figura 1: A inclusão escolar



Fonte: Elaborado pelo autor.

O ensino inclusivo deve pensar no aluno com deficiência numa direção de igualdade de possibilidades respeitando-se as especificidades de cada sujeito, tanto no que se refere ao acesso aos conteúdos significativos, quanto às possibilidades de sucesso de aprendizagem (RODRIGUES, 2006). No caso da Educação Física, o esporte se torna fundamental no que se refere aos aspectos emocionais que influenciam os comportamentos dentro e fora da escola: inibição, autoconfiança na tomada de decisões, autonomia na escolha de estratégias, enfrentamento do medo, empatia, apatia, companheirismo, canalização da agressividade e do estresse entre outras (SOUZA, 2006).

Nesse ponto, o professor é o responsável por mediar o processo de ensino-aprendizagem, de forma a aperfeiçoar as habilidades motoras e esportivas, bem como os padrões de comportamentos e posturas emocionais (DUARTE, 2005), dos alunos com deficiência ou não. Por isso é importante entender que incluir o aluno com deficiência não é apenas realizar uma atividade com ele ou usar uma metodologia que considere a acessibilidade ou a adaptação. Trata-se de escolher uma

metodologia que respeite e valorize as diferenças humanas, dando oportunidade explorar e valorizar seu potencial motor, cognitivo, emocional, social – sem preconceitos e rotulações (CHAGAS, 2016).

Interessante observar a função da Educação Física Adaptada, que é uma área específica da Educação Física geral, cuja proposta é atender alunos com deficiências de forma satisfatória, a partir da aplicação de um programa individualizado de aptidão física, motora, em esportes na água, esportes relacionados à dança, sejam individuais, sejam coletivos (WINNICK, 2004). Assim, a Educação Física Adaptada pretende estimular a autoaceitação e a confiança do aluno com deficiência de forma que as adaptações às suas singularidades impulsionem suas potencialidades e possibilidades de sucesso (HOFFMANN; GOMES, 2014).

Cabe à Educação Física, na escola, a missão de resgatar o direito à infância, à saúde, ao lazer ativo (SOUZA, 2006, p. 29), pois, por meio da postura didática do professor e das estratégias de cultura corporal positiva, a Educação Física consegue mudar comportamentos que promovem a qualidade de vida, à redução de doenças, à valorização da saúde – de alunos com deficiência ou não (SILVA; SOUTO, 2015).

Quando observada a produção de pesquisas que relacionam Educação Física e Inclusão, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, de 2019 até 2023, temos o seguinte quantitativo:

Tabela 1: Pesquisas (2019-2023) – Educação Física x Pessoas com deficiência

ANO	DISSERTAÇÕES	TESES
2019	42	10
2020	44	6
2021	5	1
2022	3	2

Fonte: Produzido pelos autores.

As pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes foram realizadas utilizando-se as palavras-chave: “Educação Física” + “Pessoas com Deficiência”. Dos dados obtidos, verifica-

se que o maior quantitativo de pesquisas ocorreu em 2019 e 2020: 86 de Mestrado (Acadêmico e Profissional) e 16 de Doutorado. Nos anos seguintes – 2021 e 2022 – apenas 8 pesquisas de Mestrado (Acadêmico e Profissional) e 3 pesquisas de Doutorado foram concluídas.

Quando incluímos a palavra-chave “Ensino”, temos o seguinte quantitativo:

Tabela 2: Pesquisas (2019-2023) – Educação Física x Pessoas com deficiência x Ensino

ANO	DISSERTAÇÕES	TESES
2019	25	6
2020	32	4
2021	0	0
2022	1	0

Fonte: Produzido pelos autores.

Quando a discussão recai sobre o ensino, o número de pesquisas diminui ainda mais. Entre 2019 e 2020, as pesquisas de Mestrados (Acadêmico e Profissional) somam 57 e as de Doutorado totalizam 10. Entre 2021 e 2022 apenas 1 pesquisa foi realizada, sendo ele no Mestrado Profissional.

É necessário verificar com mais afinco os processos de inclusão das pessoas com deficiência na Educação Básica e se as políticas vigentes têm contemplado o que orienta a BNCC, especialmente com relação à “necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência” (BRASIL, 2017, p. 16).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluídas as discussões sobre a Educação Física e a inclusão de pessoas com deficiência propostas no presente artigo, podemos afirmar que é necessário compreender a Educação Física como um componente escolar que contribui para o desenvolvimento global

dos alunos, tanto no que se refere aos aspectos físico-motores, quanto no que refere aos aspectos sociocomportamentais.

Cabe ao professor, como principal mediador das práticas escolares, fazer uso de estratégias que promovam a inclusão de forma ativa e positiva, compreendendo a inclusão como a ação de valorizar e respeitar as diferenças, sem avaliações negativas, preconceituosas ou excludentes. A inclusão é uma atitude de todos: professor, escola, aluno e comunidade.

A Educação Física, para o aluno com deficiência, deve funcionar como impulsionador de sua autoconfiança e motivador para o enfrentamento e superação dos desafios. O professor, movido pela ética e a responsabilidade, deve ser o condutor das práticas motoras no processo pedagógico, primando pela participação de todos, indistintamente, favorecendo o crescimento de todos – com deficiência ou não – e entendendo que o trabalho docente requer dedicação, envolvimento, criatividade, reflexão e, principalmente, dever social.

Ainda há muito o que se pesquisar sobre o tema. Vimos que, entre 2019 e 2022, o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes apresentou apenas 113 pesquisas sobre Educação Física e Pessoas com Deficiência – 94 produções de Mestrado (Acadêmico e Profissional) e 19 produções de Doutorado. Quando incluída a palavra-chave “Ensino”, o quantitativo passou para 58 Dissertações e 10 Teses – sendo que em 2021 nenhuma investigação foi concluída e em 2022, apenas 1 investigação científica foi concluída, em Mestrado Profissional. O avanço das discussões e dos dados científicos proporcionam mudanças nas práticas e na sociedade, portanto, é necessário que mais estudos se debruçem sobre o tema, especialmente com foco no ensino básico.

REFERÊNCIAS

BARROS, Daisy R. P. **Educação Física na Escola Primária**. 3ª Rio de Janeiro: José Olimpo Editor, 1970.

BRACHT, Valter. **Educação Física e Aprendizagem Social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CHAGAS, Maria Cristina Crisbach. **Professores de educação física e a inclusão de alunos com deficiências**. Dissertação (Mestrado em Reabilitação e Inclusão) – Centro Universitário Metodista, IPA, Porto Alegre, 2016.

DUARTE, Edison. Inclusão e acessibilidade: contribuições da Educação Física Adaptada. **Revista da Sobama**, v. 10, n. 1, suplemento, p. 27-30, dez 2005. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/vol10no1suplemento.pdf> . Acesso em: 27/06/2020.

DUTRA, Willian Gonçalves. Aspectos sociais da educação física escolar. EFDeportes.com, **Revista Digital**. Buenos Aires, Ano 17, Nº 172, 2012. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd172/aspectos-sociais-na-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso: 25/06/2020.

FREEDOM. **17 esportes praticados por pessoas com deficiência**, 2019. Disponível em: <https://blog.freedom.ind.br/6-esportes-praticados-por-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 25/06/2020.

HOFFMANN, Lia Teresinha; GOMES, Rosanne. Avaliação do core em esgrimistas cadeirantes. In: VARGAS, Leandro Silva; PEREIRA NETO, João Francisco (Org.). **Educação Física Inclusiva: diferentes olhares sobre a inclusão social através da Educação Física e do esporte**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA: EDIPUCRS, 2014.

PINTO, Julia; KOSONISCS, Rafael. **Um panorama sobre as pessoas deficientes no esporte**. Esporte Programa Coexistir, 2017. Disponível em: <http://coexistir.com.br/inclusao-de-pessoas-deficientes-no-esporte/>. Acesso em: 26/06/2020.

RODRIGUES, David. As promessas e as realidades da inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de Educação Física. In: RODRIGUES, David (Org). **Atividade motora adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006. p. 63-69.

SILVA, Joale Jefferson da; SOUTO, Elaine Cappellazzo. A pessoa com deficiência visual: considerações sobre a sua participação nas aulas de educação física. **Revista Educação Especial**, v.18, n. 51, p. 181-192, Santa Maria, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 27/06/2020.

SOUZA, Pedro Américo. Educação Física, esporte e saúde: efeitos preventivos, de reabilitação e terapêuticos. In: RODRIGUES, David (Org.). **Atividade motora adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006. p. 29-37.

UNIVESP. **Educação física para todos**, 2011. Disponível em: https://youtu.be/UvZA_Mo9HXc. Acesso em: 25/06/2020.

VAGO, T. M. **Pensar a Educação Física na Escola: para uma formação cultural da infância e da juventude**. Cadernos de Formação RBGE, p. 25-42. Set. 2009.

WINNICK, Joseph P. **Atividade física e esportes adaptados**. Barueri: Manole, 2004.

CAPÍTULO 7

EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA E CIVILIZAÇÃO NO ESTADO NOVO (1937-1945): A CRENÇA NO PODER DE FORMAÇÃO DO NOVO HOMEM

Mariana Batista da Silva⁵

Giane Lucélia Grotti⁶

João Francisco Lopes de Lima⁷

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No contexto brasileiro do início do século XX, o país passa por mudanças econômicas, políticas e sociais com vias à modernização e industrialização. Getúlio Vargas, ascende ao poder com um governo caracterizado como autoritário, centralizador e intervencionista (HISLDORF, 2017) que buscava a construção de uma nação moderna, civilizada e letrada, com o objetivo de formação da identidade nacionalista.

Na educação, se fez presente os valores de família, religião, pátria e trabalho, baseando seus ideais nos padrões de crescimento econômico, eficiência e racionalidade. O chefe da nação, junto aos educadores da época, via na escola o meio de

⁵ Graduada em Pedagogia. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Acre (PPGE/UFAC). E-mail: marianabatista185@gmail.com

⁶ Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (PPGE/UFAC). E-mail: giane.grotti@ufac.br

⁷ Docente do Curso de Pedagogia e demais licenciaturas. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFAC e do Mestrado Profissional em Filosofia PROF/FILO- Ufac. E-mail: jfrancisco.lima@ufac.br

difundir e inculcar nas mentalidades os ideais de patriotismo, brasilidade, civilidade (SANTOS, 2012), tendo em vista a construção de um novo homem, distante de seus instintos selvagens e individuais, um homem patriota que amasse o Brasil acima de tudo.

O governo Vargas, com a visão de que se renova a sociedade por meio da escola e a crença na emancipação e civilização do sujeito selvagem, atrasado, inseriu a educação da infância na ideia de (re)construção da nação, com o intuito de superação de ideias anteriores e consideradas atrasadas que desvalorizavam o que é da terra. A educação como redentora, deveria ser alavanca para a construção do homem civilizado que mudaria os rumos da nação brasileira.

Partindo do exposto, este estudo, de caráter bibliográfico, tem dois focos centrais, o primeiro trata-se de apresentar, no contexto do Estado Novo (1937-1945), a crença nacionalista do poder redentor da educação capaz de formar o homem civilizado motor da coesão social e salvador da brasilidade. O segundo ponto busca apresentar como o governo Vargas viu na educação da infância, na escola primária, através das práticas de moral e civismo, o meio preventivo de gerar o homem novo e elevar o padrão social.

Procuramos, neste ensaio, dar algumas nuances do que acontecia no contexto histórico, político e educacional do Brasil de 1937 – 1945, questionando quem é a criança na era Vargas, que se transformará nesse homem novo do Brasil futuro?

Para isso, apresentamos determinadas práticas e discursos civilizatórios da infância existentes na época, aplicadas socialmente, seja na escola ou na mídia, observando e apontando de que maneira contribuíam com o ideal de formação do novo brasileiro.

Inicialmente, buscamos contextualizar o momento histórico, político e educacional na sociedade brasileira durante o governo Vargas, no período de 1937 até 1945, enfatizando as características mais marcantes nessas estruturas. Em seguida, traremos em linhas gerais, o ideal de emancipação do sujeito e a ideia da crença na

educação redentora da brasilidade por meio da civilização, que pairava na mentalidade do Estado Novo.

Posteriormente, apresentaremos o contexto de infância no Brasil, indicando qual papel o Estado Novo atribuía a criança. Por fim, destacaremos por meio dos textos do próprio Getúlio Vargas, direcionado às crianças (encontrados nas cartilhas disponíveis no site da fundação Getúlio Vargas) e das bibliografias consultadas, como o ideal de civilização da infância aparece nas práticas escolares da semana da Pátria, destacando as características nacionalistas e como estas refletiam no contexto da coesão social.

MORALIZAÇÃO, CIVILIZAÇÃO, EMANCIPAÇÃO: ESTADO NOVO E EDUCAÇÃO

Historicamente o Brasil, no início do século XX, vinha passando por uma ampla campanha na busca de expansão econômica, política e social, com alta valorização do nacionalismo, moralismo e patriotismo, visando se destacar e seguir o progresso no qual o mundo vinha desenvolvendo.

O Estado Novo surge nesse contexto e se caracteriza como o período em que por meio de um golpe de estado que usou como discurso a ameaça comunista, Getúlio Vargas se instaura no poder, governando de forma antidemocrática e com poder centralizado de 1937 a 1945.

Na Era Vargas, na busca do “andar para frente”, em nome da construção de uma nação moderna, em progresso, independente, alforriada e industrializada, nacionalismo e autoritarismo marchavam lado a lado com o Estado Novo. O governo Vargas, buscou a chamada emancipação⁸ ao divulgar/buscar um pretenso

⁸ Ao buscarmos no dicionário online de língua portuguesa o significado de emancipação, no seu sentido denotativo, tratasse de qualquer libertação; alforria; independência (EMANCIPAÇÃO, 2022). Ainda sobre o sentido de emancipação, Araújo; Araújo; Fernandes (2012), destacam que emancipação sob a proteção mítica de Prometeu, está associada a ideia de progresso, que exprime uma ideia de andar para a frente.

desenvolvendo, uma identidade nacional e patriótica da nação brasileira por meio da educação, espelhando-se nas ditaduras fascistas e nazistas que vinham acontecendo mundialmente.

De acordo com Durkheim (2011), em todas as épocas se organizaram sistemas de educação na sociedade. E em todas essas sociedades a educação serviu como reprodutora dos valores sociais. Entendendo civilização como apropriação da cultura e dos valores que o meio impõe ao sujeito, a escola moderna reprodutora de tais valores, traz consigo uma matriz civilizatória, Boto (2010). Ao apropriar-se dessa civilização por meio da educação, o sujeito se reprime e transforma o que aprendeu em práticas sociais, que serão reproduzidas ao longo de sua vida.

Tendo em vista a reprodução de práticas sociais internalizadas, o Estado Novo tinha como ideais de valorização a família, o trabalho, a religião e a pátria, definindo como sua cultura oficial o nacionalismo, o amor ao país e o culto aos heróis da nação. Como forma de legitimação e reprodução desses ideais, cabia a educação incorporar e difundir tais valores. (HILSDORF 2017).

Nesse sentido, na perspectiva do Estado Novo, a educação tem um padrão civilizador, enraizado em uma concepção de evolução, mudança, transformação e educabilidade do sujeito, pautando-se em uma crença de que a educação possibilita o progresso humano. Vargas, expressa sua fé no poder de influência da educação, em seu manifesto à nação brasileira, quando orienta aos cidadãos que:

Educar não é somente, instruir, mas desenvolver a moralidade e o caráter, preparando o homem para a comunhão, ensinando-lhe as artes necessárias para a mais alta das virtudes: o conhecimento das suas próprias forças. O melhor cidadão é o que pode ser mais útil aos seus semelhantes e não o que mais cabedais de cultura é capaz de exhibir.

(Getúlio Vargas. Do manifesto à nação, de junho de 1934)

Dentro dessa matriz civilizatória de formação de um homem útil aos seus, a educação era usada como um dos aparelhos mais fortes de ideologia do Estado Novo, visando a legitimação e

valorização da perspectiva política da época. Vargas, via na escola um meio poderoso de organizar o coletivo, não bastava somente instruir a população, era necessário incorporar valores morais que orientassem o comportamento coletivo, formando assim um novo brasileiro, civilizado a partir dos valores socialmente aceitos na época

Com a visão positivista de crença no progresso e na educação como alavanca dos padrões sociais, o governo instituiu práticas de educação preventiva, redentora e curativa do sujeito, justificadas na tríade, instrução, moralização e civilização, pautadas nos valores sanitários, culturais e morais que buscavam inserir o sujeito nas práticas sociais, como um bom cidadão, incumbindo à educação a função de gerar o homem novo conhecedor da sua utilidade e força para elevar o padrão social de brasilidade.

A educação nos tempos de Vargas, trazia consigo um certo otimismo pedagógico, esse olhar otimista, pautava-se na crença sobre o poder da educação de formar por meio de sua influência, o brasileiro perfeito, autorregulado, o bom cristão, o bom trabalhador, a boa mãe, o bom filho, o patriota. Entendendo civilização no sentido de elevação dos padrões sociais, o otimismo da época via na formação desse novo homem, uma certa melhoria na sociedade por meio da educação civilizatória, educação está, com uma função um tanto quanto desafiadora, de elevar o padrão nacional sem mexer na estrutura social.

Conforme aponta Boto (2010), educar é civilizar, é prevenir a barbárie do sujeito. Para que os sujeitos deixem seus impulsos de lado é necessário estabelecer padrões de moral universais, na política da época, prevenindo a barbárie da infância e da juventude por meio de práticas educativas civilizatórias e nacionalistas, os tornariam sujeitos moralmente emancipados e civilizados, que seriam capazes de controlar seus aspectos selvagens, colocando a coletividade a frente do seu individual, e contribuindo assim com o desenvolvimento da nação brasileira.

Tal ideal de emancipação, deveria ser incorporado pelo meio social e como forma de validação e demonstração desse novo homem civilizado, a figura principal a ser usada como exemplo de

vida moralizada era o próprio chefe do Estado Novo. Deveria ser inculcado na infância, sobretudo nas famílias, uma visão de enaltecimento do líder da nação. Vargas, deveria ser visto como modelo e como protetor das crianças.

Getúlio se autoafirmou por meio da mídia, principalmente, das rádios, das celebrações escolares e dos seus discursos, como o exemplo de brasilidade. Buscava-se aproximar Getúlio Vargas da população, a fim de imprimir sua imagem como “pai da Pátria” (VECHIA; LORENZ, 2016, p.9). O chefe da nação, era representado com uma imagem paternal, um guia a ser seguido, um parâmetro de hábitos de virtude que deveria servir de modelo para a infância.

A INFÂNCIA NO ESTADO NOVO: COMO SE PORTAR E EM QUEM SE ESPELHAR?

Postman (2002) destaca que a ideia de infância surge na modernidade no centro da família burguesa. Essa distinção moderna do adulto e da criança despertou um olhar mais atento e uma busca de maior compreensão sobre a especificidade que essa fase da vida apresenta.

No Brasil, a maioria das mudanças ocorridas sobre a forma de ver a infância, sempre foram pautadas em questões de moralização e progresso da nação, visando de que maneira poderiam cuidar e educar as crianças para colaborarem com o progresso esperado. O país estava envolto no avanço da industrialização e urbanização, necessitando de patriotas destinados a alavancar o país no sonho de nação progressista. Portanto, “o jardim de infância cumpriria um papel de moralização da cultura infantil, de educar para o controle da vida social”, conforme aponta Kuhlmann (2011, p. 476).

No início do século XX, tinha-se a concepção da criança como um vir a ser, que precisa ser moralizada e civilizada para que não venha se tornar um adulto problemático e que desdenha da sua nação. Donzelot (1986), assegura que, para o Estado, a mortalidade

infantil e o menor abandonado faziam parte dos aspectos que empobreciam e dificultavam o desenvolvimento da nação. Em virtude desse olhar, que se justifica a ampla implementação de práticas higienistas de proteção e assistência materno-infantil no Estado Novo. Existia todo um cuidado voltado para a higiene física e mental das crianças, para a construção de hábitos sanitários, culturais e morais visando que elas se tornassem adultos autorregulados, limpos, um bom cidadão patriótico, civilizado que colaborasse com o progresso da nação.

Partindo da premissa de que civilizar-se é apropriar-se de culturas e valores que o meio nos impõe, compreendemos que a intenção de Vargas não era somente a de disciplinar e instruir as crianças e jovens, mas também definir uma relação de poder e de coesão social, através da incorporação de práticas educativas moralizadoras que reverberam e causam mudanças no coletivo social. Dessa forma, estando dentro dos preceitos civilizatórios o sujeito adapta-se e apropria-se da cultura imposta elevando seu padrão para que haja um melhoramento da sociedade.

Na busca de elevar os padrões sociais de brasilidade, o ideal de criança estadonovista, era uma criança, bem disciplinada, pouco embaraçada, preferencialmente de origem brasileira, pois se tinha preconceito com as crianças imigrantes, Santos (2012). Como é o homem novo que deveria ser moldado a partir do espelho de Vargas? Disciplinado, nacionalista, branco, limpo, educado. A criança deveria ser civilizada nesses preceitos.

Era necessário civilizar as crianças, principalmente as imigrantes, dentro dos ideais nacionalistas, pois as famílias costumavam cultivar e ensinar os costumes dos seus países de origem. A escola deveria retirar do seio familiar a devoção a outro país, para que absorvessem o costume do Brasil, amando e contribuindo com o progresso brasileiro. Em virtude disso, um papel importante atribuído as crianças escolares, nesse período, era o de levar da escola para o seio familiar o sentimento nacionalista de pertencimento ao Brasil e de respeito ao governo.

Como destaca Boto (2010), a criança sai da escola para um mundo que exige o aprendizado do silêncio, da modéstia, da obediência como valor da vida em sociedade. Para ser parte desse mundo, deveria ser desenvolvido nas crianças um espírito de exaltação da pátria e uma formação cívico-moral da infância, com o objetivo de tirá-las da sua selvageria, torná-las o novo homem, bem-educado, limpo, instruído e com os instintos domados.

PRÁTICAS E DISCURSOS DO ESTADO NOVO: A CONQUISTA DO IDEAL DE CIVILIZAÇÃO POR MEIO DA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

De acordo com Durkheim (2011), educação é a ação que os adultos exercem sobre as crianças, por meio dessa ação, “a criança deve estar preparada com vistas a função que será levada a cumprir”. Deve ser preparada para o lugar social que ela irá ocupar. A ideia de educação como uma atividade social está influenciada por uma ideologia positivista, que busca elevar os padrões e fazer o sujeito progredir por meio da educação. Entretanto, uma educação moral, pautada em uma pedagogia científica que oriente a ação e o comportamento da coletividade.

Quanto a formação da infância para a ocupação de um lugar social, Boto (2010) destaca que as estratégias escolares de instrução e civilização preparam a criança para as habilidades e saberes que serão necessários na vida adulta. A criança da era Vargas será na vida adulta o homem novo que ele objetiva criar para a manutenção do ideal de nação brasileira e a escola, por meio de suas festividades, deveria contribuir com esse objetivo de formação.

Quanto a esse objetivo formativo da escola, Cruz (2020, p.57) aponta que a escolha dos eventos cívicos no calendário escolar não era aleatória, pois guiava-se em “uma pedagogia pautada pelo civismo, que se percebia desde a data escolhida para o evento, até o conteúdo da festa, às formas de agir e se comportar

nelas". Tudo pensando e idealizado com vistas a nacionalização dos costumes.

Sobre a função da escola no Estado Novo, Vargas destaca em um de seus textos extraído do documento intitulado "A juventude no Estado Novo", encontrado no site da fundação Getúlio Vargas, o seguinte pensamento sobre os princípios que a escola deve difundir nas mentalidades:

Não se cogitarás apenas de alfabetizar o maior número possível, mas também de difundir princípios uniformes de disciplina cívica e moral, de sorte a transformar a escola primária em fator eficiente da formação do caráter das novas gerações, imprimindo-lhe rumos de nacionalismo sadio". (VARGAS. A JUVENTUDE NO ESTADO NOVO. CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil -fgv.br)

A educação deveria devolver para a sociedade, o homem emancipado, civilizado e patriótico que ajudará a alavancar a nação. Para forjar esse homem novo, dentro dos preceitos de civilidade e nacionalidade, o Estado Novo empregou alguns discursos e práticas, seja na mídia por meio dos textos e discursos de Vargas ou na escolarização por meio das práticas de moral e civismo que aconteciam com uma grande ênfase na semana da pátria.

Vargas, divulgava e sustentava seu regime por meio da educação utilizando-a como propaganda política. Conforme nos apresenta Capelato (2010)

As imagens e os símbolos eram difundidos nas escolas com o objetivo de formar a consciência do pequeno cidadão. Nas representações do Estado Novo, a ênfase no novo era constante: o novo regime prometia criar o homem novo, a sociedade nova e o país novo. O contraste entre o antes e o depois era marcante: o antes era representado pela negatividade total e o depois (Estado Novo) era a expressão do bem e do bom (CAPELATO, 2010, p.123).

Na organização educacional do Estado Novo, em busca de formar a consciência dos pequenos cidadãos, como prática de vigilância funcionava o serviço de inspeção escolar, que era responsável por fiscalizar e controlar as atividades escolares

garantindo a efetivação do regime nacionalista. Santos (2012) destaca que o serviço de inspeção escolar verificava a origem racial das crianças e como estas se adequavam as práticas civilizatórias das escolas.

No sistema escolar estipularam os Centros Cívicos que, segundo Lorenz e Vechia (2016), tinham a função de estimular o canto do Hino Nacional, o culto à Bandeira Nacional, à imagem de Getúlio Vargas, além de promover desfiles e cerimônias cívicas que cultuavam esse novo estado de brasilidade.

Práticas civilizadoras da época, como por exemplo, o hasteamento da Bandeira Nacional, canto de hinos pátrios, era obrigatórias e realizadas semanalmente na escola por determinação e fiscalização do Ministério da Educação. Tais práticas tinham a função de incutir nas crianças os valores nacionais. Lorenz e Vechia (2016) afirmam que se tratava de uma nacionalização sentimental, na qual as crianças ficavam encantadas com os desfiles escolares, as demonstrações de educação física os desfiles militares.

Em virtude desse processo de nacionalização sentimental, acontecia a chamada “Semana da Pátria”, que ocorria do dia 1 a 7 de setembro nas capitais brasileiras. Durante sete dias, as crianças e as famílias urbanas e rurais, eram imersas em um ambiente de patriotismo e de exaltação pública da brasilidade.

Nas festividades da Semana da Pátria, Lorenz e Vechia (2016) destacam que o palácio do governo abria suas portas para receber as crianças visando demonstrar a aproximação de Vargas com a população e instituir nas mentalidades um olhar de “pai da pátria”. Quanto a isso, Santos (2012, p. 147) destaca que no tratamento destinado às crianças por Vargas, caracterizava-se “uma relação filial, de pai para filho, conferindo-lhe a alcunha de grande pai da nação”, instituindo-se como um marco de inspiração moral e de vida reta e civilizada.

Durante as práticas festivas, realizavam-se em praças públicas os desfiles de bandas e fanfarras, marchas escolares, demonstração de educação física e revista militar, entoavam hinos e declamações

de poemas que valorizavam o país e os heróis da pátria. Os discursos escolares e os desfiles, visavam estimular a língua portuguesa, a cultura brasileira e o sentimento de pertencimento principalmente nas crianças imigrantes, que eram obrigadas a cantar o hino, mesmo não sabendo a língua, Santos (2012).

Para instituir sua hegemonia nacionalista, o governo Vargas não utilizou somente as práticas escolares. Usando a mídia, o Estado passou, por meio do Departamento Nacional de Propaganda (DNP), a publicar cartilhas direcionadas às crianças, com discursos que exaltavam a figura do presidente e o amor ao país, dentre elas: O Brasil é Bom, A juventude no Estado Novo e Getúlio Vargas: o amigo das crianças.

O conteúdo dessas cartilhas era direcionado a infância e à juventude. Traziam histórias da vida do presidente Getúlio Vargas, como também conselhos do presidente direcionados à infância, que iam no sentido de ensiná-las a serem estudiosas, educadas, cumpridoras do dever e exaltadores da pátria. Em uma das mensagens direcionadas as crianças, o chefe da nação aconselha sobre o culto à pátria:

Crianças! Aprendendo, no lar e nas escolas o culto da pátria, trareis para a vida prática todas as probabilidades de êxito.

Só o amor constrói e, amando o Brasil, forçosamente o conduzireis aos mais altos destinos entre as nações, realizando os desejos de engrandecimento aninhados em cada coração brasileiro.

(VARGAS. A JUVENTUDE NO ESTADO NOVO. CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil -fgv.br)

O discurso reforça a busca do presidente em atingir a coesão social em relação à crença de que a educação trabalha com a possibilidade de transformação e emancipação do indivíduo. Sendo essa educação escolar e familiar, um fator de civilização e de ganho de consciência, ela reduziria o atraso e possibilitaria o progresso humano por meio do sentimento patriótico e nacionalista, contribuindo assim, para que o sujeito/nação se emancipe com altas probabilidades de êxito.

Cabe ressaltar como o governo Vargas foi estratégico, conforme destaca Santos (2012, p. 158), ao ver na educação uma oportunidade de difundir sua hegemonia sobre a população. A agarrou e “como um remédio cuidadosamente administrado a uma criança doente, foi inoculando gota a gota as ideias de um nacionalismo” que deveria formar o homem novo. Nos discursos e nas práticas escolares estadonovistas, a educação ficou com a responsabilidade de levar o sujeito/cidadão para outro mundo, um mundo melhor, novo.

A preocupação da época, para além da instrução voltava-se ao desenvolvimento de hábitos saudáveis na infância, visando torná-las evoluídas fisicamente, mental e moralmente, para que contribuam com progresso da nação visando a industrialização, urbanização e nacionalização, indo de encontro ao cenário em que o país se encontrava no século XX.

Vargas, deveria ser o exemplo de patriotismo a ser seguido por todos, sua vida reta deveria ser incorporada e instituída como moral universal. Tendo como exemplo o chefe do estado, o ideal de criança socialmente aceito, era a criança obediente, patriota, asseada, uma criança civilizada que venha a se tornar um bom cidadão.

Na busca do novo homem, para um novo Brasil, embasado em um discurso positivo de que a sociedade só evolui por meio da ordem, geradora da coesão social, condição que se atinge por meio de práticas civilizatórias e nacionalistas, Vargas, veiculou através da escola e da mídia, seus métodos. Por meio das cartilhas, do canto ao hino, das marchas e desfiles, demonstrou, de forma prática, os códigos de valores socialmente desejados e aceitos, o que se deve fazer e a quem a criança deve seguir para atingir o ideal nacionalista de progresso e amor à pátria.

Quando os códigos civilizatórios (práticas de moral e civismo, discursos veiculados nas cartilhas) são incorporados pela infância, promove-se a coesão social. Em virtude desses códigos de valores, o homem novo que se almeja formar através da educação civilizatória da infância, deve ser o motor gerador e

reprodutor de valores sociais, culturais e morais em torno de um novo Brasil emancipado.

Com o discurso de que a educação emancipa o sujeito de forma ativa e autorregulada, sendo a alavanca dos padrões sociais, Vargas envolto em uma religião patriótica e nacionalista buscava “capturar almas” para o progresso da nação brasileira. As práticas escolares, as festividades e os discursos repletos de ideais moralizantes e intervenções do governo Vargas, buscavam formar um novo cidadão apto para uma sociedade emancipada, alforriada, moderna, nacionalista e civilizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste ensaio, tendo como ponto de análise o Estado Novo (1937-1945), destacamos a crença nacionalista no poder de influência da educação na mudança do sujeito e na elevação da sociedade que permeava as práticas e discursos do governo de Getúlio Vargas.

Traçando como objetivo, apresentar de que forma a crença nacionalista no poder redentor da educação enraizada neste período, contribuiu com a formação do homem civilizado, motor da coesão social e salvador da brasilidade que se buscava no Estado Novo.

Na busca de responder a seguinte questão: quem é a criança na era Vargas, que se transformará nesse homem novo do Brasil futuro? Apresentou-se argumentos enfatizando que Vargas viu na educação da infância primária, através das práticas de moral e civismo, o meio preventivo de “capturar almas”, (BOTO, 2010) para o patriotismo, de gerar o homem novo e elevar o padrão social. Através de determinadas práticas e discursos civilizatórios da infância existentes na época, aplicadas cultural e socialmente, seja na escola ou na mídia.

Por meio das práticas escolares como a Semana da Pátria e dos discursos do presidente Getúlio Vargas, veiculados nas mídias e nas cartilhas infantis, enfatizamos como o chefe da nação

viu na educação da infância primária, o projeto de gerar o homem novo, tendo em suas ações governamentais uma crença de elevação do padrão social, por meio da educação redentora da civilização nacionalista.

Consideramos o período do Estado Novo riquíssimo em termos de práticas, ritualísticas e discursos que estiveram enraizados na cultura escolar e na sociedade da época. Práticas e discursos estes que merecem estudos mais localizados e aprofundados, na busca de delinear como se construiu o ideário escolar, político, social e cultural que até os dias atuais se tornam íntimos de alguns discursos políticos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A F; FERNANDES, J P R M; ARAUJO, J M. A educação na contemporaneidade: entre a emancipação e o retrocesso. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 26, 2021.

A Juventude no Estado Novo. **Departamento de Imprensa e Propaganda**. Brasil, 1937-1945. Disponível em: juventude no Estado Novo: textos do Presidente Getúlio Vargas, extraídos de discursos, manifestos e entrevistas a imprensa, A | CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (fgv.br). Acesso em 06 de junho de 2022.

BOTO, Carlota. A racionalidade escolar como processo civilizador: a moral que captura almas. **Revista Portuguesa de Educação**, 2010.

CAPELATO, Maria Helena. O Estado Novo: o que trouxe de novo? In: FERREIA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida das Neves. **O tempo do nacional-estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CRUZ, Paula Lorena Cavalcante Albano. As festividades escolares na construção da imagem de Getúlio Vargas no grupo escolar

barão de mipibu (1930- 1945). **Revista Humanidades e Inovação**, vol.7, n.11, 2020.

DONZELOT, Jacques. **A Polícia das Famílias**. Edições Graal, 1986.

DURKHEIM, Émile, 1858-1917. **Educação e Sociologia / Émile Drukheim**; tradução de Stephania Matousek. – Petrópolis Vozes, 2011.

EMANCIPAÇÃO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/risco/>>. Acesso em: 12/07/2022.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação Brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2017.

KUHLMANN JR Moysés. Educando a Infância Brasileira. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M. e VEIGA, Cynthia G. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Authêntica, 2011, pp. 469-517.

LORENZ, Karl; VECHIA, Ariclê. A educação a serviço do Estado Novo no Brasil (1937-1945): políticas e práticas educativas. **XI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**, Porto, Portugal, jun. p. 1-12, 2016.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro, Graphia, 2002.

SANTOS, Ademir Valdir. Educação e fascismo no Brasil: a formação escolar da infância e o Estado Novo (1937 – 1945). **Revista Portuguesa de Educação**, 2012.

CAPÍTULO 8

A IMPORTÂNCIA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA OS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE, DURANTE O PERÍODO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Brianny de Souza Melo¹
Adriana Ramos dos Santos²

INTRODUÇÃO

O estágio é um momento crucial na formação docente, pois é durante essa etapa que os estudantes podem vivenciar os aprendizados adquiridos ao longo da graduação, permitindo a conexão entre teoria e prática na metodologia de ensino durante a regência. Além disso, o estágio se revela como uma ferramenta para a reflexão sobre a prática docente, abordando os campos epistemológicos das teorias pedagógicas e a rotina real do professor na sala de aula.

Possibilitando assim, aos discentes de licenciatura ter o primeiro contato com a realidade da vida docente. O que se torna essencial refletir sobre a metodologia de ensino a ser aplicada e identificar os recursos pedagógicos que podem facilitar a aprendizagem dos alunos, juntamente com a consideração das estratégias de ensino necessárias para promover o

¹ Universidade Federal do Acre, UFAC, Rio Branco. Email: brianny.melo@sou.ufac.br

² Doutora em Educação. Docente do PPGE/UFAC.

desenvolvimento e atender às habilidades esperadas em cada etapa da Educação Básica.

Diante disso, o período de estágio provocou reflexões sobre a formação docente do pedagogo ao observar o desempenho da professora em sala de aula, com o propósito de orientar a prática de ensino durante o período de regência. Conforme Pimenta e Lima (2019) destacam, o estágio representa o momento de aprofundar o conhecimento pedagógico na prática educativa, permitindo a identificação das características que fundamentam a prática. Portanto, ao observar a atuação da professora regente, o estagiário tem a oportunidade de se familiarizar com a rotina da sala de aula e direcionar a metodologia de ensino.

Nessa perspectiva, alguns aspectos foram identificados durante o Estágio Supervisionado sobre a prática da professora titular, os quais incluem algumas dificuldades, como a definição dos níveis de escrita dos alunos e o desenvolvimento de atividades adaptadas para as crianças com dificuldades. Mais tarde, constatou-se que esses fatores decorriam da falta de formação pedagógica, já que a professora era graduada em licenciatura em geografia e atuava no 3º ano do ensino fundamental.

Esse cenário foi o ponto central para o desenvolvimento deste trabalho. Durante o período de estágio no curso, observou-se que a professora atuava nos anos iniciais com formação em licenciatura de área específica, carecendo da formação pedagógica. Isso levantou a questionamento sobre a presença de professores sem formação nos anos iniciais, revelando um desafio para essa etapa da Educação Básica em Rio Branco – AC. Uma vez que somente o curso de pedagogia é voltado para a formação de profissionais que atuarão nos primeiros anos do ensino fundamental e na educação infantil, seu currículo acadêmico enfatiza os métodos de ensino e aspectos essenciais da prática pedagógica no ato de lecionar.

Ao compreender as especificidades do curso de pedagogia em relação às outras licenciaturas, pode-se refletir sobre suas

áreas de atuação e a formação docente, identificando que o currículo do curso de pedagogia difere dos outros cursos de licenciatura, pois o professor pedagogo atua no campo da educação infantil, alfabetização e letramento, além de ministrar disciplinas como português, matemática, ciências, geografia, história e arte para os anos iniciais do ensino fundamental.

Contudo, é importante ressaltar que a formação em pedagogia não se limita apenas a esses aspectos. O currículo do curso enfatiza práticas pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, como a utilização da ludicidade para promover o engajamento dos estudantes nas atividades de ensino e o desenvolvimento da educação socioemocional. Tais elementos costumam ser menos presentes nos currículos das licenciaturas em áreas específicas, uma vez que os cursos com foco em conhecimento especializado colocam ênfase em disciplinas conteudistas, muitas vezes negligenciando os aspectos pedagógicos no processo de aprendizagem e formação.

Portanto, no que diz respeito às reflexões sobre a formação docente, tanto para o pedagogo quanto para o professor de disciplina específica, será ponderado o currículo de pedagogia em uma perspectiva legal e a importância de práticas pedagógicas para a aprendizagem das crianças. O que torna especialmente relevante diante do impasse observado durante a experiência de estágio ao vivenciar a atuação de um professor nos anos iniciais sem a devida formação pedagógica.

FORMAÇÃO ADEQUADA DO PROFESSOR PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS

A presença de professores sem a formação adequada para atuar na Educação Infantil - EI e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - AIEF representa um descumprimento das diretrizes estabelecidas na legislação educacional. A Lei de Diretrizes e Bases - LDB/1996 e as orientações do Conselho

Nacional de Educação - CNE/CES 1999 determinam que a formação dos docentes que atuam na EI e AIEF seja pautada em nível superior, com o objetivo de conferir ao futuro professor uma identidade profissional voltada para essas etapas da Educação Básica (BRASIL. CNE/CES. 1999).

Perante isto, no art. 62 da LDB/1996, ao que se refere a formação do professor da Educação Infantil e Anos Iniciais, discorre que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Brasil. 1996. Redação lei nº 13.415/2017)

Além disso, outros aspectos são igualmente importantes para a formação desses professores. O CNE/CES esclarece que os Institutos Superiores de Educação - ISEs devem oferecer cursos para formar os professores que atuarão na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. Portanto, as diretrizes curriculares devem orientar uma formação adequada para que os futuros docentes estejam preparados para atuar no início da Educação Básica. Isso deve ser alcançado por meio dos conteúdos e métodos incorporados de forma apropriada na matriz curricular dos cursos das instituições de ensino, na respectiva licenciatura (BRASIL. CNE/CES. 1999).

Diante disso, a situação vivenciada no estágio apresenta uma peculiaridade ao cenário dos anos iniciais, ao encontrar o enquadramento de professores sem formação adequada para o início da Educação Básica, tendo a formação voltada em licenciatura específica, sem grande conhecimento de práticas pedagógicas.

PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO NOS ANOS INICIAIS

No contexto vivenciado no estágio, tornou-se evidente a carência de práticas pedagógicas nos cursos de formação de professores de disciplinas específicas. Pois, essas licenciaturas têm como base o conhecimento epistemológico, uma vez que a formação está direcionada para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, períodos em que as disciplinas são mais acentuadas.

Neste sentido, ao comparar a formação do professor pedagogo, e a formação do professor de conhecimento específico, torna-se visível o contraste entre essas formações. Identificando a linha de interesse dos alunos/futuros professores ao escolher o curso e a perspectiva para a área de atuação.

No entanto, a base curricular para a formação em pedagogia é voltada para a EI e AIEF, com um enfoque na metodologia e práticas pedagógicas, sem um direcionamento específico para o ensino de uma disciplina específica (LUCIDO, 2018).

Nesta configuração referente ao curso de pedagogia, Gatti, Barreto e André (2011) destacam outras complicações que envolvem a valorização dessa formação em comparação com a licenciatura em conhecimento específico. Tais complicações estão relacionadas ao percurso formativo dos professores e persistem até hoje em concepções equivocadas sobre a formação em pedagogia, como sendo uma formação de menor valor acadêmico ou de menor grau de dificuldade. A relevância dessa formação deve ser equiparada à das outras licenciaturas, especialmente considerando que os professores dos anos iniciais passaram a ser habilitados em nível superior, enquanto os professores de disciplinas específicas já possuíam essa formação. Essa configuração das duas licenciaturas, deixou marcas na percepção do valor acadêmico e social, e essas percepções ainda ecoam na carreira docente.

Logo, ao identificar essa distinção entre os dois percursos de formação de professores para atuar na Educação Básica, é possível observar inconstâncias entre os dois modelos de formação. Libâneo (2015) discorre que ambas as formações apresentam vantagens e desvantagens, sejam elas relacionadas ao conhecimento pedagógico ou conhecimento disciplinar. Contudo, ao observar o direcionamento na matriz curricular dos cursos de ensino superior para a área de atuação na Educação Básica, é possível identificar em quais aspectos os docentes estão aptos a lecionar, tendo em vista, as especificidades de cada etapa da educação, para que aconteça o aprofundamento do conhecimento epistemológico ou de atividades pedagógicas na prática docente.

No campo da docência na EI e AIEF, o conhecimento pedagógico desempenha um papel fundamental. Ele é essencial para o desenvolvimento de atividades com as crianças, para trabalhar com a alfabetização e para acompanhar o percurso nos primeiros anos escolares. O entendimento e aplicação das práticas pedagógicas constituem o alicerce para o amadurecimento dos alunos no início de sua trajetória educacional. Isso ocorre por meio de estratégias e metodologias de ensino que estimulam a participação ativa dos alunos nas atividades em sala de aula e na progressão dos conhecimentos adquiridos.

Nota-se que conhecimento pedagógico é o princípio norteador dos primeiros anos escolares. Ele é construído por meio de experiências tangíveis, adaptadas ao desenvolvimento do aluno conforme sua progressão na faixa etária. Moreira (1995), explica que nesse início da educação, o papel do professor é criar situações que estejam em sintonia com o nível de desenvolvimento cognitivo do aluno. Essas situações devem desafiá-los, de modo que possam superar as dificuldades e progredir na escola.

No que concerne ao conhecimento pedagógico, ressalta-se que dentro das atribuições dos docentes, está a tarefa de envolver os alunos nos ensinamentos ministrados e prepará-los para os anos subsequentes em sua jornada educacional. Neste contexto,

com a formação do professor direciona para os conteúdos aplicados em práticas pedagógicas, é possível alcançar uma desenvoltura dos alunos com mais facilidade. Como Libâneo destaca, o conhecimento pedagógico é fundamental para orientar o conteúdo disciplinar, pois a sua prática transforma o processo de aprendizagem e o ato de ensinar, tornando o docente:

[...] Este um professor que sabe como transformar seu conhecimento da matéria em atividades e experiências que estimulam, envolvem e melhoram a aprendizagem ativa e a compreensão dos alunos (Libâneo, 2015, p. 638 *apud* Shulman, 2005, p. 11).

A correlação entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico é essencial para alcançar o sucesso educacional. Contudo, esses fatores se mostraram ausentes ao observar as práticas da professora com formação em licenciatura de área específica, que, embora dedicada aos anos iniciais, enfrentou dificuldades na aplicação de práticas pedagógicas, optando por uma metodologia mais focada no conteúdo.

No que diz respeito ao estágio, além do fator primordial identificado, que é a presença de professores sem formação nos anos iniciais, destaca-se ainda, a importância do conhecimento pedagógico para aplicar outras estratégias que auxiliam na aprendizagem dos alunos ao longo da Educação Básica.

EXPERIÊNCIA

Durante o Estágio Supervisionado, sobre a perspectiva da formação docente, foi identificado a falta de conhecimento pedagógico que se tornou um fator interferente no processo de aprendizagem das crianças. Além disso, a observação revelou lacunas na metodologia de ensino e nas estratégias para envolver os alunos nas atividades.

Dentro desse período do estágio, tanto na regência quanto na observação, foi possível fazer a integração entre a teoria e a

prática. Identificando alguns elementos que contribuem para a aprendizagem das crianças. Entre eles, destacam-se a utilização de materiais pedagógicos, a integração dos conhecimentos disciplinares, a elaboração de atividades que promovam o trabalho em grupo, entre outras abordagens, sempre considerando a idade e o ano escolar dos alunos.

Os aspectos vivenciados durante o estágio revelam um impasse da realidade do campo educacional, o que resulta em professores atuando em áreas para as quais não possuem formação adequada. A situação vivenciada apresenta desafios para o trabalho docente, expectativas na sala de aula e prejuízos para o processo de aprendizagem dos alunos.

Outro aspecto importante destacar, é que durante as interações com a professora titular, foi relatado dificuldade em identificar o processo de escrita dos alunos e em auxiliar aqueles que tinham mais dificuldades nas aprendizagens. Embora essas considerações façam parte da realidade de vários professores, os relatos da professora não contemplam os problemas vivenciados pelo professor formado em disciplinas específicas que atua em sua área de formação.

Em continuidade, no que se refere às dificuldades na docência durante a regência do estágio, o aspecto mais relevante desse período é o desenvolvimento de atividades que estimulem ativamente as crianças a participar da aula. Devido à idade das crianças, o período de concentração é menor, o que torna essencial pensar em estratégias para envolvê-las nas atividades de aprendizagem. Isso é alcançado por meio da pedagogia, que enfatiza a necessidade do conhecimento pedagógico, especialmente nos anos iniciais da escola. Ademais, a falta de familiaridade com a sala de aula pode gerar insegurança durante o período de regência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho resulta de um período de estágio supervisionado, durante o qual foram realizadas reflexões sobre a formação do professor pedagogo. Nesse contexto, foi identificada uma situação peculiar envolvendo a formação da professora regente da sala do 3º ano do ensino fundamental, que possui graduação em licenciatura de área específica. Essa situação envolve a inclusão de um professor sem formação adequada para atuar nos anos iniciais, o que prejudica a aprendizagem dos alunos, uma vez que o professor especialista possui sua formação voltada principalmente para o conhecimento disciplinar, com pouca ênfase no conhecimento pedagógico.

Nesse sentido, os professores especialistas não estão preparados para lecionar nos anos iniciais e na educação infantil, uma vez que a formação adequada para esses anos é a do professor pedagogo. Portanto, somente o curso de pedagogia contempla as particularidades dessa etapa da educação.

Para ministrar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, compreende-se que a formação em disciplina específica é deficitária para o professor atuar no início da Educação Básica. Essa situação vivenciada durante o período de Estágio Supervisionado do curso de pedagogia, levanta questionamentos sobre as causas da presença da professora com essa formação.

Durante o estágio, observou-se que a falta de conhecimentos pedagógicos representa um desafio para os professores. A ausência desses conhecimentos pode prejudicar o processo de aprendizagem dos alunos e causar frustração profissional.

Por fim, foi observado durante o estágio, a atuação de professores nos anos iniciais sem formação qualificada. Uma vez que a formação em licenciatura de área específica, não prepara e nem condiz com as diretrizes curriculares para a formação dos profissionais na EI e AIEF. Aqueles docentes com formação em licenciatura em pedagogia são os únicos aptos para essas etapas da educação. Além de que, a presença de professores de

disciplinas específicas no início da Educação Básica representa uma irregularidade no sistema de educação de Rio Branco, o que pode levar à frustração, seja devido à falta de prática pedagógica na docência ou devido ao enquadramento de professores em áreas de atuação diferentes de suas formações.

REFERÊNCIAS

BENITES. L. C et al. Estágio curricular supervisionado: a formação do professor-colaborador. Olhares Revista do Departamento de Educação da UNIFESP. Guarulhos, v. 1, n1, p. 116-140, maio. 2013. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/7dd7/c4dbb2c8b5e26c3e2fdb8b8ff328a2b4b2f4.pdf>>

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>.

BRASIL. Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Diário Oficial da União, Brasília, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf>

DRUMOND Viviane. Estágio e formação de docentes de educação infantil em cursos de pedagogia. Olhares Revista do Departamento de Educação da UNIFESP. Guarulhos, v. 1, n1, p. 183-206, maio. 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/345424816_Estagio_e_formacao_de_docentes_de_Educacao_Infantil_em_cursos_de_Pedagogia>.

FRANÇA, d. S. A supervisão dos estágios de ensino pelos professores da educação básica: limitações e desafios. Olhares Revista do Departamento de Educação da UNIFESP. Guarulhos, v. 1, n1, p. 64-89, maio. 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/345444390_A_Supervisao_dos_Estagios_de_Ensino_pelos_Professores_da_Educacao_Basica_desafios_e_limitacoes>.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra, São Paulo, 1996. Disponível em: <https://www.academia.edu/5626850/Pedagogia_da_autonomia_saberes_necessarios_a_pratica_educativa_Paulo_Freire_Resenha_por_Roitberg>.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: MEC/UNESCO, 2011. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183>>

GATTI, Bernadete Angelina. *Formação de Professores: Condições e Problemas atuais*. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)*, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347>>.

GATTI, Bernadete Angelina; NUNES, Marina Nuniz Rosa. *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo dos currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. *Fundação Carlos Chagas*, v. 29, 2009 (relatório de pesquisa). Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/article/view/2447>>.

LIBÂNEO. J. C. *Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano*. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646132>>.

LUCINDO. N. I et al. *Ser Pedagogo: A escolha profissional de egressos do curso de pedagogia*. *Revista. Educação em Perspectiva*. Viçosa, MG, v.9 n.2 p.396-413 maio/ago. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7053>>.

MOREIRA, Marco Antônio; *Teorias de Aprendizagens*, EPU, São Paulo, 1995. Disponível em: <https://www.academia.edu/40123847/Teorias_da_aprendizagem_Marco_Ant%C3%B4nio_Moreira>.

RAMOS. T. A; ROSA. M. I. P. *Entre disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas: a formação de professores e a questão do estágio supervisionado em um curso de licenciatura integrada*. *Olhares Revista do Departamento de Educação da UNIFESP*.

Guarulhos, v. 1, n1, p. 207-238, maio. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/16/24>>.

VALSECHI. Marília Curado. Estágio supervisionado nas licenciaturas: Concebendo o objeto sob a ótica dos estudos da linguagem. Olhares Revista do Departamento de Educação da UNIFESP. Guarulhos, v. 1, n1, p. 500-504, maio. 2013. (Resenha) Disponível em: <https://www.academia.edu/63228453/Est%C3%A1gio_supervisionado_nas_licenciaturas_concebendo_o_objeto_sob_a_%C3%B3tica_dos_estudos_da_linguagem>.

CAPÍTULO 9

O IMPACTO DA PANDEMIA NO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: TRANSFORMANDO DESAFIOS EM OPORTUNIDADES FORMATIVAS

Danuza Jeovana Alexandre Azevedo¹
Franciana Carneiro de Castro²

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar as experiências e ações desenvolvidas, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/Pibid – Capes, no Subprojeto da área de Pedagogia da Universidade Federal do Acre/Ufac, no período de novembro de 2020 a abril de 2022. Ter o contato com o ambiente escolar durante a formação acadêmica é se permitir aguçar um olhar investigativo num lugar conhecido e vivenciado, mas nesse período assume uma outra perspectiva, o mundo do trabalho para futuros professores. No entanto, não era de se esperar que um verdadeiro *blackout* mundial aconteceria, um apagão metafórico causado por um vírus (Covid-19), que não é visível aos olhos e nem barulhento aos ouvidos, mas que provocou uma onda de preocupação, medo e anseio pelo desconhecido e modificou o sentido da vida.

¹ Discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Acre (Ufac). Participou como bolsista do Subprojeto de Pedagogia Pibid/Ufac/Capes (2020-2022). E-mail: danuza.azevedo@sou.ufac.br

² Docente do Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre (Ufac). Atual Coordenadora de área do Subprojeto de Pedagogia Pibid/Ufac/Capes (2022-2024). E-mail: franciana.castro@ufac.br

A fim de evitar a aglomeração, foi preciso abdicar da primeira forma de comunicação humana, o contato físico e o toque, que mediante as circunstâncias foram necessárias. Com isso, o real valor e a dimensão que a interação e a socialização possuem em nossas vidas se pôs em xeque, principalmente para as crianças, que por meio do brincar compreendem sentidos, criam histórias e internalizam conceitos sociais que “[...] fazem parte da dinâmica do desenvolvimento da identidade” (Souza e Ferreira, 2013). A impossibilidade da interação permitiu que ficassemos submersos em um apagão de mínimas possibilidades, em que uma das poucas formas de se manter conectado com outro foi por meio das tecnologias, porém poucos foram aqueles que tiveram acesso às mídias digitais.

É nesse cenário que diferentes esferas da sociedade tiveram que adequar seus processos de trabalho a partir de modificações do local, relação, práticas de trabalho para garantir o funcionamento das ações. Assim, o âmbito educacional, em particular, as instituições de ensino, adotam o formato remoto de ensino de forma emergencial, com tempo reduzido para planejar ações que permitissem a continuidade das aulas.

Diante desse quadro, as escolas e as universidades assumem essa perspectiva do ensino remoto. Nesse período, inicia-se o Projeto Institucional do Pibid/Ufac e tem a finalidade de contribuir para o processo de iniciação à docência a estudantes que estão matriculados até o quarto período do curso. Após a seleção dos bolsistas e escolas, o Subprojeto da área de Pedagogia teve como metodologia o trabalho colaborativo para desenvolver suas ações formativas.

Importante destacar que nessa edição do Pibid/Pedagogia, vivenciamos dois momentos: **o primeiro**, de novembro de 2020 até novembro de 2021 de forma remota por meio reuniões síncronas com toda equipe do Pibid e por escola; grupos de estudos; atividades das escolas; cursos/oficinas de extensão; participação em eventos e projetos. Para desenvolver essas ações formativas, potencializamos: o grupo de estudo e de trabalho com

reuniões (gerais e por escola) on-line pela plataforma Google Meet; a comunicação diária pelo aplicativo do WhatsApp (com a coordenação, por escola, e com professor na turma que o bolsista estava vinculado); a divulgação e informação das ações no Instagram; e, publicação de vídeos de material pedagógico e live no YouTube.

No **segundo** momento, de dezembro de 2021 a abril de 2022 foi o período de retorno gradativo das atividades. Iniciamos com a apresentação da equipe de forma presencial, com esse retorno foi necessário um redirecionamento das ações do Pibid. As escolas já estavam funcionando desde agosto/2021, mas não tínhamos a liberação da universidade para participar das atividades na escola de forma presencial. Diante dessa nova realidade, iniciamos a organização do Projeto Natal Solidário, a produção do portfólio individual (relatório final), I Sarau de Pedagogia para recepção aos calouros e retorno das aulas presenciais do 1º semestre de 2022, no mês de março e o estudo/elaboração de resumos para apresentação de comunicação oral no Seminário do Pibid no mês de abril (que aconteceu de forma remota).

Nesse sentido, buscamos uma abordagem metodológica que nos auxiliasse a desenvolver estudos e investigação sobre esse processo formativo. De acordo com Minayo (2007, p. 21) a pesquisa qualitativa, “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. [...] por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes”. O que permitiu a participação efetiva e colaborativa dos bolsistas por meio das atividades observações, reflexões e experiências no ambiente escolar e na universidade, com a produção de material de pesquisa que foi colhido por meio do diário de campo, visto que ao relatar e escrever algo, produzimos sentidos sobre a experiência vivida (FIORENTINI, 2004). Além disso, utilizamos registros fotográficos que revelam a memória e o olhar sobre os momentos formativos. Assim,

apresentamos nas seções que seguem uma análise descritiva destes momentos a partir do proposto pela coordenação e o experienciado pela bolsista.

JORNADA DE APRENDIZADOS NO ENSINO REMOTO

O início no Subprojeto do Pibid da área de Pedagogia ocorreu em novembro de 2020, com encontro on-line no qual fomos apresentados à coordenação, às supervisoras, bolsistas e voluntários. Assim, iniciava nossa jornada formativa que acontecia às terças e quintas. Com objetivo de possibilitar estudos e reflexões ancoradas em bases teórico-metodológicas, sobre o contexto escolar e sala de aula.

Reuniões síncronas e grupo de estudos

Nas reuniões gerais estavam presentes a coordenadora da área, as professoras-supervisoras e todos os pibidianos, cada reunião geral possuía um foco temático, com pautas e encaminhamentos específicos, mas que permitia o desenvolvimento de reflexões e a participação de todos, não se tornando apenas uma reunião informativa e restrita a alguns falantes, mas uma reunião com a colaboração de toda a equipe.

Nessa lógica, diversos foram os assuntos abordados que são fundamentais para o processo formativo do futuro docente. Os estudos balizados por autores como Cury (2008), Dourado (2007) e Canário (2016) tiveram como foco: as políticas educacionais no cotidiano escolar; a organização do trabalho docente (autonomia/planejamento/valorização), a educação inclusiva, legislação educacional brasileira e o Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA; e por fim, o cuidado com o emocional e a sensibilidade de todos envolvidos na escola. Essas reflexões eram comparadas com o cenário educacional e social que vivenciamos com a negação da ciência e a ausência de cuidado com a saúde física e mental da população brasileira, em particular, com os que

estavam em situação de vulnerabilidade social. Desta forma, é necessário termos uma postura ética, crítica e solidária frente a realidade social para enfrentar os desafios e potencialidades que a sociedade.

Imagem 1: Reuniões gerais

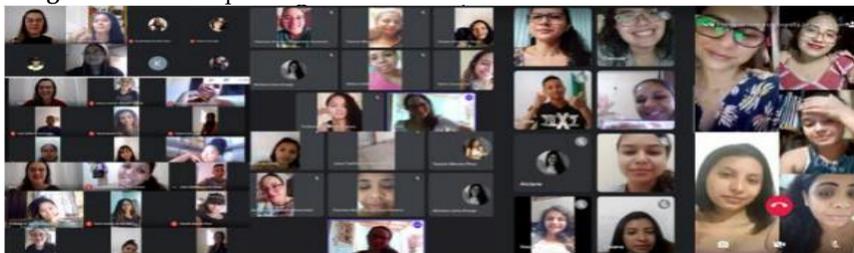


Fonte: Acervo do Subprojeto da área de Pedagogia/Pibid/Ufac

Com objetivo na melhoria do trabalho colaborativo do Pibid, foi realizado um levantamento de talentos e habilidades de toda equipe no intuito de alegrar as manhãs nesse período pandêmico, muitos encontros foram abertos com a leitura de poemas, contação de histórias e dinâmicas interativas. Esses momentos foram importantes para a integração do grupo e para o desenvolvimento pessoal.

As reuniões por escola ocorriam entre a professora-supervisora e os oito pibidianos. As temáticas consistem no aprofundamento dos estudos e leituras bibliográficas referentes às observações realizadas na escola. Iniciamos com o mapeamento escolar: história da escola; organização e funcionamento; projetos e programas; Projeto Político Pedagógico. A construção do mapeamento se deu por meio de um questionário e entrevista realizada com a Direção e Coordenação da escola. Além disso, houve reflexões sobre a Educação Básica, o lugar de trabalho do Pedagogo, sobre diversidade e inclusão na escola e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Imagem 2: Reuniões por escola



Fonte: Acervo do Subprojeto da área de Pedagogia/Pibid/Ufac

Participação em atividades da escola

Com o (re)planejamento e continuidade das ações didático-pedagógicas, tivemos a oportunidade de participar do planejamento pedagógico da Educação Infantil na escola parceira, sobre: o retorno das atividades não presenciais; a BNCC da Educação Infantil; o texto “Competências Socioemocionais de A a Z” do autor Douglas Cravas; a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020; e, o vídeo “Contextos de Interação em Tempo de Pandemia”.

Essa experiência permitiu conhecer as professoras da Educação Infantil e a perspectiva destas sobre a realidade da escola. As professoras apontaram que a ausência de equipamentos eletrônicos e acesso à internet poderiam afetar o trabalho com as crianças. No entanto, o contato com os familiares das crianças foi de extrema importância, pois além de estabelecer um vínculo nesse período conturbado, foi preciso ouvi-los para trabalharem juntos na ampliação das rotinas, a partir do que as crianças tinham interesse e dos instrumentos que têm em suas casas e que estão ao seu alcance para a devolutiva das atividades.

Imagem 3: Planejamento Pedagógico



Fonte: Acervo do Subprojeto da área de Pedagogia/Pibid/Ufac

Atividade remota da universidade: participação do curso de extensão e evento científico

Como forma de contribuir para a formação dos discentes e docentes envolvidos na iniciação à docência e de professores e público externo da Educação Básica, a coordenação de área possibilitou o Curso de Extensão: “A inclusão em perspectiva educacional”, ministrado pela Prof. A Dra. Maria de Lourdes Esteves Bezerra, durante os meses de fevereiro/2021 e março/2021, com o objetivo de tratar a perspectiva da Educação Inclusiva nos diversos espaços educativos, conhecendo as deficiências e transtornos frente as processos teóricos e metodológicos para organização do planejamento e práticas pedagógicas que elabore ações integrativas no ambiente educativo, de forma que respeite as diferenças, e por sua vez, contribui para uma sociedade solidária e fraterna.

Imagem 4: Dinâmica da nuvem de palavras sobre “O que é Inclusão?”



Fonte: Acervo do Subprojeto da área de Pedagogia/Pibid/Ufac

Esse curso permitiu um conhecimento sobre a temática, pois estávamos iniciando o curso de Pedagogia e não tínhamos entendimento da dimensão que consiste a inclusão na escola e na sociedade.

Em outubro/2021, foi realizado a III edição do Siepe (Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa, Extensão e Assistência Estudantil) que contou com a nossa apresentação por meio do Subprojeto da área de Pedagogia/Pibid/Ufac, com três trabalhos acadêmicos. Sendo assim, citamos o trabalho “Relato de Experiência na Produção de Projeto Sobre a Valorização do Folclore Brasileiro no Contexto da Pandemia”, o projeto fez parte de uma ação do subprojeto e teve como objetivo valorizar a diversidade cultural e a importância de manter vivo o saber popular, nesse momento delicado de isolamento social.

Imagem 5: Comunicação oral



Fonte: Acervo do Subprojeto da área de Pedagogia/Pibid/Ufac

Portanto, foi uma iniciativa que contribuiu muito para o aprendizado e o envolvimento das crianças com os seus familiares sobre a importância da identidade cultural na vida social. Além disso, a partir do compartilhamento de saberes, as demais temáticas apresentadas pelos outros discentes e docentes presentes no evento, favoreceu para o desenvolvimento de novos conhecimentos relacionados a programas, aplicativos e ferramentas que podem ser utilizadas em sala de aula e fortaleceu para a obtenção de diversas experiências relatadas no momento pandêmico e que foram fundamentais na formação dos bolsistas.

Projetos do subprojeto da área de Pedagogia/pibid: de julho/2021 a novembro/2021

Diversos foram os projetos desenvolvidos na escola a partir da organização didático-pedagógica da instituição. No entanto, com a pandemia, os projetos foram desenvolvidos em vídeos enviados nos grupos das turmas pelo WhatsApp e publicados no Youtube. A produção dos projetos foi por meio de um trabalho colaborativo entre as escolas, a coordenação, as professoras-supervisoras e os pibidianos, desenvolvidos no período de agosto a dezembro de 2021. Para o desenvolvimento dos projetos realizamos pesquisas sobre os temas, utilizando materiais disponíveis em sites. Entre eles, estão os seguintes:

→ Projeto Folclore Brasileiro: foi desenvolvido no mês de agosto/2021 como forma de conhecer as tradições folclóricas e as raízes culturais do Brasil e do Acre. Esse projeto possibilitou a produção de dez vídeos, que resultou na criação do canal do subprojeto no YouTube, e apostilas sobre lendas, cantigas de roda, brincadeiras, ditados populares, trava-línguas, parlendas, comidas típicas, contação de histórias, confecção de brinquedos e personagens folclóricos com materiais recicláveis, pensados de acordo com a idade/ano da criança. Além disso, foi elaborado um questionário para pesquisa dos conhecimentos prévios das crianças junto com sua família sobre o Folclore.

Imagem 6: Resultados do projeto: vídeos no nosso canal do Youtube e as apostilas



Fonte: Acervo do Subprojeto da área de Pedagogia/Pibid/Ufac

→ Projeto Meio Ambiente: foi desenvolvido no mês de setembro/2021 teve como foco trabalhar de forma lúdica o respeito e o cuidado com o nosso planeta, abordando como nossas ações influenciam no meio ambiente e como podemos modificar nossa ação de forma consciente e ambiental. O projeto proporcionou o desenvolvimento da conscientização e da construção de atitudes voltadas para a preservação e sustentabilidade com atitudes ecologicamente corretas, que estimularam a criatividade e a imaginação, por meio do reaproveitamento de materiais recicláveis.

→ Projeto do Dia das Crianças: foi desenvolvido no mês de outubro /2021 em comemoração às crianças. Neste projeto optamos por uma Live: Brincar é aprender que ocorreu no canal do Youtube no dia 17 de outubro às 09hrs da manhã e contou com a participação da equipe do Subprojeto da área de Pedagogia/Pibid/Ufac e algumas das crianças das escolas parceiras. As atividades desenvolvidas na live tiveram o intuito de trazer a ludicidade, o brincar, a infância, despertar a criança que existe dentro de cada um de nós e que foi fundamental para a nossa formação como futuros docentes.

Imagem 7: Card de divulgação e momentos da Live



Fonte: Acervo do Subprojeto da área de Pedagogia/Pibid/Ufac

→ Projeto da Consciência Negra: foi desenvolvido no mês de novembro/2021 com o foco principal nas reflexões sobre a consciência negra, o racismo e a discriminação, celebrado no nosso país no dia 20 de novembro. Para a preparação da equipe sobre a temática contamos com a colaboração da professora Sulamita Rosa que fez uma palestra sobre algumas concepções do racismo (estrutural, aberto e o disfarçado/por denegação), e como na educação não se é trabalhado a partir de uma perspectiva racionalizada, mas somente a partir uma perspectiva política correspondente a dos heróis brancos, e que atualmente na sociedade é visto uma relação de poder que reconhece o branco como o salvador.

Quanto ao resultado do projeto, obtivemos: 1. A produção de quatro vídeos, três atividades didáticas e um folheto sobre a contação de histórias que retratam a diversidade e a representatividade, a influência da culinária africana para a comida brasileira e a confecção da boneca abayomi que faz parte de uma lenda da cultura africana, estes foram pensados de acordo com a idade/ano da criança.

Imagem 8: Vídeos, atividades, folheto do projeto e card



Fonte: Acervo do Subprojeto da área de Pedagogia/Pibid/Ufac

JORNADA DE APRENDIZADOS NO ENSINO PRESENCIAL

No final do mês de novembro foram retomadas as atividades presenciais na universidade, houve reuniões gerais e por escola que tiveram como proposta o planejamento das nossas ações para o mês de dezembro/2021 e janeiro a abril/2022.

Projeto Natal Solidário: adote uma criança

Neste momento da jornada formativa, há uma mudança importante das ações que vínhamos desenvolvendo no que diz respeito à nossa participação presencial nas atividades. Iniciamos com a organização da campanha do Natal Solidário, que foi o pontapé inicial para o retorno das atividades e o momento de conhecer toda a equipe fora das telas. Com isso, o principal objetivo do projeto foi o de mobilizar a comunidade e instituições, no sentido de arrecadar um Kit Presente (Brinquedo, Roupas e Calçado) a ser doado a crianças em vulnerabilidade social presentes nas escolas-parceiras no subprojeto. Além disso, o projeto foi pensando na integração com a comunidade escolar, bem como contribuir com a formação dos futuros docentes quanto

o papel social e transformador em uma sociedade que deve ser pautada na solidariedade, no respeito ao próximo, na aceitação das diferenças, nos vínculos de afetividade e autoestima, e com a intencionalidade de espalhar a magia do natal e tornar o natal dessas crianças ainda melhor.

Imagem 9: Encontro presencial



Fonte: Acervo do Subprojeto da área de Pedagogia/Pibid/Ufac

As ações para realização deste projeto foram: o levantamento da quantidade de crianças de cada escola-parceira; a escrita da carta das crianças; entrega de ofícios à instituições solicitando doações; rifa solidária; participação em eventos da Adufac e da Reitoria para entregas de cartas; divulgação no Instagram; colocação de caixas de doações na universidade e estabelecimentos públicos, e por fim, com a coleta dos presentes realizamos a organização para entrega nas escolas. Nas entregas dos presentes para as crianças, fomos apresentados ao corpo docente, gestores, demais funcionários e alunos da instituição de forma presencial.

Imagem 10: Projeto Natal Solidário



Fonte: Acervo do Subprojeto da área de Pedagogia/Pibid/Ufac

Os sentimentos presentes com o conclusão do projeto é de gratidão e o de felicidade, pois apesar dos desafios e dos esforços encontrados no caminho para tornar a campanha possível, a contribuição e o papel que cada um exerceu em acolher a causa foi o suficiente para tornar possível, não alcançamos todas as crianças das três escolas, todavia, espalhamos a magia do natal presenteando crianças que vivem em situações de vulnerabilidade, o que já é o suficiente para encher os corações de todos com gratidão por fazer parte de uma causa extremamente importante e que foi fundamental para a nossa formação como humanos e futuros docentes.

Sarau da Pedagogia

Com o intuito de receber os calouros e os veteranos do Curso de Pedagogia/Ufac, diante do retorno das aulas presenciais, no dia 31 de março de 2022, a equipe do subprojeto, com o apoio da coordenação do curso e do corpo docente, realizou um Sarau da Pedagogia com a temática “De volta a sala de aula: e a Pedagogia com isso?”. O evento ocorreu no hall do curso de Pedagogia/Ufac, e teve como proposta o acolhimento e a criação de memórias com

falas inspiradoras do coordenador do curso, do corpo docente e da coordenadora do Pibid. Todo esse momento foi recheado com músicas, desenhos e pinturas de lembranças da vivência de cada um no ambiente escolar, sorteio de livros, produção de tranças e uma apresentação dos pibidianos com o tema “Do Luto à Luta” com uma canção chamada Sementes do cantor Zé Miguel/Amapá.

Imagem 11: Sarau da pedagogia



Fonte: Acervo do Subprojeto da área de Pedagogia/Pibid/Ufac

Seminário Pibid e RP/Ufac 2022: experiências formativas em tempos de ensino remoto

O Seminário ocorreu de forma remota nos dias 27 e 28 de abril/2022, com a temática “Experiências formativas em tempos de ensino remoto: Contribuições do PIBID e da Residência Pedagógica para a formação de professores”. Neste seminário o Pibid/Pedagogia apresentou três trabalhos, citamos a apresentação do “A relação da escola com o Pibid/Pedagogia: constituindo a identidade profissional”, teve como foco abordar sobre a escola, as suas relações e as metodologias de ensino adotada frente ao contexto da pandemia, uma breve descrição das ações do Subprojeto da área de Pibid/Pedagogia e o desenvolvimento da constituição da identidade profissional com base no Projeto da Consciência Negra.

Imagem 12: Apresentação no Seminário Pibid e RP Ufac 2022



Fonte: Acervo do Subprojeto da área de Pedagogia/Pibid/Ufac

Em suma, foi um momento gratificante que contemplou a todos com diálogos reflexivos e contribuiu de forma positiva para a formação de cada um, pois foi perceptível que apesar das grandes dificuldades que todos enfrentaram durante a pandemia, o comprometimento e o trabalho colaborativo favoreceram para o desenvolvimento de trabalhos com ótimas temáticas que esboçaram as atividades produzidas e desenvolvidas em cada escola de acordo com a realidade e em conjunto com a comunidade externa e interna, e além disso, acredito que tenha enriquecido ainda mais o ensino e a formação de cada bolsista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contudo, durante o ano de 2020 até os dias atuais do ano de 2023, evidenciamos conflitos que refletem muito sobre a evolução e o rumo que a humanidade está tomando, sendo eles as enormes perdas causadas pelo Covid-19, que não são somente números, mas pessoas que devem ser lembradas, proveniente da negligência governamental, do negacionismo populacional e do desmonte na educação e na ciência, e da crise civilizatória, com o foco no capitalismo. Além disso, no momento atual o mundo vive inúmeras violências, dentre estas estão os conflitos na Síria, entre a Ucrânia e a Rússia, o genocídio na Palestina (entre Hamas e Israel), e tantas outras violências silenciosas como a fome que

asola a população mundial nos países subdesenvolvidos, e no Brasil também. Este quadro demonstra o quanto ainda precisamos melhorar e refletir como seres humanos, até que ponto a natureza humana está disposta a ir sem o sentimento de humanidade, de empatia, de solidariedade e de fraternidade.

O importante é compreendermos que como agentes sociais temos a responsabilidade para contribuir para uma sociedade que possa incluir a todos. Essa jornada que iniciamos em novembro de 2020, foi além do que esperávamos, aprendemos novas formas de trabalhar com a docência e a inclusão esteve presente em nossas ações. O vínculo com a instituição-parceira se tornou uma tarefa de grandes desafios no ensino remoto, mas que foram enfrentados com persistência e determinação. Como em uma encruzilhada, Cordeiro (2020) afirma que reaprender a ensinar e reaprender a aprender foram desafios presentes no isolamento social na educação do país, pois de um lado estava o professor, tendo que se reinventar o seu fazer pedagógico, e do outro lado estava a criança e a sua família, em que o pai e/ou a mãe passaram a assumir tanto papel de pais, quanto o de professores, além de precisarem aprender a utilizar ao favor do desenvolvimento da criança e como ponte de ligação entre a escola.

Dessa forma, as atividades desenvolvidas foram pensadas com um olhar sensibilizador e consciente, na tentativa de diminuir a distância e as barreiras impostas no conviver durante a pandemia, desde a compreensão do contexto escolar e sua forma de organização até a criação e o desenvolvimento das atividades educacionais pedagógicas, ancoradas em bases teórico-metodológicas. Para além do que estava previsto no subprojeto, aprendemos a utilizar e participar de mídias sociais, produzir vídeos, elaboração de materiais pedagógicos a partir do trabalho colaborativo, autônomo, consciente, criativo e sensível.

As ações que foram desenvolvidas ao longo dessa iniciação à docência não se tratam somente de saber do funcionamento e da organização da instituição escolar, mas em refletir e desenvolver práticas pautadas no olhar mais humano e de sensibilidade para

as crianças, que assim como nós, estão vivenciamos este momento. Apesar de não termos tido a oportunidade de estar na sala de aula com as crianças, foi interessante observar as adaptações que ocorreram na educação e como os professores, a gestão escolar e a comunidade reagiram perante os desafios.

Diante disso, o Pibid é fundamental na trajetória dos discentes de licenciatura, pois ao ter contato com a instituição escolar como futuros professores em formação, ele permite o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades por meio de elos importantes como a relação entre a teoria e prática, o estudo cotidiano escolar, a relação entre professor/aluno e família/escola, aprendizagem dos conhecimentos escolares, planejamento participativo e colaborativo, gestão democrática, e tantas outras situações que foram ressignificados por cada membro da equipe do Pibid. Esses foram aspectos importantes e necessários que refletimos durante a execução do Subprojeto da área de Pedagogia/Pibid/Ufac (2020-2022) que contribuiu para nossa formação humana de forma crítica e emancipatória no percurso dessa jornada formativa de um grupo que compartilharam conosco suas experiências, seus afetos, seus saberes e todos cresceram nessa trajetória.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao corpo docente das escolas parceiras pelo apoio e envolvimento no projeto, a professora supervisora que nos acompanhou nas atividades realizadas, a coordenadora Pibid/Pedagogia/Ufac, e a CAPES pela oportunidade de participar no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA _ Estatuto da Criança e do Adolescente.

CANDAU, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. Cadernos de Pesquisa [online]. 2016, v. 46, n. 161 [Acessado 13 Julho 2021], pp. 802-820. Disponível em: .ISSN 1980-5314.

CURY, R. J.. Sistema Nacional de Educação: Desafio para uma educação igualitária e federativa. Educação Sociedade, Campinas, vol.29, n.105, p. 1187- 1209, set./ dez.2008. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br>>

DOURADO, L.F ... Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e Perspectivas. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 -Especial, p. 921- 946, out. 2007. Disponível em < [http//www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 5ª ed. Rio de Janeiro: paz e terra, 2016.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 33. ed. Vozes:Petropolis – RJ, 2007.

MOYLES, J. R. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. 200 p.

RIOS, T. A. Compreender a ensinar: por uma docência da melhor qualidade – 8. ed.- São Paulo: Cortez, 2010

CAPÍTULO 10

ANÁLISE DOS TRABALHOS APRESENTADOS NO GT 08 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES – DA ANPED REGIONAL NORTE/AC 2018: O PROCESSO DE PESQUISA COM FOCO NAS ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Gessymar Gonçalves dos Santos¹

Klebe Miranda de Lima²

Marcelo Feliciano de Melo³

INTRODUÇÃO

O presente estudo objetiva apresentar o resultado de uma análise dos trabalhos apresentados na II Reunião Científica Regional Norte da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED) e publicados nos anais do referido evento, ocorrido no ano de 2018, na Universidade Federal do Acre (UFAC). Especificamente, tomando como foco de análise o Grupo de

¹ Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Membro do Núcleo de Pesquisas em Política Educacional, Gestão e Financiamento da Educação (NUPGEFE), Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5163946936273268>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-3146-4456>. E-mail: gessymar.santos@sou.ufac.br.

² Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Professor substituto do curso de Filosofia, lotado no Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH/UFAC). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES). CV Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4618551168638006> Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-6805-3244>. E-mail: klebe.lima@ufac.br.

³ Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Graduado em História pela Universidade Federal do Acre (UFAC). E-mail: marcelo.melo@sou.ufac.br.

Trabalho (GT) 08 – Formação de Professores. A ANPED é uma entidade que congrega professores, pesquisadores, alunos, curiosos e diversos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* em educação no Brasil.

De acordo com o site da Instituição, seus objetivos visam fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na área; incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados; promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País, especialmente no tocante à pós-graduação. Foi fundada em 16 de março de 1978 e desde então vem construindo e consolidando cada vez mais a prática acadêmico-científica. Fomentando, dessa forma, a investigação científica e fortalecendo a formação de pesquisadores em todo o território nacional. E assim, ao longo da sua história, tem construído um espaço dos debates científicos e políticos na área educacional.

Com o grande crescimento do número de Programas em Educação na região norte do país, os coordenadores da ANPED avaliaram a necessidade de criação de um Fórum autônomo, que possibilitasse o fortalecimento e a consolidação da identidade regional desses Programas, por meio da integração, do intercâmbio e de redes de pesquisa, a partir de uma agenda comum sobre a Educação na Amazônia. Assim, por ocasião do XXII Encontro de Pesquisa em Educação do Norte e Nordeste (EPENN), realizado em outubro de 2014, em Natal, a carta de intenção foi apresentada e o desmembramento do Norte é oficializado. No ano seguinte, em outubro de 2015, durante a 37ª Reunião Nacional da ANPED, o PPGED da UFPA foi escolhido para sediar a 1ª ANPEd Norte.

De acordo com os registros disponíveis no endereço eletrônico da 2ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) Norte, o tema

central desta conferência é "Desafios da Educação na Amazônia: ultrapassar fronteiras e superar limites". O foco principal desta conferência é a necessidade urgente de discutir o conceito de "fronteira" em um contexto mais amplo, especialmente devido à crescente complexidade das regiões de fronteira na Amazônia. Além disso, a conferência aborda questões relacionadas ao encontro e confronto com o "Outro", bem como os limites físicos e simbólicos da questão nacional e a importância da territorialidade em seu sentido mais abrangente. Ainda, a conferência enfatiza a urgência de discutir o conceito de "fronteira" no contexto das questões étnicas, de gênero, geracionais e culturais no campo educacional, entre outros aspectos relevantes.

Ao final do evento, foram publicados nos anais do mesmo o quantitativo de 164 (cento e sessenta e quatro) trabalhos, divididos entre os diversos tipos de GTs, dentre os quais, iremos analisar o de Formação de Professores. Nesse GT de número 08 – Formação de Professores foram publicados 18 (dezoito) trabalhos, onde a incidência maior foi de trabalhos publicados com a categoria de Formação Continuada.

Cabe ressaltar que a importância dos trabalhos do GT 08 apresentados na ANPED Regional 2018 no Acre nos levam a refletir, especificamente, acerca da questão do currículo. Dado que "um currículo que reforça a condição de humanidade do homem como produtor de cultura" (Machado, 2013, p. 109) e ao mesmo tempo reconhece as suas especificidades, compreende-se que a formação continuada, tão em voga nos trabalhos analisados, figura como essencialmente importante para a melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem. Não obstante a isso, os percursos metodológicos utilizados na consecução destes trabalhos nos dizem muito a respeito do processo de uma pesquisa.

A pesquisa é muito mais do que simplesmente uma amostragem estatística pronta que se pode classificar em blocos/cronologias/números etc., nesse sentido a pesquisa é como uma ação. Compreende-se que "A pesquisa-ação é concebida como um posicionamento à realidade [...] seguida de uma

avaliação dos resultados” (Costa; *et al.*, 2019, p. 31). A leitura qualificada torna-se extremamente imprescindível para a construção de uma pesquisa de qualidade, principalmente no âmbito da pesquisa qualitativa. Nesse sentido, qualquer pesquisa que se proponha a se fazer provavelmente tem uma correspondência no mundo científico de modo que “tudo o que se queira pesquisar provavelmente esteja relacionado a um campo existente ou adjacente” (Flick, 2009, p. 62). Delineado minimamente, aqui, o significado de uma pesquisa de qualidade e o que o seu processo demanda, resta que pretendemos investigar de que modo as perspectivas teórico-metodológicas findam em constituir as pesquisas abordadas, tais quais elas estão apresentadas.

PERCURSO METODOLÓGICO

O presente trabalho se trata de um estudo bibliográfico ancorado nas perspectivas de Bardin (2011) acerca da análise de conteúdo sobre os dados estratificados posteriormente, e Flick (2009) sobre aspectos da metodologia qualitativa e quantitativa. Se trata de uma pesquisa exploratória e elegeu como campo, isto é, *locus* de pesquisa o site da Associação Nacional de Pesquisa em Educação. O estudo tem início por intermédio do levantamento de dados acerca dos trabalhos apresentados na II Reunião Científica Regional Norte da ANPED que ocorreu na UFAC em 2018. Especificamente no Grupo de Trabalho (GT) 08 – Formação de Professores identificamos 18 textos que foram apresentados. A estratificação dos dados se deu por níveis categorizados que focalizam nos tipos de abordagens teórico-metodológicas, a saber: a) Pesquisas bibliográficas; b) Pesquisas de Campo; e c) Entrevistas.

A partir dos dados infere-se que a pesquisa bibliográfica figura como principal abordagem teórico-metodológica que aparece nos trabalhos aos quais foram feitos os levantamentos de dados. Nesse sentido, optamos por demonstrar qual a

importância de uma pesquisa bibliográfica que dá ensejo e suporte para a consecução de qualquer investigação científica de campo e teórica. Essa relevância terá como suporte uma análise a partir das perspectivas de Bardin (2011) acerca da Análise de Conteúdo e de Flick (2009) sobre a pesquisa qualitativa e quantitativa. Compreendemos, para a consecução do presente estudo que a relevância de pesquisas oriundas de um estudo bibliográfico se torna fundamental para entendermos a escolha dos autores por trabalhos dessa natureza. Nesse aspecto, fica evidente a opção que fizemos em apoiar a tratativa desses dados nos autores supracitados.

Em suma, o estudo que se segue passa por 3 fases fundamentais: 1) Estratificamos os dados da pesquisa sobre a II Reunião Científica Regional Norte da ANPED (2018); 2) Categorizamos os dados levantados para identificar os tipos de abordagens teórico-metodológicas mais frequentes; e 3) Analisamos a importância das abordagens metodológicas mais frequentes identificadas na estratificação dos dados apontados anteriormente a partir dos pensamentos de Bardin (2011) e Flick (2009).

ASPECTOS QUANTITATIVOS DA PESQUISA: Levantamento de dados da ANPED regional norte 2018 (UFAC)

A pretensão do presente trabalho excede a natureza simplória de uma pesquisa meramente quantitativa. Não obstante a essa perspectiva, é necessário nos utilizarmos desse tipo de levantamento para um pontapé inicial da pesquisa que objetivamos construir no presente estudo. O que significa dizer que há uma importância no processo de levantamento de dados que sirva de base para uma análise qualitativa. Nesse contexto, as teorias explicam e informam ao pesquisador sobre o conhecimento mais atualizado que se tem de um determinado objeto de estudo (Flick, 2009).

A partir dessa perspectiva, obtemos alguns dados importantes para a consecução do presente estudo nos quais

objetivamos destacar as principais articulações teórico-metodológicas utilizadas pelos pesquisadores que apresentarem esses trabalhos. Na estratificação desses dados iniciamos por destacar os seguintes resultados:

Quadro 1: Estratificação Geral dos Dados do GT 08 – Formação De Professores Da Anped/Norte (2018)

PUBLICAÇÕES ORIUNDAS DE INSTITUIÇÕES DO ACRE	PUBLICAÇÕES ORIUNDAS DE INSTITUIÇÕES DO PARÁ	PUBLICAÇÃO DE AUTORIA AMAZONENSE
12	5	1
70%	25%	5%

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

A 2ª Reunião da ANPED Norte, realizada em 2018 na cidade de Rio Branco, Acre, trouxe à tona uma série de observações interessantes quando submetida a uma análise qualitativa dos dados. Nesse contexto, destacam-se as seguintes tendências e pontos de interesse notáveis.

Em primeiro lugar, precisamos considerar que o papel central desempenhado pelo Grupo de Trabalho 08 (GT 08) está dedicado à "Formação de Professores." Esse GT, que concentrou sua atenção na pesquisa sobre formação de docentes, foi responsável pela publicação de um total de 18 artigos científicos. Essa concentração na formação de professores sugere um interesse pronunciado e uma ênfase particular nessa área de estudo na região norte.

A distribuição regional dos autores dos artigos apresentados é outra característica digna de nota. Dos 18 artigos publicados, impressionantes 12 eram de autoria de representantes de instituições sediadas no estado do Acre. Essa predominância indica uma forte participação e um elevado grau de envolvimento das instituições acreanas na pesquisa educacional, particularmente na formação de professores, na região norte. Em contrapartida, apenas um artigo foi atribuído a um representante de uma instituição localizada no estado do Amazonas, sugerindo

uma presença comparativamente mais modesta desse estado na conferência.

É igualmente relevante destacar a participação significativa do estado do Pará na conferência. Nesse evento, cinco artigos foram assinados por autores vinculados a instituições paraenses, o que reflete uma presença considerável e uma parcela substancial de pesquisa na área de formação de professores no Pará. Por outro lado, chama a atenção a ausência notável de outros estados que compõem a região norte, além do Acre, Pará e Amazonas, na publicação dos artigos. Essa lacuna suscita questões pertinentes sobre o envolvimento e a pesquisa em educação nas demais unidades federativas da região. A investigação das razões subjacentes a essa ausência pode lançar luz sobre estratégias para aumentar a participação desses estados em futuras edições da conferência.

No que diz respeito aos possíveis fatores que influenciaram a concentração de artigos de instituições do Acre, vários elementos merecem consideração. O fato de o evento ter ocorrido no próprio estado do Acre pode ter simplificado o acesso das instituições locais à conferência, o que, por sua vez, pode ter incentivado mais pesquisadores a participarem e a submeterem seus trabalhos. Além disso, a realização da conferência no Acre pode ter ampliado a conscientização sobre o evento entre as instituições locais, motivando uma participação mais ativa. A oferta de incentivos institucionais, como financiamento para participação na conferência ou apoio à pesquisa, também pode ter desempenhado um papel na motivação dos pesquisadores a contribuírem com artigos. Por fim, a presença da conferência no Acre pode ter facilitado a formação de redes de colaboração entre pesquisadores locais, o que, por sua vez, pode ter incentivado a produção conjunta de artigos.

Em resumo, a análise qualitativa dos dados da 2ª Reunião da ANPED Norte (2018) revela uma série de tendências notáveis na participação regional e nos fatores influenciadores que moldaram a dinâmica da conferência. Essas observações fornecem *insights*

valiosos para o entendimento da pesquisa educacional na região norte do Brasil e apontam para áreas de investigação futura que podem contribuir para o avanço desse campo.

Quadro 2: Estratificação dos Trabalhos do GT 08 – Formação de Professores Por Categorias

ARTICULOS	MAÇÃ TINUA	OCÊNCI NIVERSI ÁRIA	ALORIZ ÇÃO OCENT	RAJET RIAS	TRABAL HO PEDAG ÓGICO	EMPREENDE DORISMO E EDUCAÇÃO	UCA O DÍGE
			1	3	1	1	1
%		%	5%	15%	5%	5%	5%

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

A análise dos tópicos de pesquisa abordados no Grupo de Trabalho 08 (GT 08) - Formação de Professores, durante a 2ª Reunião da ANPED Norte (2018), revela uma ampla diversidade de interesses e áreas de foco. Neste contexto, foram publicados um total de 18 artigos científicos, cada um se debruçando sobre temáticas distintas relacionadas à formação de professores. Destaca-se a presença de dois artigos que trataram sobre o tema de "Carreira docente", esses trabalhos podem ter explorado os desafios, perspectivas e o desenvolvimento de carreiras no contexto educacional, sugerindo um interesse em compreender as trajetórias profissionais dos docentes.

A Formação Continuada emerge como um tópico de destaque, com sete artigos dedicados a essa área. Esse número considerável de publicações oriundos da ANPED/Norte (2018) indica um foco significativo na melhoria constante das habilidades e práticas pedagógicas ao longo da carreira docente. A formação continuada de professores é uma área fundamental no campo da educação. Ela diz respeito ao processo contínuo de aprendizado e desenvolvimento profissional dos educadores ao longo de suas carreiras. Essa formação é essencial para que os professores estejam atualizados com as mais recentes teorias pedagógicas, tecnologias educacionais e práticas de ensino,

buscando através da formação continuada melhorar suas habilidades de ensino, desenvolver novas estratégias de aprendizado, e se adaptar às necessidades em constante evolução dos alunos. A Docência Universitária também recebeu atenção com dois artigos dedicados a essa temática. Isso pode sugerir um interesse específico na formação de professores que atuam no ensino superior, considerando as particularidades desse ambiente educacional, questões como métodos de ensino eficazes, avaliação de alunos e aprimoramento do currículo são recorrentes ao longo dos artigos.

A Valorização Docente foi abordada em um trabalho, indicando a importância atribuída ao reconhecimento e aos incentivos para os profissionais da educação. Esse trabalho diz respeito ao reconhecimento e ao respeito pela profissão docente, bem como à remuneração adequada e ao suporte necessário para os professores desempenharem seu trabalho de forma eficaz. Professores valorizados tendem a se sentir mais motivados, engajados e comprometidos com seu trabalho, o que, por sua vez, beneficia os alunos e a qualidade da educação. As Trajetórias Docentes foram exploradas em três artigos, investigando a evolução das carreiras e as experiências ao longo do tempo, o estudo das trajetórias docentes envolve a análise das carreiras dos professores ao longo do tempo, investigando os desafios e sucessos ao longo do caminho e as mudanças na abordagem de ensino e aprendizado ao longo da sua trajetória docente, reiterando a importância de compreender como os docentes desenvolvem suas práticas ao longo dos anos é fundamental para promover a qualidade da educação.

O Trabalho Pedagógico foi objeto de 01 artigo, o que sugere um interesse na análise das práticas e metodologias de ensino, o planejamento, a implementação e a avaliação de estratégias de ensino que visam facilitar a aprendizagem dos alunos, incluindo a seleção de materiais didáticos, o uso de tecnologia educacional, a gestão da sala de aula e a adaptação das práticas pedagógicas às necessidades individuais dos alunos. Empreendedorismo e

Educação foram abordados em um outro artigo, destacando a crítica de fazer educação aos moldes do mercado, a comercialização da educação que pode priorizar o lucro sobre o bem-estar dos alunos e a respeito da qualidade do ensino a investigação indica que quando as instituições educacionais são movidas unicamente por objetivos de lucro, e a educação se torna um produto a ser vendido, pode ocorrer uma ênfase excessiva na preparação para o mercado de trabalho em detrimento do desenvolvimento holístico dos alunos, visto que a educação deve ser um direito fundamental e um bem público, e não apenas um serviço a ser comercializado.

Por fim, a "Educação Indígena" foi tema de um artigo, enfatizando a importância de uma abordagem culturalmente sensível à educação, reconhecendo a importância de preservar e promover as culturas indígenas enquanto oferece oportunidades educacionais de qualidade refletindo o compromisso com a valorização das culturas indígenas na educação. Em resumo, a análise qualitativa dos tópicos de pesquisa abordados no GT 08 - Formação de Professores na 2ª Reunião da ANPED Norte (2018) revela um panorama diversificado de interesses e prioridades na área da formação de professores. Cada tópico abordado reflete preocupações e desafios específicos relacionados à educação no Brasil, enfatizando a importância de abordagens variadas para melhorar a qualidade do ensino e da formação docente na região norte do país.

Quadro 3: Estratificação da Natureza das Abordagens Teórico-Metodológicas dos Trabalhos Apresentados

PESQUISA BIBLIOGRÁFICA PURA	PESQUISA BIBLIOGRÁFICA HÍBRIDA	REVISÕES DE LITERATURA	PESQUISAS DE CAMPO
6	8	2	2
30%	50%	10%	10%

Fonte: Elaborados pelos autores (2023)

A análise da distribuição dos tipos de pesquisa nos artigos revela informações importantes sobre a abordagem metodológica adotada pelos pesquisadores na investigação da formação de professores, propostas no Grupo de Trabalho – 8, Dentro desse contexto, é percebemos a presença significativa de pesquisas de Bibliografia Pura, representadas por seis artigos. Essa predominância sugere um compromisso com a revisão e síntese da literatura existente sobre o tema, indicando um esforço dedicado à compreensão aprofundada das teorias e conceitos relacionados à formação de docentes. A busca por um conhecimento sólido e fundamentado é evidente nesse grupo de estudos.

Também percebemos a predominância da maioria dos artigos (oito no total) de pesquisas que adotaram uma abordagem de pesquisa híbrida, que mescla revisão bibliográfica com elementos de pesquisa empírica. Isso reflete uma tendência notável de integração entre a teoria e a prática, enriquecendo assim as discussões e recomendações presentes nos artigos. A pesquisa híbrida permite que os autores fundamentem suas conclusões em evidências teóricas e empíricas, contribuindo para uma análise mais completa e fundamentada.

Dois artigos optaram pela Metodologia de Revisão de Literatura, destacando-se por sua abordagem crítica e pela síntese de pesquisas anteriores. Essa escolha metodológica denota um foco específico na contextualização do estado atual do conhecimento sobre a formação de professores, bem como na identificação de lacunas na pesquisa existente, onde esses artigos desempenham um papel fundamental na consolidação e aprimoramento das pesquisas e do entendimento da área. Outros dois artigos se dedicaram a pesquisas de campo, enfatizando a importância de investigações empíricas diretas relacionadas à formação de professores, onde notamos que essas pesquisas abordaram questões práticas, observações em salas de aula e a coleta de dados junto a professores e alunos. Flick (2009) discorre acerca da pesquisa de campo, e afirma que acessar o campo é de

suma importância para as pesquisas qualitativas uma vez que, segundo ele:

Aqui, o contato buscado pelos pesquisadores é o mais próximo ou mais intenso, o que, em resumo, pode ser demonstrado em termos das expectativas associadas a alguns dos métodos qualitativos atuais. Por exemplo, a realização de entrevistas abertas exige um maior envolvimento entre o entrevistado e o pesquisador do que aquele necessário na simples entrega de um questionário. (Flick, 2009, p. 109)

A pesquisa de campo proporcionou *insights* valiosos sobre a implementação e os impactos das práticas de formação de professores na realidade educacional ao longo das pesquisas publicadas, adicionando uma dimensão prática e concreta à discussão. Em geral, a diversidade de abordagens metodológicas reflete a complexidade e relevância da pesquisa em formação de professores. A combinação de pesquisa bibliográfica, pesquisa bibliográfica híbrida, revisão de literatura e pesquisa de campo contribui para uma análise completa do tema, estabelecendo uma base sólida para o avanço do conhecimento e o aprimoramento das práticas de formação de docentes. Essa integração de diferentes tipos de pesquisa também pode desempenhar um papel crucial na formulação de políticas educacionais mais informadas e eficazes, beneficiando, assim, o cenário educacional brasileiro como um todo.

CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS E AS ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS MAIS FREQUENTES – ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E QUALITATIVA

Vimos no tópico anterior a estratificação de vários dados do nosso objeto de estudo, a saber, sobre a II Reunião Regional da ANPED Norte no Estado do Acre em 2018. Dentre esses dados, observamos que as incidências de trabalhos oriundos de pesquisas bibliográficas são extremamente vastas, sendo divididos em 2

principais categorias: a) 06 trabalhos puramente bibliográficos (sem elementos de pesquisas quantitativas ou de campo); b) 08 trabalhos híbridos, isto é, de natureza bibliográfica aliado a uma pesquisa de campo. Juntos esses trabalhos representam aproximadamente 83% dos textos analisados nesse estudo.

Nesse sentido, julgamos salutar compreender a importância de uma pesquisa bibliográfica na medida em que “Informações tratadas resultam em dados, e o procedimento para isto é extremamente dependente do referencial teórico do pesquisador, que deve ter condicionado a natureza das perguntas formuladas que, por sua vez, delimitaram o tipo de informação a ser obtido, e assim por diante” (Luna, 1996, p 16). Conseqüentemente, uma pesquisa bibliográfica se constitui de elementos preponderantes para um estudo de qualidade, é nesse sentido que “a pesquisa qualitativa pressupõe, sim, uma compreensão diferente da pesquisa em geral, que vai além da decisão de utilizar uma entrevista narrativa ou um questionário, por exemplo” (Flick, 2009, p. 95). Trata-se de uma pesquisa extremamente relevante na consecução da análise de problemáticas intrínsecas ao processo de um estudo bibliográfico.

No que concerne à essa abordagem metodológica, a importância da chamada leitura flutuante consiste em “estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2011, p. 126). Portanto, a pesquisa bibliográfica exerce papel fundamental na construção de um trabalho qualitativo. Esse tipo de metodologia se mostra extremamente frequente nos trabalhos analisados da II Reunião Regional da ANPED Norte (2018) e a partir disso inferimos que a importância dos elementos trazidos por um estudo dessa natureza é relevante para a construção científica. Portanto, essa abordagem pressupõe a adoção de uma dada hipótese de pesquisa que se apresenta como:

A formulação das hipóteses e dos objetivos - Uma hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou infirmar), recorrendo

aos procedimentos de análise. Trata-se de uma suposição cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados seguros. O *objetivo* é a finalidade geral a que nos propomos (ou que é fornecida por uma instância exterior), o quadro teórico e/ou pragmático, no qual os resultados obtidos serão utilizados. Levantar uma hipótese é interrogarmo-nos: "será verdade que, tal como é sugerido pela análise *a priori* do problema e pelo conhecimento que dele possuo, ou, como as minhas primeiras leituras me levam a pensar [...]" (Bardin, 2011, p. 128, grifo nosso)

Nesse sentido, a hipótese atua como baliza da investigação científica afim de identificar o procedimento mais adequado que leva à confirmação ou falseamento dessa hipótese. Apesar de que a hipótese não figura necessariamente como um "guia" a ser seguido na constituição dos processos investigativos da pesquisa ela se torna essencial ao passo que surge de modo a subsidiar toda a metodologia no entorno da pesquisa. Nesse aspecto, o trabalho de tabulação de dados em uma investigação de cunho bibliográfico exige certos detalhamentos dentre os quais observa-se a necessidade de "saber a razão *por que* se analisa, e explicitá-la de modo que se possa saber *como* analisar. Daqui a necessidade de especificar hipóteses e de enquadrar a técnica dentro de um perfil teórico" (Bardin, 2011, p. 131, grifo da autora). Observamos assim, que a importância de um estudo bibliográfico se constitui principalmente pela forma com que se contribui para outras pesquisas futuras.

Sendo assim, a relevância da pesquisa se apresenta conforme os dados são "interpretados e contextualizados à luz da dinâmica social mais ampla" (Gamboa, 1997, p. 106). Tornando-se, dessa maneira, um estudo qualitativo. Essa percepção de estudo parece ecoar nos princípios da investigação científica qualitativa, com base nos textos estudados aos quais obtemos seus dados nos anais da ANPED Norte (2018), e nesse sentido ao olhar para os objetos de estudo dos referidos textos considerando as suas especificidades e metodologia de estudo findamos em concluir a razão de ser das pesquisas dessa natureza uma vez que na área

das ciências humanas é demasiadamente complicado fugir de um estudo assim.

Nessa perspectiva, nota-se que é “preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados” (Gatti, 2006, p. 28). Aspectos quantitativos e qualitativos estão em consonância quando se trata do interesse em uma pesquisa séria. Assim, não cabe abrir leque para uma disputa metodológica dessa natureza, resta que podemos apenas conceber, para fins didáticos e epistemológicos, a consecução de um trabalho qualiquantitativo como indissociável em uma determinada pesquisa bibliográfica. Nessa medida, apontamos a fundamental importância desse tipo de trabalho uma vez que as repetições de trabalhos com as mesmas metodologias nos fazem pensar acerca da necessidade e a pertinência de um estudo realizado a partir da metodologia bibliográfica.

CONCLUSÃO

A partir da estratificação de dados da II Reunião Regional da ANPED Norte do ano de 2018 pudemos verificar, quanto às questões pertinentes especificamente as perspectivas teórico-metodológicas, que a incidência de trabalhos que utilizaram a abordagem qualitativa em um estudo bibliográfico é de mais de 80%. Nesse contexto, optamos por identificar, em uma análise conceitual, qual a relevância de uma pesquisa bibliográfica. Para tanto, usamos Bardin (2011) e Flick (2009) como referenciais teóricos na consecução dessa análise. É fundamental que compreendamos que uma pesquisa bibliográfica é de suma importância para o objeto de estudo ao qual se propôs um cientista a estudar. Dessa forma, é imperativo o entendimento da “serventia” de um estudo bibliográfico.

Além disso, pesquisas que serão realizadas futuramente, sejam de natureza teórica ou prática, podem ser subsidiadas por essas pesquisas realizadas anteriormente. Consequentemente, essa forma de fazer pesquisa implica em um esforço de

demonstrar cientificamente uma análise de um determinado problema. Constatação essa que reforça a justificativa por um estudo desse gênero, já que é bastante incidente nesses trabalhos analisados. Conforme essa perspectiva, nos parece plausível considerar que a metodologia de um estudo bibliográfico, sobretudo no campo das ciências humanas, constitui-se como extremamente relevante para a investigação de questões de ordem epistemológica, ontológica e prática das várias dimensões e problemáticas que circundam os seres humanos em geral.

Esse estudo exploratório buscou justamente evidenciar tal justificativa na medida em que se constatou as preferências dos pesquisadores em função de uma determinada metodologia. Ocorre que, no âmbito das humanidades, fazer ciência significa interrogar, buscar solucionar problemas com novas “lupas”, interceder numa problemática de modo a compreender os meandros dessas situações. Significa, portanto, atribuir sentido e relevância a investigações humanizadoras que venham a refletir, em práticas epistemológicas diversas, profundidade nos aspectos científicos da pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, G. R. [et al] (Orgs.). **Anais do VII Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Ocidental: Diáspora Amazônicas**. Rio Branco (AC): Edufac, 2013.
- BARDIN. L. **Análise de Conteúdo**; tradução Luíz Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- COSTA, A. L. O; ALBINO, G. G; BEZERRA, M. I. S. A pesquisa e a análise de conteúdo como possibilidades metodológicas e de análise para estudos em educação. *In*: UCHÔA, J. M. S; BEZERRA, M. I. S; PINTO, M. D. O. S (Org). **Caminhos investigativos: o ensino em foco**. Curitiba (PR): CRV, 2019. p. 29 – 48.
- FLIK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GATTI, B. A. **Pesquisa em Educação**: Considerações sobre alguns pontos-chaves. Revista Diálogo Educacional, vol. 6, núm. 19, setembro-dezembro, 2006, pp. 25-35.

LUNA, S. V. D. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 1996. 108 p. (Série Trilhas).

MACHADO, T. M. R. O Currículo do Ócio: da negação à resignificação. 2013. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

SANTOS FILHO, José Camilo dos. **Pesquisa Educacional**: quantidade-qualidade/ José Camilo dos Santos Filho; Silvio Sanchez Gamboa (org). 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CAPÍTULO 11

O COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL E SUA TRANSPOSIÇÃO PARA OS CURRÍCULOS DAS REDES PÚBLICAS DO BRASIL: UM LEVANTAMENTO SOBRE O QUANTITATIVO E AS IMPLICAÇÕES DAS TESES E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS DESDE A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC

Nephi Moraes de Barros¹

INTRODUÇÃO

Em meio à complexas relações históricas de poder e um conseqüente imperialismo linguístico, proporcionou-se o contexto necessário para o estabelecimento da Língua Inglesa como um idioma global. (Crystal, 2003) sugere que uma língua se torna internacional em decorrência do poder político e militar de sua sociedade, não obstante, o autor afirma que para sua manutenção e expansão, é imperativo a manifestação de um substancial força econômica.

Ao argumentar sobre as implicações da concepção de um inglês global, ou melhor, *world English*, Rajagopalan indica que “o inglês global pertence a todos que o falam²” (Rajagopalan, 2003, p. 111), ou seja, de acordo com o autor, ele deixou de ser um predicado exclusivo aos falantes nativos, para assumir o *status* de

¹ (PPGE - UFAC). E-mail: (nephi.barros@sou.ufac.br)

² “World English belongs to everybody who speaks it” (Rajagopalan, 2003, p. 111).

língua internacional, a qual se adequa às necessidades e usos dos falantes em contextos multiculturais. Ao ponderarmos sobre o entrelaçamento que uma língua possui com a identidade de cada indivíduo, através da óptica de Vygotsky (2010), torna-se perceptível que a estrutura da língua que uma pessoa fala influencia a maneira como que esta percebe o universo. Isto posto, deve-se considerar que o papel do professor de língua estrangeira vai muito além de apenas viabilizar um recurso de expansão do horizonte de interação dos alunos, mas sim, de possibilitar o desenvolvimento de processos intelectuais complexos que se relacionam com construção da base de pensamento e conseqüentemente de atitudes de cada ser. Destarte, surge a necessidade de se haver um diálogo acerca de como trabalhar o ensino do idioma inglês no ambiente das escolas públicas do Brasil.

Ao falar sobre o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira Rajagopalan o compara a um processo de redefinição de identidades e afirma que quem transita entre idiomas está redefinindo a si próprio. Em face disto, o norteamento da condução do trabalho de apropriação da Língua Inglesa deve considerá-la como um fenômeno social, o qual ocorre em um contexto de diálogo e interação com outrem, os quais necessitam ter sua diversidade linguística e cultural valorada e considerada em todo o processo.

A partir das contextualizações realizadas, é importante destacar que, segundo Libâneo (2013), os professores, no ambiente das escolas das redes públicas do Brasil, trabalham à luz do currículo escolar, o qual norteia a ação pedagógica e pressupõe uma construção participativa, e contextualizada nas necessidades e demandas de cada local, cujo âmago demanda dinamicidade e capacidade de adequação às mudanças socioculturais. Tais mudanças nas orientações, que serão doravante apresentadas e discutidas, são o cerne do levantamento de dados e da discussão propostos por este trabalho de revisão sistemática da literatura.

Em 20 de dezembro do ano de 2017 foi homologada, pelo então Ministro da Educação Mendonça Filho, a Base Nacional

Comum Curricular (BNCC). A partir de então, foram estipulados prazos para a sua gradual implementação em todo o território nacional de acordo com a lei nº 13.415/2017

Os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação das alterações na lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme os artigos 2º, 3º e 4º desta lei, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular, e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular. (Brasil, 2017, Art. 12).

Em virtude da aprovação da lei, movimentos significativos, por parte das redes estaduais de ensino, fizeram-se indispensáveis à sua efetiva implementação, os quais não somente causaram inquietação, mas também, como toda novidade, uma grande comoção de ideias favoráveis e contrárias à nova base proposta. Dado isto, sabe-se que “além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político. É por isso que não há pedagogia neutra” (Freire, 1986, p. 17), percebemos a partir desta perspectiva e das tensões surgidas com as novas propostas, a imperatividade de um diálogo a respeito do tema.

Diante do contexto apresentado é que este trabalho de revisão sistemática da literatura se fez idealizado. Em face às incertezas, novidades e desafios que se fizeram presentes com a introdução da BNCC, levantamos alguns questionamentos que fundamentaram a elaboração do objetivo deste artigo, o qual versa sobre as implicações repercutidas no contexto acadêmico de pesquisa educacional relativas à implementação da Base Nacional Comum Curricular concernente aos anos finais da etapa fundamental do ensino básico no componente curricular de Língua Inglesa, outrossim, este trabalho também intenta saber qual o quantitativo das produções relacionadas ao tema. O corte temporal adotado se deu desde a data de homologação da base em 2017 até o mês de abril do ano de 2023. As buscas foram

realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

O COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA INGLESA NA BNCC ANOS FINAIS

O caráter formativo apresentado pela BNCC, Língua Inglesa no Ensino Fundamental – Anos Finais, apresenta uma concepção do idioma como meio de interação dos alunos em um mundo cada vez mais globalizado e plural, no qual a LI se torna um fator contribuinte para a criticidade, cidadania e ampliação dos horizontes de desenvolvimento para além das fronteiras físicas e imaginárias do país, noutras palavras, tal concepção possui uma natureza política e pedagógica. Brasil (2018). Tal natureza implica, de acordo com o documento, em três corolários, os quais serão doravante abordados.

O primeiro, de acordo com a base, sugere a necessidade de se rever as interrelações existentes entre língua, território e cultura, provocando assim uma discussão já bastante abordada por vários teóricos da área, isto é, "quem é dono do inglês, e, portanto, qual inglês deve ser adotado como o modelo para o ensino da língua no mundo todo"³ (Quirk e Widdowson, 1985, apud Rajagopalan, 2003, p. 111, tradução nossa). Com base em tais ponderações, a BNCC passa a tratar o inglês por meio do seu *status* de língua franca. Neste sentido, temos que a concepção de Língua Inglesa, é a mesma apresentada por Rajagopalan (2003), o qual desvincula o inglês de seus falantes nativos, como citado na BNCC, oriundos de países hegemônicos como os Estados Unidos e Inglaterra, e o atribui a todos os participantes do idioma, desvincilhando-o de uma única forma adequada ou idealizada de utilização, ampliando, assim, o horizonte de interação dos interlocutores do

³ "who owns English, and hence whose English must be adopted as the model for teaching the language worldwide" (Quirk and Widdowson, 1985 apud Rajagopalan, 2003, p. 111).

processo de aprendizagem na educação básica e induzindo-os a uma interculturalidade anglófona global, a qual promove a empatia mediante a compreensão da diversidade em seus múltiplos arranjos.

O segundo corolário diz respeito aos multiletramentos idealizados a partir do diálogo com o mundo digital, que “permitem aos sujeitos das mais diversas culturas e classes sociais terem acessos e compartilharem informações e conhecimentos diversos” (Santos, Santos, Cavalcante, 2020, p. 92). Sob esta perspectiva de comunicação e intercâmbio, a Base indica a LI como um potencializador às possibilidades de interação que “aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico.” (Brasil, 2018, p. 242).

O terceiro corolário discorre acerca da não conformidade, durante as práticas de ensino do idioma, com um modelo fixo, ou superior e até mesmo um nível de proficiência imposto aos alunos pelo professor. O documento sugere, portanto, que se rompam com os tradicionais aspectos do ensino de línguas, os quais dão uma atenção significativa a correção, precisão e proficiência linguística. Isto posto, devemos encarar o ensino de inglês, por meio de seu *status* de língua franca, o qual não possui um padrão almejável como objetivo final do aprendizado.

A partir das implicações abordadas previamente, foram propostos cinco eixos organizadores para o componente curricular Língua Inglesa, os quais são: oralidade, que possui uma natureza dual ao focar nas habilidades de compreensão e produção oral, em diversos contextos e gêneros, o que possibilita ao aluno um significativo desenvolvimento atitudinal; leitura, relacionada a interação com textos escritos de variados gêneros e por meio de diferentes mídias, com o objetivo de propiciar a construção de significado; escrita, a qual permite ao estudante o exercício de sua criatividade autônoma, mediante o uso de textos simples, que evoluem em complexidade no decorrer das etapas,

evidenciando o protagonismo estudantil; conhecimentos linguísticos, o qual versa sobre o estudo sistemático da língua e suas particularidades em diversos contextos culturais; dimensão intercultural, que agrega o entendimento da valorização cultural, por intermédio de uma perpetua convergência e (re)construção para a edificação de uma identidade fluida e abrangente.

Dentre as competências específicas de LI para o ensino fundamental, as quais representam uma transcrição dos eixos destinadas a um entendimento mais prático, tem-se:

Tabela 2: Competências de Língua Inglesa para o ensino fundamental

Nº	DESCRIÇÃO
1	Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da Língua Inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2	Comunicar-se na Língua Inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3	Identificar similaridades e diferenças entre a Língua Inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
4	Elaborar repertórios linguístico-discursivos da Língua Inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
5	Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na Língua Inglesa, de forma ética, crítica e responsável.
6	Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na Língua Inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

Fonte: (Brasil, 2018)

Neste contexto, o documento finaliza, ao apontar que a língua, por meio dos eixos orientadores, deve ser trabalhada “em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal” (Brasil, 2018), em suma, tal posicionamento valoriza a pluralidade e a diversidade linguística e cultural, ao contemplar a língua como um fenômeno complexo e dinâmico, que evolui nas práticas socioculturais.

Por derradeiro, a partir do escopo das orientações abordadas neste capítulo, trataremos de alguns aspectos relacionados aos desafios da construção do currículo escolar na etapa do ensino fundamental anos finais, na área de linguagens e no componente curricular de Língua Inglesa.

A LEGISLAÇÃO E OS DESAFIOS

Podemos definir o currículo escolar brasileiro como o agrupamento de objetivos, conteúdos, metodologias, estratégias e recursos didáticos orientadores do processo educacional nas escolas brasileiras. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, o currículo escolar deve ser organizado de forma flexível e aberta, contemplando as diversidades socioculturais, regionais e individuais dos estudantes. Segundo o Artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96. A união incumbir-se-á de estabelecer:

IV - Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Lei nº 9.394/96).

Ademais, com a introdução da lei nº 13.415/17 tem-se a inserção ao texto da LDBEN, no artigo 26º, o qual diz, em sua introdução:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Lei nº 13.415/17).

No parágrafo 5º, o qual foi inserido, declara-se que no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a Língua Inglesa. Neste sentido, há então, decretada por lei, a obrigatoriedade da oferta da disciplina em todo o território nacional.

A partir das novas orientações, vários desafios surgiram, dentre os quais, podemos citar a situação dos outros idiomas em relação à LI, os quais, segundo a BNCC poderão trabalhar inspirando-se nas competências elaboradas para o ensino de Língua Inglesa, além de terem sido classificadas como opcionais. Outro obstáculo apresentado por tal decisão, se faz presente na adequação da carga horária, a qual provavelmente, terá de ser reduzida, tendo em vista que caso a rede de ensino decida por optar pela oferta de mais idiomas estrangeiros, ela conseqüentemente induzirá as escolas a realizarem significativas adequações/reduções em seu quadro de horários.

Um outro desafio que se constata, de acordo com as informações do censo escolar do ano de 2020, organizadas pelo Observatório de Inglês nas Escolas (2021), é de que as redes estaduais são as que mais têm sobrecarga de trabalho, havendo em média 416,06 alunos por docente, distribuídos em 14,46 turmas de inglês. Outro ponto de atenção abordado pelos dados buscou traçar o perfil do professor, o qual constatou que 83% têm graduação concluída ou uma titulação mais elevada, ao passo que 16,70% possuem apenas o ensino médio completo, o que representa um número expressivo e preocupante para o ensino de LI no Brasil.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Para constatar o quantitativo das teses e dissertações produzidas desde a homologação da BNCC no ano de 2017 e suas implicações, realizou-se uma revisão na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), como também no Catálogo de Teses e Dissertações da plataforma CAPES, por conterem um arcabouço significativo de teses e dissertações relevantes para o objetivo proposto por esta revisão sistemática. Para tal, especificamos a busca pelos trabalhos publicados a partir do ano de homologação até a data do mês de abril do ano de 2023. Como critérios para a busca, foram utilizadas as palavras-chave: BNCC AND currículo AND Língua Inglesa AND educação básica OR ensino básico. Tais termos foram utilizados em ambas as plataformas.

As buscas realizadas com as expressões mencionadas, trouxeram um quantitativo de treze trabalhos na plataforma BDTD, dos quais um era repetido, ou seja, havia onze dissertações e uma tese, totalizando efetivamente doze trabalhos, dentre as quais três são oriundos de programas de mestrado profissionais.

Tabela 3: Resultado das buscas realizadas na plataforma BDTD.

TÍTULO	IES	ANO	PALAVRAS-CHAVE
A ANÁLISE DA BNCC DE LÍNGUA INGLESA: MULTILETRAMENTOS	UFS	2020	BNCC de Língua Inglesa; Multiletramentos; Livro Didático
O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA: DOS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA À PRÁTICA DO USO DO LIVRO DIDÁTICO EM SALA DE AULA	UPM	2019	Inglês Global, Língua Estrangeira Moderna, PNLD, BNCC, Diretrizes Curriculares Nacionais, Livro Didático, Interculturalidade, Ensino de Língua Inglesa.
O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PAUTADO POR PROJETOS: UM APORTE PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM	UFSC	2022	Projetos, Inglês, BNCC

CURRICULAR			
DISSOLVENDO FRONTEIRAS, ABRINDO NOVOS HORIZONTES: POR UM ENSINO INTERCULTURAL DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA, DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS À EDUCAÇÃO BÁSICA	UFRP	2021	Interculturalidade; Formação Docente; Ensino de Língua Inglesa; Inglês como Língua Franca (ILF); BNCC.
REPOSITÓRIO EDUCACIONAL E OBJETOS DE APRENDIZAGEM DIGITAIS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: FOCO NA ABORDAGEM WEBQUEST.	UEL	2022	Repositório Educacional; Língua Inglesa; Letramento Digital; <i>Webquest</i> .
INTERCULTURALIDADE E O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA: CONSIDERAÇÕES SOBRE UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA	UTFP	2020	Inglês como Língua Franca; Interculturalidade; Livro Didático.
(TESE) A IMPOSIÇÃO DO INGLÊS COMO POLÍTICA LINGUÍSTICA: NA CONTRAMÃO DO PLURILINGUISMO	UFS	2018	Ensino de Línguas. História da Educação. Língua Inglesa. Políticas Linguísticas.
ESQUEMAS COGNITIVOS NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA: DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS	UFN	2020	Ensino. Língua Inglesa. Esquemas Cognitivos. Sequência Didática
CRENÇA, MOTIVAÇÃO E AUTONOMIA EM RELATOS DE EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO DE INGLÊS PARA ALUNOS CAMPESINOS DA EJA	UFMG	2020	LE. Relatos de Experiência Docente. EJA. Campesinos. Letramentos
A BNCC-INGLÊS: UMA QUESTÃO DE SUBALTERNIDADE OU AGÊNCIA?	USP	2021	Base nacional comum curricular-ensino médio (BNCC). Língua inglesa. Educação

			linguística transdisciplinar.
LETRAMENTO CRÍTICO-LITERÁRIO NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS.	USP	2020	Letramento crítico. Literatura. Ensino de língua estrangeira. Multiletramentos. Letramento crítico-literário
O ENSINO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DOS DESCRITORES DA PROVA BRASIL	UFPB	2021	Ensino. Proficiência leitora. Estratégias de leitura. Descritores

Fonte: (BDTD, 2023)

Já a pesquisa realizada também com as expressões previamente mencionadas, porém no catálogo de teses e dissertações da plataforma CAPES, trouxeram um quantitativo de cinco trabalhos, dos quais um já havia aparecido na busca feita na plataforma BDTD, isto é, havia cinco dissertações dentre as quais, apenas uma era oriunda de um programa de mestrado profissional.

Tabela 4: Resultado das buscas realizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

TÍTULO	IES	ANO	PALAVRAS-CHAVE
O CURRÍCULO DE LÍNGUA INGLESA DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL PELA PERSPECTIVA DA ATIVIDADE SOCIAL	UNITAU	2019	Ensino de Língua Inglesa. BNCC. Atividades Sociais. Currículo
O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA SOB ORIENTAÇÃO DA BNCC: O VIDEOCLÍPE PARA O APRIMORAMENTO DO LISTENING AND SPEAKING	UNIC	2020	Ensino de Língua Inglesa; BNCC; Videoclipe; Tecnologias.
O COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA INGLESA NA BNCC E NO	UFSC	2022	Língua Inglesa; Educação Linguística; BNCC; Currículo

CURRÍCULO PAULISTA SOB O PRISMA DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA			Paulista; Documentos Oficiais
O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PAUTADO POR PROJETOS: UM APORTE PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	UFSC	2022	Projetos, Inglês, BNCC
O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DA OBRIGATORIEDADE CURRICULAR AOS DESAFIOS DA QUALIDADE DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR	UESB	2020	Ensino de Inglês; Currículo; Base Nacional Comum Curricular BNCC; Ensino Médio; Discurso.

Fonte: (Capes, 2023)

Sob a luz dos objetivos propostos a esta revisão e com a adição dos resultados obtidos com as buscas nas plataformas, fez-se necessário separar os trabalhos condizentes com a intenção designada. Para tal, estipulou-se alguns parâmetros de seleção, os quais são:

1. Dissertações ou teses relacionadas ao currículo ou práticas de ensino de Língua Inglesa sob a óptica da BNCC;
2. Que tratem do ensino público;
3. Com o foco principal no ensino fundamental anos finais;

A partir dos parâmetros estabelecidos, foram selecionados seis trabalhos, de um universo de dezesseis, os quais são:

Tabela 5: Trabalhos selecionados após a aplicação dos parâmetros de seleção pré-estabelecidos e dispostos de acordo com a data de publicação.

TÍTULO	IES	ANO
(TESE) A IMPOSIÇÃO DO INGLÊS COMO POLÍTICA LINGUÍSTICA: NA CONTRAMÃO DO PLURILINGUISMO	UFS	2018
O CURRÍCULO DE LÍNGUA INGLESA DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL PELA PERSPECTIVA DA ATIVIDADE SOCIAL	UNITAU	2019

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA: DOS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA À PRÁTICA DO USO DO LIVRO DIDÁTICO EM SALA DE AULA	UPM	2019
INTERCULTURALIDADE E O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA: CONSIDERAÇÕES SOBRE UM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA	UTFP	2020
O COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA INGLESA NA BNCC E NO CURRÍCULO PAULISTA SOB O PRISMA DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA	UFSC	2022
REPOSITÓRIO EDUCACIONAL E OBJETOS DE APRENDIZAGEM DIGITAIS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: FOCO NA ABORDAGEM WEBQUEST.	UEL	2022

Fonte: (Barros, 2023)

RESULTADOS E IMPLICAÇÕES

Trataremos nesta seção sobre os sete trabalhos selecionados e seus respectivos desdobramentos, na ordem em que eles aparecem na tabela 5 deste artigo.

Fonseca (2018), em sua tese de doutorado defendida na Universidade Federal de Sergipe, “A Imposição do Inglês como Política Linguística: Na Contramão do Plurilinguismo”, investigou os efeitos provocados pela lei 13.415/17, a qual versa sobre a oferta obrigatória do inglês, juntamente com seus efeitos negativos ao sistema de ensino por conflitar com direitos previstos na LDBEN de 1996 e nos documentos posteriores. A autora realizou uma análise da institucionalização da LI, passando pela sua situação atual no currículo da educação básica e baseando-se na historiografia e em trabalhos no campo da história do ensino de línguas, currículo, e políticas públicas. Por fim, ela concluiu que há a necessidade de se subsidiar ações que culminem na implementação de políticas linguísticas que contemplem a permanência ou a prática do ensino de outros

línguas, objetivando a elaboração de currículos plurilíngues, no lugar do ensino exclusivo do inglês.

Já Adurens (2019), em sua dissertação defendida na Universidade de Taubaté “O Currículo de Língua Inglesa do 6º Ano do Ensino Fundamental Pela Perspectiva da Atividade Social”, buscou investigar se/como o currículo da etapa evidencia as ferramentas linguísticas que dialogam com os pressupostos da atividade social. Para a análise a autora utilizou um corpus constituído pelo componente curricular de LI do 6º ano da etapa fundamental II de acordo com a BNCC, em conjunto com o currículo reformulado, a partir deste novo referencial, o qual foi examinado a partir dos recursos lexicais das categorias linguísticas. Como resultado, foi relatado que o documento reformulado pouco oportuniza ferramentas linguísticas que favorecem o ensino de LI focado no desenvolvimento de atividades sociais e deixa tal demanda totalmente a cargo do professor.

Santos (2019), em sua dissertação intitulada “O Ensino da Língua Inglesa na Escola Pública: dos Documentos Norteadores da Educação Básica à Prática do Uso do Livro Didático em Sala de Aula”, defendida na Universidade Presbiteriana Mackenzie, procurou analisar o livro didático da coleção *Way to English*, de Claudio Franco, publicado pela editora Ática, o qual é utilizado na rede pública para alunos do 9º ano do ensino fundamental. A autora investigou se os princípios abordados no material estão de acordo com os preceitos propostos pela BNCC. A conclusão chegada foi a de que o livro se torna um apoio à prática docente, mas que o seu uso é variado ou até negligenciado, o que pode ocasionar efeitos negativos, tendo em vista que ao planejar as aulas, o professor realiza buscas em várias fontes distintas, nas quais os conteúdos e metodologias não dialogam entre si de maneira adequada, criando assim uma “colcha de retalhos”, outrossim, foi destacado que há casos, nos quais os profissionais utilizam exclusivamente o material e acabam por abandonar

outros recursos, impossibilitando assim a vinculação dos objetos de conhecimento à realidade dos alunos.

Todeschini (2020), em sua dissertação “Interculturalidade e o Inglês como Língua Franca: Considerações sobre um Livro Didático em Língua Inglesa”, defendida na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, também procurou analisar coleção *Way to English for Brazilian Learners*, especificamente sua versão para o 6º ano da segunda etapa do ensino fundamental nas escolas do Paraná no ano de 2020, para averiguar como a coletânea aborda o inglês como língua franca e suas relações com a interculturalidade. Para tal, a pesquisadora realizou uma pesquisa documental de caráter qualitativo. O desfecho desta demonstrou que o material contempla a interculturalidade e sua relação com o ensino de inglês como língua franca, entretanto, apesar de haver a presença de tópicos globais, as variedades de pronúncia se limitam às variações oriundas de países pertencentes ao *Inner Circle* (Kachru, 1985). Outro aspecto apontado diz respeito à contribuição imagética, que de acordo com a autora, também auxilia na compreensão e reflexão da interculturalidade inerente à concepção do inglês como língua franca. Por fim, os resultados apontaram que não há interesse no compartilhamento da cultura do aprendiz durante as aulas, ficando a cargo do professor a busca, elaboração e utilização de tais materiais.

Costa (2022), em sua dissertação defendida na Universidade Federal de São Carlos “O Componente Curricular de Língua Inglesa na BNCC e no Currículo Paulista sobre o Prisma da Educação Linguística”, busca averiguar como, nos documentos oficiais, é encarado o termo “educação linguística”, outrossim, intentou saber também quais são as propostas e as mudanças no ensino de LI após a homologação dos referidos documentos. A pesquisadora lançou mão de uma análise documental de cunho qualitativo para definir o tratamento da educação linguística nos documentos oficiais. Constatou-se, após a análise, que apesar de os documentos darem suporte à noção de um ensino focado na educação linguística, ambos materiais demonstram fragmentação

de alguns objetos, o que se opõe à concepção de formação integral, sugerido pelos documentos orientadores.

Por fim, Spadacini (2022), em sua dissertação “Repositório Educacional e Objetos de Aprendizagem Digitais para o Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa na Educação Básica: Foco na Abordagem *Webquest*”, defendida na Universidade Estadual de Londrina, intentou evidenciar as potencialidades educacionais do repositório educacional para o contexto do ensino público, com o intuito de promover o letramento digital, alinhados com as orientações para o ensino básico de LI. Para tal a pesquisadora apoiou-se na abordagem *Webquest*, a partir de uma pesquisa-ação para a elaboração de um repositório educacional. Por se tratar de um mestrado profissional que buscou alinhar as orientações da BNCC, a autora concluiu afirmando que o repositório educacional elaborado promove a participação ativa de todos os integrantes do processo de aprendizagem, além de permear futuros trabalhos, que venham a ser elaborados com base no produto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na ponderação decorrente dos resultados relatados neste trabalho, fez-se possível notar a existência de um desassossego proveniente da condição em que se encontra o ensino da Língua Inglesa nas instituições de ensino públicas brasileiras. Os estudos analisados apontam que a exclusividade do inglês como única língua a ser abordada acarreta potenciais danos ao estabelecimento do plurilinguismo e da interculturalidade, sobretudo, a ausência de recursos de ensino, preparação e formação continuada podem enfraquecer a eficácia do processo. Ademais, é imprescindível que o livro didático adotado esteja em sintonia com as orientações curriculares e a BNCC, todavia, não a ser utilizado de maneira isolada, mas em parceria com outras ferramentas e práticas. Em suma, os poucos trabalhos encontrados demonstram que é essencial haver uma maior valoração das variações culturais e linguísticas do idioma,

juntamente à linguagem dos alunos, com o objetivo de tornar o aprendizado mais significativo e reflexivo.

REFERÊNCIAS

ADURENS, Maria Érika Santos. **O currículo de língua inglesa do 6º ano do ensino fundamental pela perspectiva da atividade social**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Taubaté, Taubaté - SP, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 6ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 26 abr. 2023.

COSTA, Elidiana A. **O componente curricular de língua inglesa na BNCC e no currículo paulista sob o prisma da educação linguística**. 2022. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2022.

COSTA, Elidiana A. Resumo dos principais eventos citados no percurso histórico do ensino de LI no Brasil. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Linguística) Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2022.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge University Press, 2003.

FONSECA, Ana Lúcia Simões Borges. **A imposição do inglês como política linguística: na contramão do plurilinguismo**. 2018. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão (SE), 2018.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

HELB - **História e Ensino de Língua Brasileira. Projeto de pesquisa**. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/projeto-de-pesquisa>. Acesso em: 01 mai. 2023.

KACHRU, Braj B. **The Alchemy of English: The Spread, Functions, and Models of Non-native Englishes**. University of Illinois Press, 1986.

LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nº 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 01 maio 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: velhos e novos temas**. São Paulo: Cortez, 2013.

Observatório do Ensino de Inglês. (2021). **Resumo Executivo: Ensino de Inglês nas Escolas Brasileiras - 2021**. Acesso em 01 de maio de 2023. Disponível em: https://www.inglesnas escolas.org/wp-content/uploads/2021/11/Resumo_Executivo_Observatorio.pdf

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. (2003). **The concept of 'World English' and its implications for ELT**. *ELT Journal*, 58 (2), 111-117.

SANTOS, Nádson Araújo dos; SANTOS, Adriana Cavalcanti dos; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva. **Educação Linguística e Ensino de Gêneros Digitais: Abordagem com Foco nas Concepções Docentes**. *Revista Carioca de Educação Básica*, v. 3, n. 1, p. 89-100, jan./jun. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.uff.br/rceb/article/view/46073>. Acesso em: 04 maio 2023.

SANTOS, Vanessa Zanelato dos. **O ensino da língua inglesa na escola pública: dos documentos norteadores da educação básica à prática do uso do livro didático em sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.

SPADACINI, Juliana Ayub Veltrini. **Repositório Educacional e Objetos de Aprendizagem Digitais para o Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa na Educação Básica: Foco na Abordagem Webquest**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

TODESCHINI, Isabella. **Interculturalidade e o inglês como língua franca: considerações sobre um livro didático de língua inglesa**. 2020. 113 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração Linguagem, Cultura e Sociedade, Linha de Pesquisa Linguagem, Educação e Trabalho, Pato Branco, 2020.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Versão para eBook. Ed. Ridendo Castigat Moraes. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acesso em: 01 maio. 2023.

CAPÍTULO 12

O PARADIGMA DA RACIONALIDADE TÉCNICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Maria Adriane da Silva Barrozo¹

Tatiane Castro dos Santos²

INTRODUÇÃO

Diversos estudiosos têm se interessado por pesquisar sobre essa temática tão ampla e complexa, que é a formação docente, discutindo a busca pela valorização do trabalho docente, na formação inicial e continuada; uma formação cada vez mais transformadora e a superação da racionalidade técnica que assola a educação e o professorado, com o processo de proletarização e burocratização.

Os modelos de racionalidade técnica se difundiram na formação de professores. Esse modelo conhecido também como epistemologia positivista da prática, no qual “a atividade profissional consiste na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica” (SCHON, 1997, p. 21). Acreditava-se, nessa concepção, que a aplicação de técnicas melhoraria a educação, mas, na prática, não foi isso que ocorreu.

Para Schon (1997), a racionalidade técnica é sustentada pela concepção positivista do conhecimento científico, sendo assim, reduzindo, de um lado, o conhecimento de causas e efeitos, gerando manipulação e controle; e, de outro, reduzindo o conhecimento prático a um conhecimento técnico. Assim,

¹ (PPGE/UFAC). E-mail: adria.barrozo@gmail.com

² (PPGE/UFAC). E-mail: tatiane.santos@ufac.br

transformando-o em relações instrumentais, ou em meios e fins, definindo quais os melhores meios para atingir os fins planejados.

No presente artigo, traçamos como objetivo discutir a racionalidade técnica e suas implicações na formação docente. Para a realização do estudo, adotamos como metodologia a pesquisa bibliográfica e o enfoque qualitativo, a partir do estudo de livros, e artigos discutidos durante a disciplina de “Formação e Trabalho Docente: representações, saberes e práticas”, que serão utilizados para compreender e fundamentar a temática. Na perspectiva de Gil (2008, p. 97), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e trabalhos científicos”.

Para desenvolvermos o estudo, utilizamos, como suporte teórico, os estudos de Oliveira (2004; 2010); Contreras (2002); Schon (1997); Giroux (1997); Alarcão (1996); Hypólito (2009); Fávero (2013,) entre outros, referentes à temática.

O presente trabalho foi estruturado em cinco seções, sendo a primeira a parte introdutória; a segunda aborda a racionalidade técnica, a burocratização e a proletarização do professorado; a terceira discute a proletarização, precarização e intensificação do trabalho docente; a quarta seção, por sua vez, aborda uma discussão referente à racionalidade técnica à vista da necessidade de reflexão: o docente como profissional reflexivo; e, para finalizar, na última seção, temos as considerações finais acerca do estudo.

RACIONALIDADE TÉCNICA, BUROCRATIZAÇÃO E PROLETARIZAÇÃO DO PROFESSORADO

As reformas educacionais têm intensificado sua atuação e provocado impactos no âmbito educacional, com as regulamentações impostas, visando à educação como objeto de subordinação. Giroux (1997) levanta apontamentos sobre as reformas educacionais, constatando que os professores estão sob ameaça, em função do conjunto de reformas que vêm sendo realizadas pelos reformadores, os quais enxergam os professores

com pouca confiança no que se refere aos conhecimentos que estes detêm e devem ensinar aos educandos. Assim, não acreditam na formação intelectual e moral das novas gerações. “A ameaça vem na forma de uma série de reformas educacionais que mostram pouca confiança na capacidade dos professores da escola pública de oferecerem uma liderança intelectual e moral para a juventude de nosso país” (GIROUX, 1997, p.157).

Nesses debates não se leva em consideração o papel que os professores desempenham na formação de seus alunos para sua atuação na sociedade, como pessoas críticas, ativas. Pelo contrário, optam por reformas que ignoram os conhecimentos desses professores, privando-os das discussões durante as reformas.

Na concepção de Giroux (1997), a maior ameaça ao professorado da escola pública, tanto aos que estão em atuação quanto aos futuros profissionais, é o desenvolvimento significativo das ideologias instrumentais que proporcionam uma formação de professores em uma abordagem tecnocrática.

Os problemas dessa abordagem são evidentes com o argumento de John Dewey de que os programas de treinamento de professores que enfatizam somente o conhecimento técnico prestam um desserviço à natureza do ensino quanto a seus estudantes. Em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico. O ponto é que os programas de treinamento de professores muitas vezes perdem de vista a necessidade de educar os alunos para que eles examinem a natureza subjacente dos problemas escolares. Além disso, estes programas precisam substituir a linguagem da administração e eficiência por uma análise crítica das *condições* menos óbvias que estruturam as práticas ideológicas e materiais do ensino (GIROUX, 1997, p. 159).

Segundo o autor, os professores participam desses debates somente para serem “objetos de reformas educacionais que os reduzem ao status de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula” (GIROUX, 1997, p.

159). Percebe-se que os professores não são sujeitos ativos nesse processo das reformas educacionais que acaba afetando-os diretamente, bem como suas práticas pedagógicas.

Contreras (2000) utiliza os estudos de MacDonald (1991) para fazer uma crítica à ausência dos professores nas reformas educacionais, ao salientar que é mais difícil para quem está fora da escola fazer algo para melhorar a educação, pois, segundo ele, os professores são apenas realizadores das ideias dos outros, e conseguem resultados mais precisos quando são os proprietários e os autores dessas ideias que se aplicam na prática pedagógica em sala de aula: “[...] a atual crise na educação tem muito a ver com a tendência crescente de enfraquecimento dos professores em todos os níveis da educação é uma precondição teórica necessária para que eles efetivamente se organizem e estabeleçam uma voz coletiva no debate atual” (GIROUX, p. 158).

Dessa maneira, ao invés de proporcionar ao docente uma formação crítica, com mudanças sociais, que levante apontamentos significativos de quem conhece, de fato, o chão da escola, que pode dar sugestões, levantar questões referentes aos métodos didáticos pedagógicos, o que se percebe, nesses treinamentos, são técnicas de como executar, de como fazer, de qual o melhor método a ser utilizado ou qual é o mais eficiente. Trata-se, apenas, de partilha de técnicas.

Nesse mesmo sentido, a racionalidade tecnocrática e instrumental acaba reduzindo a autonomia docente, no que diz respeito ao planejamento curricular. O autor Giroux (1997) destaca que a proliferação dessa concepção tornou-se muito evidente, passou a ser denominada de pacotes curriculares “à prova de professor”. Esses pacotes oferecem aos professores a instruções para a execução dos procedimentos dos conteúdos a serem lecionados, ou seja, nessas reformas educacionais, elas são estruturadas em tal grau de regulação que não deixam muita margem para a autonomia; é tudo muito detalhado e o controle, do ponto de vista didático-pedagógico, daquilo que os professores devem ensinar e de como devem ensinar é, de tal forma,

amarrado, estruturado, definido e avaliado, que a ação didática pedagógica encontra-se cada vez mais controlada, avaliada de forma maciça, padronizada, arbitrária, autoritária por esses pacotes educacionais.

Para o autor,

O método e objetivo de tais pacotes é legitimar o que chamo de pedagogias de gerencialismo. Isto é, o conhecimento é subdividido em partes diferentes, padronizados para serem mais facilmente gerenciados e consumidos, e medidos através de formas de avaliação predeterminadas (GIROUX, 1997, p. 160).

Nas pedagogias de gerencialismo, a aprendizagem é reduzida simplesmente a questões técnicas administrativas, ou seja, investir poucos recursos e atingir um grande número de estudantes, em um tempo designado. Nessa pedagogia, o comportamento dos docentes precisa ser controlado, sendo comparado nas diversas instituições escolares.

Nesse viés, Hypólito; Vieira; e Pizzi (2009), salientam que estamos em um momento de “reformulação do sistema educacional combinados com processos de reestruturação da própria sociedade, ambos ocorrendo em um ambiente de globalização e de imposição do mercado” (p. 101). Essas reformas educativas, curriculares e também a implantação de novas políticas educacionais, que têm sido implementadas pelas políticas neoliberais, afetam diretamente o professorado em diversos aspectos, tais como: maior controle do trabalho pedagógico, autonomia sobre suas práticas, e, conseqüentemente, aumento a intensificação do trabalho docente, o que recai sobre as práticas curriculares, tornando-os inseparáveis, e isso é bem mais perceptível nas políticas de avaliação.

Ao invés de implementar todo o conjunto de reforma, com o objetivo geral de resgatar e implementar a qualidade e a eficácia da educação pública, optou-se por definir um currículo padronizado, todo um conjunto de avaliação realizado por mecanismos externos à escola, denominado de Avaliações

Externas ou Avaliações de Larga Escala. Todos os alunos são obrigados a realizar essas avaliações; além de seguir um currículo padronizado, define-se toda uma sistemática metodológica que passa a disciplinar o trabalho docente.

Desse modo, os novos requisitos educacionais passaram a ser exigidos nos processos de reestruturação. Os autores Hypólito; Vieira; e Pizzi (2009, p. 102) enfatizam que:

[...] as políticas neoliberais para a educação tem incluído o princípio da competência do sistema escolar, por intermédio da promoção de mecanismos de controle de qualidade externos e internos à escola, que visam a subordinação do sistema educativo ao mercado, ao mesmo tempo em que propõem modelos gerencialistas de avaliação do sistema. Outra característica identificada é o da combinação da centralização e descentralização.

Os controles centralizados são realizados por meio das avaliações nacionais em larga escala, reformas curriculares, formação de professores de forma aligeirada. Outro aspecto que merece atenção é a transferência de responsabilidade das esferas federais e estaduais para as municipais, colocando em pauta a autonomia da gestão financeira, adotando critérios que possam melhorar a qualidade e eficiência, assim como se tem no mercado, obtendo, assim, uma Gerência da Qualidade Total. Os processos de reestruturação educacional propostos pelas correntes neoliberais têm impactos diretamente na formação e atuação docente, determinando no currículo o que os professores devem ensinar. De acordo com esses autores, tudo indica que estamos vivenciando as evidências de um processo de auto-intensificação do trabalho docente.

Podemos perceber que essa abordagem arquiteta a vida escolar em torno dos especialistas em currículo, instrução, avaliação, sem incluir o professorado nesse processo, sendo que a maioria dos profissionais que participam dessas decisões não conhecem a realidade da sala de aula, apenas desenvolvem um currículo homogêneo para todas as escolas, o que torna impossível trabalhar

com todos da mesma forma. Nesse processo, os docentes são reduzidos à tarefa de implementação e acabam sendo afastados dos procedimentos que deliberam e incitam uma reflexão.

É necessário levar em consideração a especificidade de cada aluno (cultura, religião, condições sociais, etc.), respeitar as diferenças de cada um, para não tornar a experiência escolar pior que a da rua. Miguel Arroyo (2000, p. 59) destaca que “[...] A escola pode ser menos desumanizadora do que a rua, a moradia, a fome, a violência, o trabalho forçado, mas reconhecamos, ainda, as estruturas, rituais, normas, disciplinas, reprovações e repetências na escola são desumanizadoras”

Nesse viés, Contreras (2002, p. 90) aborda que:

A ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir efeitos ou resultados desejados.

Desse modo, o professor, como profissional técnico, entende que a sua ação pedagógica consiste em aplicações de decisões técnicas, pelas quais tem que alcançar metas e/ou resultados, sendo utilizados métodos que melhor se apliquem, até mesmo para aqueles discentes que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem. No lugar de a escola procurar compreender o comportamento do aluno, ou o motivo que está prejudicando sua aprendizagem, simplesmente escolhe uma forma técnica para solucionar o “problema”, sem compreender o contexto desse aluno, sem reconhecer, também, que são necessários novos tipos de avaliação. Contreras (2002, p. 99) aborda que “[...] as situações ficam limitadas pelo contexto, que define a própria atividade técnica, sem levar em consideração o contexto mais amplo no qual o ensino ocorre e no qual cobra sentido”.

Donald Schon (1997), faz críticas contundentes a essa concepção prática profissional defendida mediante a

racionalidade técnica. Para ele, essa concepção técnica, na prática, peca ao aplicar soluções predeterminadas a problemas já formulados, escolhendo, entre os meios disponíveis, quais os melhores fins previstos. Contreras (2002, p.99) complementa destacando que “os professores se encontram envolvidos em uma atuação intuitiva, dispondo de um conhecimento científico que lhes proporciona uma informação simplificada”.

A racionalidade técnica se expressa, também, deixando as políticas públicas isentas de todo esse debate ao serem fixadas como razões científicas ou técnicas. Sendo assim, as políticas estabelecem os objetivos a serem alcançados pelo sistema educacional, fica sob responsabilidade dos especialistas e acadêmicos as novas iniciativas curriculares, como novas técnicas de programação, avaliação, materiais curriculares, “o que parece ficar fora do trabalho acadêmico e técnico é a própria política educacional, que acaba imune a qualquer referência fora de si mesma” (CONTRERAS, 2002, p. 103). Vejamos:

O educador deve elaborar seus próprios juízos sobre o que deve ou não fazer (...) Estas não são decisões que se possa encomendar a outros e depois proporcioná-las aos docentes. Todos os educadores devem responder as questões normativas por eles mesmos. (...) Não podemos pensar que, porque proporcionamos a alguém uma teoria educativa científica, estamos fornecendo, ao mesmo tempo, os fundamentos para guiar sua prática educativa (Pearson *apud* Contreras).

A autora Oliveira (2010), chama atenção para a necessidade de olharmos para as políticas de uma forma mais alargada, ampliada, não apenas para aquilo que estar normatizado, regulamentado, mas olhar para o chão da sala de aula para entendermos as modificações que essa legislação traz, sair do macro.

Na seção seguinte, realizaremos alguns apontamentos referentes ao processo de proletarização, precarização e a intensificação da profissão docente.

PROLETARIZAÇÃO, PRECARIZAÇÃO E INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

O debate referente às teses de desprofissionalização e proletarização do magistério repercute a partir das décadas de 1970 e 1980, momentos esses marcados pela luta por profissionalização do magistério, colocando-se em pauta o reconhecimento dos direitos e deveres dessa classe trabalhadora. Oliveira (2004) toma como aporte teórico os estudos de Mariano Enguita para descrever que “a profissionalização não é sinônimo de capacitação, qualificação, conhecimento, formação, mas “expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processos de trabalho” (OLIVEIRA, 2004, p. 1133).

Nesse caminho, a proletarização torna-se ameaçada pela perda de controle do trabalho docente, contrapondo-se à profissionalização como condição de preservação que valoriza a auto-regulação, vantagens, independência, e licença para atuação.

Assim, a profissionalização aparece nesse contexto como uma saída dos trabalhadores da educação aos processos de perda de autonomia no seu trabalho e de desqualificação no sentido apontado por Braverman, ou seja, o trabalhador que perde o controle sobre o processo de trabalho perde a noção de integridade do processo, passando a executar apenas uma parte, alienando-se da concepção (OLIVEIRA, 2004, p. 1134).

Já o processo de precarização vem decorrendo do crescimento econômico sem a ampliação nos números de emprego, o que proporciona desigualdade social. Outro fator que ocasiona a precarização é a flexibilização dos contratos de trabalhos, optando-se cada vez mais por seletivos, queda nas taxas de sindicalização, redução de greves trabalhistas, baixa remuneração, perdas de garantias. Isso mostra que as empresas mantêm uma maior autonomia, como também a precariedade do emprego público.

As novas mudanças apontam para organização escolar, destacando uma maior flexibilização nas estruturas curriculares e nas avaliações, sendo necessário novo perfil profissional docente. Porém, o que se observa nesses novos modelos de organização escolar é que há um longo caminho entre o discurso e a prática, do que, pois, existe uma grande defasagem entre o que é discutido nos programas e o que chega a ser implantado nas escolas. Por isso, cobra-se tanto que essas reformas sejam desenvolvidas por profissionais que conheçam o chão da escola e saibam a realidade da educação do país. Para tanto, com essa nova organização escolar, sem que o professor tenha condições necessárias para desempenhar o seu trabalho, caminha-se para o processo de precarização do trabalho docente.

Nesse processo, os professores são induzidos, mesmo que indiretamente, a aplicar, em sua prática em sala de aula, os conhecimentos produzidos por técnicos/ especialistas, que, muitas vezes, são desvinculados da realidade escolar. O que acaba resultando naquilo que os autores denominam de profundo processo de intensificação do trabalho docente e das atividades que o professor realiza em sala de aula, na escola, realiza como trabalhador. Esses processos já estão tão intensificados, que eles trazem o conceito de autointensificação.

Por sua vez, o autor Contreras (2002, p. 35) vem explicitar os conceitos-chave do processo de racionalização do trabalho, destacando a forma como acontece na prática:

A separação entre concepção e execução no processo produtivo, onde o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre os quais não decide; b) a desqualificação, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção e c) a perda de controle sobre o seu próprio trabalho, ao ficar submetido ao controle e à decisão do capital, perdendo a capacidade de resistência.

Percebe-se que essa formação do professor acontece de uma forma fragmentada, pensada e elaborada por técnicos em um tempo muito curto, o que acaba deixando o professor sem espaço

para refletir na sua prática pedagógica. Isso leva à proletarização do trabalho docente, que acaba sendo potencializada pela burocratização, fazendo a separação entre concepção e execução, tornando, assim, o professor um executor das atividades desenvolvidas por terceiros, semelhante ao que acontece com os trabalhadores de outros setores da sociedade.

Seguindo nessa perspectiva, os autores Fávero; Tonieto; e Roman (2013), vêm abordando a racionalidade técnico-instrumental na formação docente e destacam que há uma diferença considerável entre a investigação e a prática, pois são os investigadores da ciência básica que proporcionam os saberes necessários que são aplicados mecanicamente pelos executores desses saberes. A racionalidade técnica diminui a atuação prática referente à análise dos meios para atingir os fins.

No tocante ao âmbito educacional, percebe-se a concepção do professor como técnico, seguida da ideia de formação de professores por competência. A racionalidade técnica provoca a divisão do trabalho em diferentes níveis, em que o professor é o executor de tarefas que, geralmente, são idealizadas por terceiros.

Assim, Oliveira (2004, p. 1131) destaca que “tais reformas serão marcadas pela padronização e massificação de certos processos administrativos e pedagógicos, sob o argumento da organização sistemática [...]”. A gestão será baseada nas formas de planejamento e controle, associadas à descentralização administrativa. Dessa forma, essas reformas acabaram determinando a reestruturação do trabalho docente, acarretando maior participação orçamentária da comunidade, como também uma maior responsabilização do professorado.

Outro ponto negativo é que acaba sobrando para os professores a responsabilização pelo sucesso ou fracasso desses programas, um exemplo disso são os professores que ficam com as turmas do ano de realização da prova do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que são responsabilizados pelo sucesso ou “fracasso” da turma. Nessa lógica, Donald Schon (1997, p. 79) salienta “como é hábito, atribuímos a culpa às escolas

e aos professores, o que equivale culpar as vítimas” e ao tocante aos alunos, é ensinado a obterem boas notas ao invés de aprenderem o conteúdo.

Oliveira (2004) destaca, ainda, que o professor tem que dar conta de exigências que estão além de sua formação, desempenhando outras funções, que cabe a outros profissionais, o que contribui para o sentimento de desprofissionalização, desqualificação e, conseqüentemente, para a perda de identidade e autonomia. “As reformas em curso tendem a retirar deles autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho” (p. 1132).

Na próxima seção, abordaremos as contribuições de Giroux (1997), Contreras (2002), Alarcão (1996) e Donald Schon (1997) para desenvolvermos uma discussão referente ao professor reflexivo.

DA RACIONALIDADE TÉCNICA A NECESSIDADE DE REFLEXÃO: O DOCENTE COMO PROFISSIONAL REFLEXIVO

Compreender os professores como intelectuais, fornece uma crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais, fazendo uma separação entre conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação. Sendo assim, Giroux enfatiza a importância de os professores serem profissionais ativos, assumirem responsabilidades referentes às questões educacionais, que requerem um posicionamento mais firme acerca do que ensinam. Além de refletirem sobre sua prática pedagógica, de assumirem responsabilidades na formação da escolarização. Mas, para que esse objetivo seja alcançado, não pode haver divisão de trabalho, na qual os professores não têm voz ativa.

Eu argumentei que, encarando os professores como intelectuais, nós podemos começar a repensar e reformar as tradições e condições que têm impedido que os professores assumam todo o seu potencial como

estudiosos e profissionais ativos e reflexivos. Acredito que é importante não apenas encarar os professores como intelectuais, mas também contextualizar em termos políticos e normativos as funções sociais concretas desempenhadas pelos mesmos. Desta forma, podemos ser mais específicos acerca das diferentes relações que os professores têm tanto com seu trabalho como com a sociedade dominante (GIROUX, 1997, p. 162).

A escola não é neutra, os professores também não devem assumir uma postura neutra. Não há neutralidade no ato de ensinar. Nesse viés, os professores, como intelectuais transformadores, “devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino” (Giroux, 1997, p. 162). Para formar os alunos como sujeitos críticos, é necessário o professor tornar-se um intelectual transformador. Como também há a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico.

Para Giroux (1997), tornar o político mais pedagógico significa incorporar práticas de interesses políticos que tenham natureza emancipatória, em outras palavras, é utilizar essas pedagogias para formar um aluno crítico, realizar debates em prol de uma sociedade mais igualitária. Para isso, cabe a esse intelectual dar vez e voz ativa aos educandos, como também realizar estudo em grupos, em diversos âmbitos, sociais, culturais, e históricos.

Esses intelectuais necessitam desempenhar uma linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, mostrando para os educandos que eles podem ser sujeitos da mudança, manifestando-se contra as injustiças sociais na sociedade. “Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores” (GIROUX, 1997, p. 163).

Com a profissionalização e burocratização, a formação docente teve uma elevação e qualificação dos profissionais. A preocupação com profissionais qualificados requer que esses professores sejam críticos e autônomos no desenvolvimento

pedagógico. Um docente crítico, reflexivo e não apenas um mero executor do currículo desenvolvido por técnicos, sem autonomia, submetido ao processo de proletarização, mas sim, um profissional que reflete à luz de sua prática, que tem voz ativa, que aprimora sua atuação, sendo um intelectual crítico transformador, político e pedagógico.

Os autores Fávero; Tonieto; e Roman (2013) utilizam as pesquisas de Isabel Alarcão (1996), que se remetem aos escritos do filósofo americano e patrono da pedagogia, John Dewey, que, em sua obra “Como pensamos”, faz a distinção entre a reflexão e o ato de pensar. Para ele, “a reflexão não é simplesmente uma sequência, mas uma consequência” (Dewey *apud* Fávero; Tonieto; e Roman, 2013, p. 283). Para Alarcão (1996), a reflexão se baseia na vontade, pensamento, atitude, questionamentos, e na busca por justiça, sendo considerada um processo lógico e psicológico.

Nessa discussão do professor reflexivo, Contreras (2002) toma por base os estudos de Donald Schon (1997), que critica o paradigma da racionalidade técnica, que não possibilita uma formação reflexiva e ainda gera uma crise nos profissionais, ao realizarem seu trabalho na sociedade.

Donald Schon é um autor bastante utilizado como referência na formação de docentes, mesmo não tendo nenhum trabalho específico sobre a temática.

O autor defende que o trabalho do profissional seja pautado na reflexão e que aconteça mediante situações práticas reais, pois isso torna o profissional preparado para tomar decisões e saber agir nas mais diversas situações do seu trabalho.

Desse modo, na percepção do autor, percebe-se a necessidade de rever os currículos e oferecer uma formação que vise à prática, ensinando a refletir na ação, pois estamos vivenciando “[...] uma crise de confiança no conhecimento profissional, que despoleta a busca de uma nova epistemologia da prática profissional. Na educação, esta crise centra-se num conflito entre o saber escolar e a reflexão-na-ação dos professores e alunos” (SCHON, 1997, p. 80).

À medida que os professores vão desenvolvendo suas práticas reflexivas, é possível que haja um confronto com a burocracia estabelecida na escola. E os superiores da escola, que procuram desenvolver um profissional reflexivo, devem proporcionar espaços em que seja possível ao docente desempenhar a reflexão-na-ação. “[...] aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer na escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos- devem ser olhados como inseparáveis” (SCHON, 1997, p. 87). Esse mesmo autor desenvolve noções fundamentais, como conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Em sua percepção, a reflexão é compreendida como conexão entre o conhecimento e a ação nos contextos práticos. O autor analisa a prática reflexiva como oposição ao especialista técnico.

Desse modo, é enfatizada por esses autores a necessidade de o professor pesquisar e refletir sobre a sua prática, aprimorando suas qualidades educativas, pois isso gera diálogos reflexivos com determinadas situações, indagando a ação. Para tanto,

a prática profissional desenvolvida da perspectiva reflexiva não é uma prática que se realiza abstraindo-se do contexto social no qual ocorre [...] os professores não estão a margem da discussão pública sobre as finalidades do ensino e da organização. Pelo contrário, encontram-se precisamente no meio dela (CONTRERAS, 2002, p. 131).

Sendo assim, nas inúmeras vezes em que as instituições e as práticas sociais são objetos de debates, os profissionais não estão presentes nessas discussões, mas acabam assumindo suas próprias discussões em conflitos, considerados por esses profissionais como não resolvidos. Assim, “a deliberação prática e o julgamento profissional autônomo se realizam no contexto dos elementos que intervêm na reflexão” (CONTRERAS, 2002, p. 131). Os profissionais em exercício necessitam ter a reflexão na sua prática pedagógica, determinar critérios e defender sua opinião publicamente, estabelecer relações entre a prática reflexiva, com

participação em contextos sociais, gerando um diálogo social e público bem mais reflexivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo, foram destacados alguns pontos que discutem a racionalidade técnica na formação do professor e a necessidade de um professor reflexivo. Giroux, Schon e Contreras vêm apontando que o professor deve desempenhar o papel de crítico-transformador, e formar alunos sujeitos críticos para a sociedade. O professor deve ser considerado sujeito do próprio conhecimento, e deve formar os alunos para serem cidadãos críticos na sociedade.

Os autores trabalhados no decorrer do texto apontam que os professores precisam conhecer as dificuldades tanto da sua formação como atuação profissional, buscar uma formação mais crítica. Para tanto, almeja-se uma formação docente pautada na reflexão e transformação social, voltada para a construção da profissionalização de práticas que promovam uma educação emancipadora.

Como destaca Giroux, paira sobre a escola e sobre os professores a ameaça de se restringir cada vez mais a autonomia profissional. Sabemos que os professores são profissionais capazes não só de ensinar a partir de seus conhecimentos científicos, mas também são profissionais capazes de uma formação moral, ética, para a vida social. Porém, o conjunto de reformas acarretam profundos impactos na forma como a sociedade vê esses professores, como também na forma que os próprios professores se vêem. Por conta das reformas, a confiança que a sociedade tinha nesses profissionais está sendo minada. Giroux salienta, ainda, que essas reformas vão restringindo o pensar crítico na educação, como também as análises críticas sobre o papel da educação e do docente enquanto protagonista social.

Realizando uma análise pela perspectiva dos autores, percebemos o grande desafio de superar a racionalidade técnica e

desenvolver uma formação mais transformadora. Sabemos que a atuação do docente encontra-se em um momento bem delicado, em que as reformas educacionais vêm lhe tirando a autonomia e, em certos momentos, transformando esse profissional em um técnico, sendo comparado, por alguns autores, como operários das fábricas. E mesmo com tantos desafios, que procuram anular a participação ativa do docente, ainda é possível formar o professor como um intelectual crítico e transformador.

Compreendemos que o processo de ensinar não é uma atividade neutra, e que o trabalho do professor deve estar articulado diretamente com esse movimento de pensar a sociedade e as suas transformações e de reconhecer o docente como um profissional que pode contribuir nesse processo de transformação da vida social. A lógica da racionalidade técnica tem deixado suas marcas nas formações docentes, esse paradigma procura alienar tanto o professor quanto o aluno. Tais reflexões nos fazem concluir, portanto, que devemos superar a formação baseada no paradigma técnico, por meio de uma formação crítica, autônoma e reflexiva.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação de professores. **R. Fac. Educ.** São Paulo, v.22, n.2, p. 11-47, jul./dez. 1996.

ARROYO, Miguel. Experiências de aceleração- Estamos Inovando? **Contemporaneidade e Educação**, ano V. n. 8,2º sem. 2000.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**; tradução de Sandra Trancoso Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ROMAN, Marisa Fátima. A formação de professores reflexivos: a docência como objeto de investigação. **Educação Santa Maria**, v.38. n. 2. p. 277-288, maio/ ago. 2013.

GIROUX, A. Henry. **Os professores como intelectuais**: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. **Currículo sem fronteiras**, v.9, n.2, p. 100-112, jul/ dez, 2009.

NÓVOA, Antônio (Coord). Os professores e sua formação. In: SCHON, A. Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. 3. ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: Precarização e Flexibilização. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 89, p.1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Editora UFPR.

CAPÍTULO 13

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DOS ACADÊMICOS DE LETRAS LIBRAS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Sandy Honorato Rocha Mendonça¹

Alexandre Melo de Sousa²

Vivian Gonçalves Louro Vargas³

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado corresponde ao momento em que os acadêmicos vão para o campo de atuação e colocam em prática o que vem sendo aprendido ao longo do curso de graduação. De acordo com Pimenta; Gonçalves (1990), o estágio tem como finalidade proporcionar ao aluno uma aproximação com a realidade na qual ele irá atuar, oportunizando o contato com a instituição escolar e seu funcionamento, suas normas e regras, suas metodologias, seu corpo docente e discente, sendo por meio dele e dessa experiência, no ambiente no qual o estudante irá futuramente atuar, possibilitadas reflexões acerca de sua formação e dos métodos utilizados (Pimenta, 2012). Dessa forma, os estudantes dos cursos de licenciatura, especificamente, no que se refere a esse estudo, os alunos dos cursos de Letras-Libras, têm em sua carga horária de formação um quantitativo dedicado a essas atividades.

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre – PPGE/UFAC.

² (PPGE/UFAC). E-mail: alexandre.sousa@ufac.br.

³ (UFAC). E-mail: vivian.vargas@ufac.br

O curso de Letras Libras foi implantado no Brasil em 2006 (Strobel, 2009) para atender às demandas da inclusão dos alunos surdos no ensino regular e em cumprimento ao Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, tendo o intuito de contribuir com a acessibilidade dessa minoria linguística, mediante a formação de docentes (em seus cursos de licenciatura) e de tradutores-intérpretes de Libras (nos cursos de bacharelado), conforme previsto no **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. A partir de 2005, a disciplina de Libras se torna obrigatória nas licenciaturas e nos cursos de fonoaudiologia, tendo as instituições de ensino o prazo de 10 anos para se adequarem.

No Acre o curso de Letras-Libras teve seu Projeto Pedagógico Curricular - PPC elaborado em 2013 por uma comissão constituída pela reitoria da Universidade Federal do Acre e pelo Centro de Educação, Letras e Artes (CELA). No entanto, o início do curso se deu em 2014. **Em seu PPC consta para as atividades de estágio uma carga horária de 405 horas, sendo distribuído do seguinte modo: 90 horas no quinto período, 90 horas no sexto, 90 horas no sétimo e 135 horas no oitavo período.**

Entretanto, há um entrave na realização dessas atividades curriculares, pois a Libras ainda não compõe a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, não sendo ofertada essa disciplina na maioria das instituições escolares. Dessa forma, os estágios supervisionados do curso de Letras Libras na Universidade Federal do Acre - UFAC, por exemplo, se dão de maneiras adaptadas⁴ e muitas das vezes, a realidade da sala de aula é vista de forma superficial.

Quando da inexistência do campo de atuação, o estágio supervisionado de acordo com o PPC (2013) poderia ser ministrado no campus sede da própria Universidade, desde que

⁴ O estágio supervisionado era organizado em forma de oficinas em espaços indicados pelos professores da disciplina.

contemplassem a mesma distribuição de carga horária e direcionamento de público-alvo.

Assim, diante dessa limitação com relação a falta do campo de atuação para o desenvolvimento dos estágios supervisionados, nos levam a refletir sobre a disciplina de estágio supervisionado do curso de Letras Libras, tendo como problemática deste artigo: o que discutem os trabalhos que relacionam a disciplina de Estágio Supervisionado na formação dos acadêmicos do Curso de Letras Libras em nível de mestrado e doutorado no Brasil, cujos trabalhos divulgados pela Base Digital Brasileira de Teses e Dissertações?

Dessa forma, buscamos identificar, num recorte temporal de dez anos (2013-2023), os trabalhos produzidos a partir dessa temática, observando as conclusões a que chegaram. O recorte temporal foi escolhido considerando o ano de criação do curso de Letras Libras na Universidade Federal do Acre e o ano que marca dez anos dessa criação.

O PAPEL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DO DOCENTE

O trabalho do professor atualmente exige deste inúmeras habilidades antes não necessárias. Hoje, ele precisa transitar por várias áreas de conhecimento além daquela para a qual dispensou anos de estudo. Por esse motivo, o estágio supervisionado torna-se indispensável no processo de formação dos futuros profissionais.

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer 'algo' ou 'ação'. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da re-elaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons. Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco, observando-nos, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos

contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram (Pimenta e Lima, 2006, p.6).

Diante do exposto, entendemos a importância de vivenciar a experiência do estágio, que nos prepara na prática para os desempenhos das nossas funções. É nesse momento, que através da observação e posterior atuação, iremos nos construir enquanto profissionais.

A Lei Nº 11.788 de 25 de setembro de 2008, define em artigo primeiro que estágio é: “[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos”. Ainda conforme a lei, o estágio compõe o projeto pedagógico do curso, e pode ser classificado em obrigatório (aquele que é requisito para a aprovação e obtenção do título) ou não-obrigatório (aquele que é desenvolvido como atividade opcional), a depender das diretrizes da instituição.

Ao preparar os alunos para o início de uma vida profissional nos cursos de licenciatura é necessário considerar que estes almejam vivenciar a relação entre teoria e prática. Essa vivência acontece, a princípio, nas disciplinas de estágio supervisionado, por esse motivo muitos acadêmicos depositam suas expectativas nesse momento da graduação, pois, por meio da ida ao campo de atuação, é possível ao aluno confirmar ou não aquilo que foi desenvolvido ao longo das disciplinas teóricas.

[...] o estágio coloca-se como teórico-prático e não como teórico ou prático, devendo possibilitar, aos estagiários, melhor compreensão das práticas institucionais e das ações praticadas pelos profissionais, como maneira de preparar os futuros professores (Barreiros e Gebran, 2006, p. 28).

Devido ao reconhecimento da Libras como língua das comunidades dos surdos brasileiros por meio da Lei nº 10.436/2002, e com a obrigatoriedade da oferta da disciplina de Libras nos cursos de magistério, licenciaturas e fonoaudiologia, em atendimento a uma exigência do Decreto nº 5.626/2005, tornou-se necessário a implantação do Curso de Letras Libras nas

Universidades do Brasil para formar em nível superior profissionais para trabalhar com essa língua.

A realização do estágio supervisionado dos discentes do curso de Letras Libras se depara com um agravante em virtude da disciplina de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS não compor a base nacional comum curricular - BNCC, tornando limitada a execução dos estágios pelos alunos.

Silva (2005, p. 16) esclarece que é preciso “[...] que os projetos pedagógicos dos cursos de graduação cumpram o seu papel de formar profissionais para o exercício de aprender sempre, fazendo de sua prática um objeto de estudo e investigação”. Entretanto, os cursos de licenciatura têm uma extensa carga horária destinada às disciplinas básicas e pouco tempo de prática se considerarmos as de outras graduações.

O professor, em sua formação, tem quatro anos de curso em tempo parcial. Desses mais de três (5/6 ou 7/8 do total de horas) são exclusivamente de disciplinas básicas (isto é, sem um relacionamento direto com a escola), tanto dos conteúdos específicos como dos pedagógicos. A interação faculdade/escola fundamental e média ocupará 1/6 a 1/8 da carga horária, quando é levada a efeito por várias disciplinas pedagógicas (Carvalho, 2001, p. 115).

Portanto, é necessário que o acadêmico durante sua permanência na escola, para o desenvolvimento da prática do estágio supervisionado, consiga constatar como é o ambiente escolar, a sala de aula, a relação professor-aluno, as metodologias utilizadas, com o intuito de no futuro desempenhar seu papel de docente de forma crítica e reflexiva.

O CURSO DE LETRAS LIBRAS NO BRASIL E NO ACRE

A Libras compreende a Língua Brasileira de Sinais. Esta língua é utilizada por parte dos sujeito surdo brasileiro, como meio de expressão e comunicação. Reconhecida em 2002, a Lei n° 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais preconiza em seu artigo 1°:

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002, p. 1).

Após a aprovação dessa lei, os surdos brasileiros obtiveram o reconhecimento linguístico pelo qual lutavam há muito. Foi a partir dessa conquista que os sistemas educacionais, principalmente o público, começaram a dar os primeiros passos acerca a educação dos surdos e, assim, passaram a traçar timidamente, estratégias pedagógicas que atendessem as necessidades desses estudantes, dentre elas, pode-se pontuar a mais recente, o bilinguismo que de acordo com Perlin e Strobel (2008), corresponde a modalidade educacional na qual o aluno surdo recebe instrução na sua primeira língua e o português entra como segunda língua na modalidade escrita. A referida lei também preconiza em seu artigo 4º e parágrafo único que:

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa (Brasil, 2002, p. 1).

Outro fator basilar para os surdos, preconizado nessa lei, é o fato de a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS estar contemplada no currículo dos cursos de licenciatura e de fonoaudiologia; essa determinação legal é um mecanismo para a difusão da língua, o que enriquece linguística e culturalmente o surdo.

O curso de Letras Libras surge no Brasil em 2006, de acordo com Strobel (2009). Essa criação se deu em decorrência do que foi estabelecido pelo Decreto nº 5.626/2005. Conforme esse decreto, em seu Art. 11, o Ministério de Educação deveria promover

programas específicos para a criação de cursos de graduação na área da Libras e do Português como segunda língua para Surdos.

O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngüe:

Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;

II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/ Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;

III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa (Brasil, 2005, p.3).

A Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC foi a primeira instituição a oferecer o curso de Letras Libras na modalidade a distância (EAD) para alcançar o maior quantitativo de alunos em regiões diversas de forma mais rápida.

O MEC avaliou o Letras-Libras EAD da UFSC atribuindo-lhe nota máxima (cinco), validando o curso e os trâmites para sua criação e implementação. A UFSC passou, então, a ser uma referência nacional na área de Libras pois, além de ter sido a primeira universidade a instituir esse curso superior, formou/forma pesquisadores na pós-graduação, nas áreas de língua de sinais e na educação de surdos (Vargas, 2023, p. 74).

Após a implantação do curso de licenciatura em Letras Libras inicialmente na modalidade EAD, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, no ano de 2006, outras Instituições de Ensino Superior também iniciaram esse processo de implantação do curso (Strobel, 2009).

No Acre, o curso de Letras Libras foi criado em 2013, tendo sua oferta iniciada em 2014 na Universidade Federal do Acre – UFAC em cumprimento às exigências do decreto de 2005, cujo objetivo principal é habilitar profissional para ensinar Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS no ensino fundamental II, no médio e superior.

O Projeto Pedagógico Curricular - PPC vigente do Curso de Letras Libras na UFAC foi elaborado em 2013 por uma comissão

constituída pela reitoria da Universidade Federal do Acre e pelo Centro de Educação, Letras e Artes (CELA). Após elaborado o projeto, este foi aprovado, primeiramente em Assembleia de Centro, e posteriormente homologado pela Resolução CONSU nº 14, de 13-03-2014 (PPC, 2013).

O curso de Letras Libras da Universidade Federal do Acre – UFAC tem como carga horaria total 2.855 horas das quais 405 horas correspondem ao estágio curricular supervisionado obrigatório. Essas 405 horas estão distribuídas da seguinte forma: **90 horas no quinto período, 90 horas no sexto, 90 horas no sétimo e 135 horas no oitavo período. As atividades do estágio supervisionado acontecem sob forma de oficinas ministradas em escolas públicas, uma vez que Libras não compõe o componente curricular da educação básica.**

Além do estágio supervisionado, no respectivo documento consta a organização do curso e os componentes curriculares, além de outras informações referentes à sua implantação. O curso está dividido em 08 (oito) semestres e dentre os componentes curriculares que o compõem está a disciplina de estágio supervisionado a serem ministrada nos 5º, 6º, 7º e 8º períodos respectivamente.

Mesmo com a conquista do direito à comunicação em língua de sinais, é importante que os surdos também façam uso da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, visto essa ser a língua oficial do país e, por serem cidadãos brasileiros, terem o direito de acesso às informações veiculadas nessa língua. O Decreto nº 5.626 de traz em seu artigo segundo a definição de quem é pessoa surda, no entanto precisamos considerar o sujeito com suas especificidades, não podendo colocá-lo num padrão.

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras (Brasil, 2005, p. 1).,

O referido Decreto prescreve ainda orientações como: I) a inserção da LIBRAS como parte do componente curricular em alguns cursos do ensino superior; II) a formação do docente e instrutor de Libras; e o III) o uso e a difusão da LIBRAS e da Língua Portuguesa para acesso das pessoas surdas à educação.

METODOLOGIA

No presente trabalho, foi utilizado como metodologia de pesquisa a revisão sistemática de literatura – RSL com objetivo de identificar estudos (dissertações e teses) acerca da problemática deste trabalho, as contribuições do estágio supervisionado no curso de Letras Libras. A RSL é definida como:

É um método que permite maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada. O seu resultado não é uma simples relação cronológica ou uma expressão linear e descritiva de uma temática, pois a revisão sistemática deve se constituir em um trabalho reflexivo, crítico e compressivo a respeito do material analisado (Costa e Zoltowski, 2014, p. 56).

Fazer um levantamento e uma revisão sistemática acerca da temática é relevante para compreensão dos estudos realizados e seus resultados, verificando assim a existência ou não de lacunas na área. Por isso, a RSL vem como um mecanismo que estabelece um protocolo de pesquisa, onde os passos devem ser obedecidos, o que fundamentará ainda mais a pesquisa realizada.

Com isso, foram estabelecidos parâmetros iniciais: a) definição das palavras-chaves que melhor se encaixem no objetivo da pesquisa; b) seleção da base de dados onde seriam realizadas as buscas; c) estabelecimentos dos critérios de inclusão e exclusão utilizados na busca.

Para a composição da base de dados desta pesquisa, utilizamos como fonte de consulta a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no período de março a abril de 2023, sendo as seguintes palavras utilizadas como descritores:

formação docente, estágio curricular supervisionado, Letras Libras. A busca resultou no encontro de alguns trabalhos, conforme aponta a tabela 1.

Tabela 1: Números de trabalhos encontrados na BDTD sobre Estágio Supervisionado/Formação Docente no Letras Libras (2013-2023)

Instituição de Ensino Superior	Números de Trabalhos
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	1
Universidade Federal de Goiás	1
Universidade Estadual do Paraná	1
Universidade Católica de Minas Gerais	1
Universidade Federal de São Carlos	1

Fonte: dados da pesquisa (2023)

O objetivo deste artigo, conforme exposto anteriormente, é apresentar através da RSL, os estudos publicados que, de alguma maneira, investigam o Estágio Supervisionado na formação dos acadêmicos do Curso de Letras Libras. Com isso, os trabalhos resultantes das buscas na base de dados ainda foram submetidos a um novo refinamento, para isso aplicamos os critérios de inclusão e exclusão, de acordo com o exposto no quadro 1.

Quadro 1: Critérios utilizados na seleção dos trabalhos

Critérios de Inclusão	Critérios de Exclusão
I – Pesquisas em nível de mestrado e doutorado; II – Estudos que relacione Estágio supervisionado ao Letras Libras; III – Estudos disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); IV – Estudos concluídos no período de dez anos (2012-2022).	I – Pesquisa em nível de cursos de graduação, pós-graduação <i>lato sensu</i> e artigos científicos; II – Estudos que não tenham relação com Estágio Supervisionado e Letras Libras.

Fonte: os autores (2023)

Após utilizados os critérios de inclusão e exclusão, expostos no quando 1, dos 05 trabalhos encontrados na base de dados BDTD apenas 02 trabalhos (dissertações) contemplam todos os critérios postos.

O estudo de Pereira (2021), trata-se de uma pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa, cujo objetivo identificar e analisar as percepções de egressos(as) sobre a contribuição das escolas públicas de educação básica na sua formação profissional, durante a realização do estágio supervisionado. Participaram da pesquisa alunos(as) egressos(as), que estudaram na Universidade Federal de Goiás entre os anos de 2013 a 2020 e que agora atuam como educadores(as) na rede básica de ensino. A autora conclui em seus estudos que é necessária uma renovação no processo formativo e que com isso as instituições tanto a que envia quanto a que recebe os estagiários assumam a co-responsabilização na formação dos futuros professores.

Já o estudo de Conrado (2022), compreende uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, na qual objetivava analisar aspectos do ensino de Libras como primeira língua no Estágio Curricular Supervisionado do curso de Letras Libras da Universidade Federal do Ceará por docentes e por discentes surdos. A autora conclui que se faz necessário uma melhor compreensão acerca do processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos, levando em consideração o estudante surdo como sujeito visual e que o uso dos recursos visuais deve ser contextualizado, contribuindo assim para um processo formativo de professores surdos de Libras como L1 mas eficaz.

RESULTADOS

Os dados obtidos nos mostram que, devido as pesquisas acerca da temática envolvendo Letras Libras serem recentes, o quantitativo de trabalhos publicados ainda é pequeno no Brasil, principalmente em cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* (mestrados e doutorados), e após a aplicação dos critérios utilizados para a busca na base de dados, apresentado na metodologia dessa pesquisa, apenas 02 trabalhos abordam a relação entre estágio supervisionado e Letras Libras.

Os estudos que contemplaram os critérios estabelecidos para a seleção dos trabalhos foram publicados nos anos de 2021 e 2022, confirmando a hipótese de que os estudos acerca da temática são recentes. A tabela 2 caracteriza as publicações selecionadas após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, considerando as palavras-chaves, objetivo geral e metodologia utilizada.

Tabela 2: Caracterização das publicações selecionadas após critérios de inclusão e exclusão

Autores (ano)	Palavras-chaves	Objetivo geral	Metodologia
Conrado (2021)	Estágio curricular supervisionado. Letras-Libras. Ensino de Libras. L1. Didática surda.	Analisar aspectos do ensino de Libras como L1 no âmbito do Estágio Curricular Supervisionado do curso de Letras-Libras da UFC por docentes e por discentes surdos	Método da pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, paradigma interpretativo com elementos de uma pesquisa-ação.
Pereira (2022)	Letras: Libras. Licenciatura. Estágio. Escola-campo. Formação de professores.	Identificar e analisar as percepções de egressos(as) sobre a contribuição das escolas públicas de educação básica na sua formação profissional, durante o período de vivências e experiências adquiridas no estágio supervisionado.	Pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa. Participam da pesquisa alunos(as) egressos(as), que estudaram na Universidade Federal de Goiás entre os anos de 2013 a 2020 e, atualmente, se encontram atuando como educadores(as) na rede básica de ensino; A coleta de dados envolve entrevistas semiestruturadas.

Fonte: dados da pesquisa (2023)

As dissertações encontradas tinham como objetivo analisar o processo de formação dos discentes de Letras Libras utilizando o

campo do estágio supervisionado como um parâmetro para o desenvolvimento das pesquisas (Pereira, 2022; Conrado 2021).

Quanto a metodologia utilizada nos trabalhos analisados, encontramos as pesquisas do tipo exploratório, com abordagem qualitativa, por meio de pesquisa-ação e entrevistas semiestruturadas.

Os resultados das pesquisas desenvolvidas por Pereira (2022) e Conrado (2021) evidenciam que se faz necessário uma reformulação no processo formativo dos acadêmicos do curso de Letras Libras sejam eles surdos ou ouvintes e que esta mudança precisa partir também das instituições que enviam e recebem esses estagiários. Apontam que é necessário considerar as especificidades dos sujeitos envolvidos nesse processo de formação educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi fazer uma revisão sistemática de literatura dos trabalhos que discutem a disciplina de Estágio Supervisionado na formação dos acadêmicos do Curso de Letras Libras em nível de mestrado e doutorado no Brasil, cujos trabalhos foram divulgados pela Base Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

A pesquisa apresentou duas limitações que necessitam ser postas. A quantidade de trabalhos desenvolvidos nos últimos dez anos, é mínima, o que nos mostra que tais estudos sobre estágio supervisionado no curso de Letras Libras são recentes. Além disso, as palavras-chaves utilizadas durante as buscas na base de dados podem ter limitado a identificação de mais estudos.

Esperamos com esse estudo contribuir com a pesquisa de outros pesquisadores. Afirmamos que ainda cabem inúmeras pesquisas futuras na área, cujo objeto de estudo seja formação docente, estágio supervisionado, Letras Libras e o sujeito surdo.

REFERÊNCIAS

BARREIRO, Iraílde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. **Decreto Nº. 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 2 dez. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decret/d5296.htm. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto Nº. 5.626, 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 22 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 20 mar. 2023.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. A influência das mudanças da legislação na formação dos professores: as 300 horas de estágio supervisionado. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 7, n. 1, p. 113-122, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v7n1/08.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2023.

CONRADO, Débora de Vasconcelos Souza. **Didática surda e sua aplicação no estágio curricular supervisionado do curso de Letras-Libras na perspectiva do surdo**. 2022. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/47555>. Acesso em: 10 abr. 2023.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. **Como escrever um artigo de revisão sistemática**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

PEREIRA, Leila dos Reis. **Percepções de egressos do curso de licenciatura em Letras: Libras da UFG sobre o estágio supervisionado vivenciado na escola de educação básica**. 2021. 126 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11624>. Acesso em: 10 abr. 2023.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da Educação de Surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura e Bacharelado em Letras/Língua Brasileira de Sinais. Florianópolis, 2008. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXT0_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, Carlos Luiz. **Reverendo o ensino de 2º Grau, propondo a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1990.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poíesis Pedagógica**, Goiânia, v.

3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 02 abr. 2023.

SILVA, Maria Lúcia Santos Ferreira da (organizadora). **Estágio curricular: contribuições para o rendimento de sua prática**. Rio Grande do Norte: Editora da UFRN, 2005.

STROBEL, Karin. **História da Educação de Surdos**. Florianópolis: Editora UFSC, 2009. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 20 mar 2023.

UFAC, Universidade Federal do Acre. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras Libras**. Rio Branco: Ufac, 2013. Disponível em: <http://www2.ufac.br/cela/libras/projetos-pedagogicos/projeto-pedagogico-curricular-versao-2013.pdf>. Acesso em: 20 mar 2023.

UFAC, Universidade Federal do Acre. **Resolução CONSU nº 14, de 13 de março de 2014**. Disponível em: <http://www2.ufac.br/cela/libras/projetos-pedagogicos>. Acesso em: 20 mar. 2023.

VARGAS, Vivian Gonçalves Louro. **Professores surdos egressos do curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Acre: características identitárias (re)construídas nas práticas dos docentes de língua de sinais**. 2023. 210 fl. Tese (Doutorado em Letras: linguagem e identidade) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2023. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=13804092. Acesso em: 16 out. 2023.

CAPÍTULO 14

O PENSAMENTO POSITIVISTA, A ESCOLA NOVA E A CONFIGURAÇÃO DA PEDAGOGIA COMO CAMPO CIENTÍFICO

Gerinalda de Souza Ferreira¹
João Francisco Lopes de Lima²

INTRODUÇÃO

A educação é um campo em constante transformação, sendo influenciada por diversos paradigmas filosóficos e teorias educacionais, que se alteram em cada contexto e em cada época. Um dos paradigmas que tem um papel significativo na evolução da Pedagogia é o positivismo, que enfatiza a aplicação de métodos científicos e a observação empírica em diversas áreas do conhecimento, incluindo a educação. Sob esse contexto, a Pedagogia emerge como campo científico, no contexto do século XIX, e incorpora princípios científicos e metodologias rigorosas no campo educacional, com o intuito de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem.

Este artigo, de caráter bibliográfico, se propõe a examinar os fundamentos da Pedagogia científica à luz do positivismo, explorando como essa abordagem educacional se desenvolve com base em princípios racionais e como influencia a concepção e a prática da educação. Além disso, aborda a relação entre a

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Acre – PPGE/UFAC.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre - PPGE/UFAC.

Pedagogia científica e o movimento de renovação pedagógica conhecido como Escola Nova, que surge em um contexto de mudanças sociais e tecnológicas ainda no final do século XIX e se expande no início do século XX. Esse movimento, que tem a sua maior influência entre as décadas de 1920 e 1940, no caso brasileiro, busca transformar profundamente o sistema educacional, introduzindo abordagens mais modernas, inclusivas e centradas no aluno.

O texto está organizado três seções. Na primeira parte, explora a relação entre a Pedagogia científica e o paradigma positivista. Discute como os princípios do Positivismo, como a ênfase na observação empírica, a busca por regularidades e a aplicação do método científico influencia a constituição dos preceitos da nascente Pedagogia científica. São destacados os aspectos do Positivismo que moldam a ênfase na objetividade, na análise sistemática e na aplicação de princípios racionais no ensino. Em seguida, examina os principais fundamentos da Pedagogia científica a partir de temas como a importância da observação e da experimentação no desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes, a busca por métodos empíricos de avaliação do aprendizado e a adaptação do ensino às características individuais dos alunos. Por fim, considera o movimento de renovação educacional conhecido como Escola Nova. Explora a influência da Pedagogia científica no desenvolvimento da Escola Nova, destacando como essa abordagem incorpora na execução prática de seus princípios pedagógicos. São considerados aspectos como a aprendizagem ativa, a individualização do ensino e a relação entre professor e aluno dentro desse contexto.

A PEDAGOGIA CIENTÍFICA E O PENSAMENTO POSITIVISTA

A Pedagogia científica, sob o olhar positivista, é vista como uma extensão da aplicação do método científico ao campo da educação, aponta Montessori (1965), importante expoente da

Escola Nova e da aplicação dos princípios da ciência na consecução de métodos pedagógicos. O Positivismo é uma corrente filosófica que enfatiza a importância da observação empírica, da mensuração e da aplicação rigorosa do método científico para compreender e explicar fenômenos naturais e sociais. Nessa direção, podemos destacar que uma das suas teses fundamentais é que “[...] O método da Ciência, por ser o único válido, deve ser estendido a todos os campos de indagação e da atividade humana; toda a vida humana, individual ou social, deve ser guiada por ele” (ABBAGNANO, 2007, p. 909). No contexto educacional, isso se traduz na busca por uma abordagem sistemática e objetiva para a educação, pautada na ação que se sustenta em evidências e focada nas realizações que pode efetivar no presente, afastada dos processos idealistas ou meramente intuitivos, em consonância com os princípios positivistas.

Comte defende uma abordagem científica baseada na observação empírica e na aplicação de procedimentos rigorosos e sistemáticos para compreender os fenômenos sociais. Uma das principais contribuições dele consiste na sua proposta de um método científico baseado na observação sistemática e na coleta de dados quantitativos, que podem descrever a realidade (SANTOS FILHO; GAMBOA, 1997). Ele acredita que as ciências sociais, que ele designa, inicialmente como Física Social, poderiam e deveriam seguir os mesmos princípios metodológicos das ciências naturais, utilizando técnicas de mensuração, estatística e generalização.

O Positivismo – termo utilizado pela primeira vez por Saint-Simon – foi adotado por Augusto Comte. Graças a ele, passa a designar uma grande corrente filosófica que, na segunda metade do século XIX encontra numerosas e variadas manifestações em todos os países do mundo ocidental. Falar em Positivismo, portanto significa “designar o método exato das ciências e sua extensão para a filosofia” (ABBAGNANO 2007, p. 909).

Comte enfatiza a importância da busca por leis e regularidades nas sociedades humanas, visando a compreensão

objetiva dos fenômenos sociais. Ele propõe que a sociologia deveria seguir um caminho semelhante ao das ciências naturais, utilizando a observação e a experimentação para identificar as leis sociais que governam o comportamento humano e a organização social.

Na Pedagogia científica, isso se traduz, por exemplo, em avaliações e medições rigorosas do desempenho dos alunos, buscando identificar padrões de aprendizado e promover um ensino mais eficaz. O uso dos conhecimentos da nascente Psicologia também se inscreve nesse contexto, com o uso da perspectiva comportamentalista, descritiva sobre o funcionamento das condições de aprendizagem humana. A concepção de que a realidade pode ser compreendida por meio da identificação de leis e regularidades que governam os fenômenos passa a organizar o campo pedagógico. Essa perspectiva leva à busca por leis gerais que pudessem guiar a prática educacional, como modelos de desenvolvimento cognitivo e estágios de aprendizagem.

A Pedagogia, nesse contexto, se inscreve numa concepção de aprendizagem empirista e no uso do método indutivo nas ciências. Nessa perspectiva, o conhecimento deveria ser baseado na observação cuidadosa dos fatos e na análise sistemática dos dados coletados, a fim de obter evidências empíricas, demonstradas por métodos quantitativos, para formular teorias e leis científicas (SANTOS FILHO, GAMBOA, 1997).

Émile Durkheim (1858 – 1917), influenciado pelo Positivismo de Comte, busca estabelecer a Sociologia como uma disciplina científica. Defende que os fenômenos sociais podem ser estudados de maneira objetiva e científica, assim como os fenômenos naturais. Ele propõe que a Sociologia deveria se basear em fatos sociais, ou seja, nas regularidades observáveis no comportamento social e nas instituições. Nessa perspectiva, trata-se de considerar o fenômeno social do ponto de vista de sua generalidade, da sua condição de existência exterior à vontade dos indivíduos e ao impacto coercitivo que tem sobre estes, demarcado critérios e

valores para a tomada de decisão individual. Dentre os fatos sociais, Durkheim destaca a educação, fenômeno social presente em todas as culturas, épocas e lugares como um processo de reprodução de uma determinada lógica social, pela geração adulta à geração mais jovem. Ainda que os seus fundamentos, valores, costumes e práticas sociais possam não ser universais, o processo educacional em si o é (DURKHEIM, 2011).

Uma das principais contribuições de Durkheim nesse sentido está, também, no uso de estatísticas e dados quantitativos em seus estudos. Ele defende a coleta sistemática de dados sociais para analisar a estrutura e o funcionamento das sociedades, a partir da análise dos fatos sociais, tais como o suicídio, a educação, o casamento, as taxas de criminalidade, as taxas de divórcio e outros indicadores sociais (SANTOS FILHO; GAMBOA, 1997). Essa abordagem quantitativa permite a comparação entre diferentes grupos sociais e o estabelecimento de relações causais.

Durkheim também enfatiza a importância da objetividade na pesquisa sociológica. Ele busca desenvolver teorias e leis sociais que sejam independentes das opiniões pessoais dos pesquisadores, perseguindo a pretensão de neutralidade e de objetividade de seus estudos. Para isso, ele defende a necessidade de coletar dados empíricos e analisá-los de forma imparcial. Nessa direção, tanto o positivismo quanto a Pedagogia científica valorizam a objetividade na busca pelo conhecimento. Isso significa que as decisões e estudos educacionais devem se basear em dados concretos e observáveis, em vez de crenças subjetivas ou ideais amplos e sem embasamento empírico.

Quando aplicado à Sociologia, à Psicologia e à Educação, o método científico das ciências naturais possui três características principais: primeiro, defende o dualismo epistemológico, que implica em uma separação radical entre o sujeito e o objeto do conhecimento; segundo, enxerga a ciência social como neutra e livre de valores; terceiro, considera que o objetivo da ciência social é descobrir regularidades e relações entre os fenômenos sociais (SANTOS FILHO, 1997).

As ciências sociais adotam o modelo das ciências naturais como modelo epistemológico durante a transição do século XIX para o XX. Assimilando as contribuições de Comte e Durkheim para a Sociologia, entre outras influências, o campo da educação também incorpora a lógica do método científico que se ampara na concepção científica vigente na época, que é de cunho positivista e, portanto, baseada nos padrões derivados das ciências da natureza em sua abordagem de investigação.

No entanto, “não foram propriamente os educadores que se dedicaram à essas pesquisas, mas sim, os médicos. [...] E estes interessaram-se mais por sua própria ciência do que pela pedagogia”, como destaca Montessori (1965, p. 10). Com as ciências emergentes, os médicos, por exemplo, dedicam sua contribuição mais à psicologia experimental e à antropometria do que com a esperada pedagogia científica. Segundo a autora, psicólogos e antropólogos não iam à escola educar as crianças, bem como os educadores não se tornaram cientistas em laboratórios.

OS FUNDAMENTOS DA NASCENTE PEDAGOGIA CIENTÍFICA

Ao longo da história, a Pedagogia foi concebida em diferentes momentos como arte, ciência aplicada, técnica aplicada e até mesmo como uma simples área de conhecimento em dependência com outras teorias explicativas (Franco, 2008). Essa diversidade de concepções reflete o constante estudo e reflexão que tem acompanhado a Pedagogia como campo investigativo, portanto um campo científico. À luz da ciência, mais tarde, isso levaria dentre outros fatores, à elaboração de sistemas públicos de educação com regulação, currículos estruturados e sequências de ensino planejadas com base em princípios científicos.

Durkheim (2011, p. 75) faz uma distinção entre Educação e Pedagogia. Educação, diz ele “[...] é a ação exercida nas crianças pelos pais e professores. Esta é constante e geral. [...] Existe uma

educação inconsciente e incessante. Através do nosso exemplo, das palavras e dos atos que executamos, fabricamos a alma dos nossos filhos de modo constante.” Já a Pedagogia, diz ele, é distinta: “Ela não consiste em ação, mas sim em teorias. Estas teorias explicitam as maneiras de conceber a educação, e não de praticá-las. Elas se distinguem às vezes das práticas vigentes a ponto de se oporem a elas” (DURKHEIM, 2011, p. 75). Exemplifica que as pedagogias de Rousseau e de Pestalozzi se apresentaram em oposição com a educação de sua época. Deste modo, contempla a Pedagogia como uma forma de reflexão sobre os temas da educação. No entanto, Durkheim não reconhece a Pedagogia como ciência e sim como uma “reflexão pedagógica”.

Durkheim argumenta que para chamar de ciência, precisaria cumprir requisitos que não são atendidos: (1) abordar fatos concluídos, prontos para serem observados, passíveis de demonstração; (2) devem apresentar uma homogeneidade, uma especificidade que permita gerar uma categoria organizadora dos fatos que considera; (3) o conhecimento científico deve ser desinteressado, em que o saber é buscado por ele mesmo, e embora a educação, portanto, possa ser tomada como objeto de estudo para verificar as suas regularidades, as reflexões pedagógicas não seguem esses critérios (DURKHEIM, 2011). Isso somente poderia ser feito por uma ciência da educação, mas que não é a Pedagogia.

No final do século XVIII, nasce Johann Friedrich Herbart (1776-1841), um grande influenciador da Pedagogia Científica. Herbart foi o primeiro a sistematizar a Pedagogia como Ciência. Para ele, inclusive, a Pedagogia deveria se constituir em uma disciplina acadêmica. Herbart faz críticas à forma como o ensino era praticado no contexto em que ele vivia e, segundo destaca, a educação tradicional muitas vezes carecia de uma base sólida em princípios pedagógicos e psicológicos (ZANATTA, 2012). Influenciado por Pestalozzi (1746-1827), acredita que a educação precisava ser mais científica e planejada, em oposição à

abordagem tradicional que muitas vezes se baseava na memorização mecânica e na transmissão passiva de informações.

Herbart não apenas critica a forma tradicional de ensino que prevalece em sua época. Sua crítica está enraizada na busca por uma abordagem educacional mais fundamentada e científica, que valorize mais o desenvolvimento integral do aluno (DURÃES, 2011). Segundo Herbart, o ensino não era bom e os alunos não estavam aprendendo adequadamente devido à falta de abordagens pedagógicas eficazes que levassem em consideração as necessidades, interesses e capacidades individuais. Suas críticas o levaram ao desenvolvimento de métodos pedagógicos mais centrados no aluno, baseados em princípios psicológicos e científicos disponíveis à época, visando um aprendizado mais significativo e duradouro. Sua preocupação está voltada para o processo de instrução, de desenvolvimento de um método único, que fosse realmente eficaz. A Pedagogia seria importante para a formação do educador, justamente para auxiliá-lo no desenvolvimento desse método (DURÃES, 2011).

Émile Durkheim havia destacado a Pedagogia mais como uma espécie de arte, pois muitas vezes o professor sabe como executar uma prática, mas não necessariamente saberia explicar os motivos desta ação. Para ele, a Pedagogia permite uma reflexão pedagógica, mas não se constitui como ciência. Esta teria de ser constituída pela aplicação rigorosa do método científico, mas seria, necessariamente, distinta da Pedagogia.

Já Herbart, diferentemente de Durkheim, aponta para a Pedagogia como a ciência da educação e não meramente como arte, algo distinto de ciência. Para esse fim, necessitaria “da ética, [campo] da filosofia prática que fornece os fins, e da psicologia, que mostra o caminho e os obstáculos para a instrução educativa” (ZANATTA, 2012, p. 108). Herbart entende que há uma finalidade essencial da educação que é a constituição da moralidade nas pessoas, da estruturação do caráter e no aprendizado do domínio da vontade, como condições necessárias para a autonomia, ou seja, o autogoverno do indivíduo com o fim de agir corretamente,

ou seja, ser capaz de atos morais considerados bons, conclui, Zanatta (2012). Destaque-se que para Herbart há uma unidade entre os fundamentos filosóficos, o que justifica o processo educativo, e os fundamentos científicos da instrução, que ele considera requisitos para a constituição da moralidade.

Com isso, Herbart se preocupa com a formulação de um método único para o processo de instrução. De acordo com o método de Herbart, as etapas do processo são as seguintes:

- a) *Preparação*: momento em que as ideias de uma lição são trazidas promovendo o interesse pelo novo material;
- b) *Apresentação*: apreensão e percepção do mostrado em termos os mais concretos possíveis;
- c) *Associação*: momento do enlace das representações já existentes, de assimilação da ideia nova percebida pela antiga;
- d) *Generalização*: momento conhecido como sistema, marcado pela ordenação e pelo pensar sistemático que deverá ser capaz de formular possíveis leis gerais tiradas da lição.
- e) *Aplicação*: momento de desenvolvimento de método, exercício do novo conhecimento, e de referência do adquirido à realidade, à prática. A ideia nova se torna uma parte da mente funcional (LIMA, 2002, p. 69-70).

O método de Herbart não estabelece distinção entre instruir e educar. Para eles trata-se de um processo único. De acordo com Zanatta (2012, p. 108), “o sistema pedagógico de Herbart se organiza em torno de três conceitos centrais, quais sejam: governo, disciplina e instrução”.

O governo está relacionado às regras e condições externas que influenciam o aluno, exercendo sobre ele um controle para que seu interesse seja dirigido à matéria a ser estudada. Esse controle externo ou governo, é necessário até que o aluno desenvolva de forma autônoma o seu caráter e dirija a própria vontade, e coloque o interesse pela matéria. É quando entra em cena, a disciplina, a qual, é o exercício da própria autonomia ou da moralidade, que por sua vez, só é possível, por meio da instrução educativa. Esta, faz com que o aluno se interesse por aprender. E a instrução deve possibilitar ou proporcionar

interesses múltiplos por meio da experiência com as coisas e por meio das relações humanas. Todo esse caminho concorre para destacar que

Pelo interesse é que o sujeito dirige sua atenção às coisas, ideias, experiências. O interesse, por sua vez, está ligado à força das ideias, representações já existentes na mente do aluno, às quais vão se ligar novas ideias e representações, compondo o que Herbart denominou de massa aperceptiva” (ZANATTA, 2012, p. 108).

A autora destaca a importância do interesse como um motor que direciona a atenção do indivíduo para diversos aspectos do aprendizado. O interesse é mencionado como um fator que conecta as ideias e experiências já presentes na mente do aluno, e essas conexões formam uma "massa aperceptiva". Esse termo, introduzido por Herbart, sugere que o conhecimento prévio e as representações mentais existentes desempenham um papel fundamental na assimilação de novas informações. Enfatiza que o processo de aprendizado é profundamente influenciado pelo vínculo entre o interesse do aluno e as percepções que ele já possui, ressaltando a importância de criar conexões significativas para promover um aprendizado eficaz e engajador (ZANATTA, 2012).

Vale ressaltar que para se chegar a esse interesse, a essa autonomia de relacionar por si só, as ideias e representações mentais, o aluno passa por um processo de autoritarismo, rigidez e disciplinamento à base de castigos, por parte do adulto. Numa “leitura não-tradicional”, Dalbosco (2018) faz uma análise à obra de Herbart – *Pedagogia Geral* – na qual, situando o contexto, destaca a distinção da obra, em que “severidade e rispidez de procedimentos cedem lugar à amabilidade do afeto. Ou seja, se a meta é o autogoverno exercido por todos, é na autoridade do amor, e não no controle rigoroso e vigilante, que a ação pedagógica precisa se basear” (DALBOSCO, 2018, p. 11). Dessa forma se compreende a importância da disciplina, que visa alcançar o autogoverno, isto é, a capacidade de se conduzir a si mesmo, relacionando, neste contexto, segundo o autor, ao

“governo moral e não o adestramento”. Essa busca pelo autodomínio e habilidade de se guiar internamente reflete a essência da disciplina que não se trata apenas de uma imposição externa, mas sim de um processo interno que impulsiona o desenvolvimento de valores e princípios morais para orientar as ações individuais de maneira consciente e ética.

Assim sendo, ao longo do tempo, à medida que a sociedade evolui, a compreensão da disciplina se torna cada vez mais necessária, e aos poucos vai tomando forma o movimento de renovação pela Escola Nova. Esse movimento busca redefinir os paradigmas educacionais, promovendo abordagens mais flexíveis e centradas no aluno.

A partir da valorização do desenvolvimento integral e da autonomia do estudante, a Escola Nova procura romper com modelos tradicionais de ensino, alinhando-se com a ideia de autogoverno discutida anteriormente. Dessa forma, a busca por um "governo moral" internalizado encontra eco nesse movimento progressivo, que visa preparar os indivíduos não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a plenitude moral e cívica em uma sociedade em constante evolução.

O MOVIMENTO PELA ESCOLA NOVA E A NOVA PEDAGOGIA

O movimento de renovação chamado Escola Nova é uma importante corrente educacional que emerge no Brasil no início do século XX, com maior influência entre as décadas de 1920 e 1940. Esse movimento busca transformar profundamente o sistema educacional brasileiro, introduzindo novas abordagens pedagógicas e visando uma educação mais moderna, inclusiva e voltada para o desenvolvimento integral dos alunos, manter a ordem e promover a paz (ARAÚJO; ARAÚJO, 2018).

O contexto em que surgiu o Movimento pela Escola Nova está relacionado a um período após a 1ª Grande Guerra (1914-1918), portanto, ligado às mudanças sociais, políticas e

econômicas da época, bem como às novas ideias pedagógicas e teorias educacionais que emergem e ganham destaque no cenário internacional, sendo expressão de modernidade. Alguns educadores e intelectuais brasileiros como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo Lourenço Filho e Paschoal Lemme, dentre outros, inspirados por essas influências, fazem a proposição de uma série de reformas e inovações para o sistema educacional. Esse movimento tem um impacto forte na vida política da época, gerando o conhecido Manifesto dos Pioneiros de 1932, documento que expressa a defesa da renovação social do país pela renovação da educação, que deve ser assumida como obrigação pública. Esse Documento repercute na época e tem uma importância histórica, tanto pela defesa da educação pública como pela defesa dos ideais do movimento pela Escola Nova no Brasil.

O início do século XX é marcado pela rápida industrialização e urbanização em muitos países, incluindo o Brasil. Essas mudanças levam a uma reestruturação das sociedades, com migrações em massa para as cidades e a necessidade de preparar as novas gerações para um ambiente cada vez mais industrial e tecnológico. Com o crescimento da industrialização e da urbanização, destaca-se uma demanda crescente por mão de obra qualificada (LEMME, 2005). Isso leva a um interesse maior em desenvolver métodos educacionais que preparem os alunos não apenas com conhecimentos teóricos, mas também com habilidades práticas relevantes.

Em muitos lugares, ocorrem movimentos de reivindicação por direitos civis, igualdade social e democratização da educação. Os renovadores aspiravam na escola uma educação como uma ferramenta para a formação de cidadãos críticos e participativos e de formação de uma moral democrática compatível com o progresso social desejado.

O avanço da tecnologia e das ciências trazem novas perspectivas sobre como a educação poderia ser desenvolvida para atender às necessidades do mundo moderno. O modelo de ensino tradicional, baseado na transmissão passiva de

informações e na memorização, é questionado por educadores que visualizam a necessidade de um processo mais interativo e significativo para os alunos. Isso estimula a busca por métodos pedagógicos mais atualizados e alinhados com as mudanças sociais e tecnológicas da época.

Teorias educacionais inovadoras, como as de John Dewey (1859-1952) nos Estados Unidos e as ideias da Escola Nova europeia, trazem um impulso na forma como a educação passa a ser pensada. Essas teorias enfatizam a importância da aprendizagem ativa, da experimentação e da adaptação do ensino às necessidades individuais dos alunos. E essa articulação não se dá apenas no campo filosófico. Trata-se de uma vinculação estreita com uma visão racional e cientificista sobre como proceder com as práticas educativas que buscam executar essas finalidades formativas.

O movimento pela Escola Nova tem muitas vertentes. No Brasil, se enfatiza a disseminação da versão americana da Escola Nova, ou Escola Progressiva, como preferem Dewey e Anísio Teixeira (1900-1971), seu principal divulgador. Porém há inúmeros representantes em solo europeu, cada um/a com uma ênfase específica no modo de interpretar a escola, a pedagogia da ação, a escola do trabalho, entre suas muitas designações. Adolphe Ferrière, Célestin Freinet, Ovide Decroly, Maria Montessori são alguns dos nomes ligados à Escola Ativa ou Escola Nova.

Aqui destacamos Maria Montessori (1870-1952), uma médica de formação, que começou a trabalhar na área da psiquiatria com crianças em dificuldades de desenvolvimento. Nesse período, uma nova mentalidade estava emergindo em relação ao conceito de infância, que passa a ser entendida como uma etapa própria do desenvolvimento humano e com características específicas que devem ser observadas no processo educativo. As atenções se voltam para as fases de desenvolvimento e aprendizagem infantil, o que implica em estudos metódicos de uma pedagogia científica (MONTESSORI, 1965).

O desenvolvimento das crianças segue princípios biológicos que incluem a questão do aprendizado. Portanto, deve ser seguido de forma natural e livre e o educador pode atuar como estimulador dos interesses, deslocando-se, assim, do foco de quem ensina para quem estimula e gera oportunidades para que alguém aprenda. Para Montessori, despertar o interesse da criança é o ponto central e inicial para o aprendizado, portanto, uma autoaprendizagem, a partir do interesse. Um dos pioneiros da Escola Nova no Brasil destaca que

Esse movimento de renovação escolar, que passou a ser conhecido como o da 'Escola Nova' ou 'Escola Ativa', baseava-se nos progressos mais recentes da psicologia infantil, que reivindicava uma maior liberdade para a criança, o respeito às características da personalidade de cada uma, nas várias fases de seu desenvolvimento, colocando o 'interesse' como o principal motor de aprendizagem. [...] havia [...] uma aspiração generalizada de que, através dessa educação assim renovada, pudesse se conseguir a formação de um homem novo[...] (LEMME, 2005, p. 167).

O desenvolvimento da psicologia e das ciências sociais traz uma compreensão mais profunda sobre o desenvolvimento infantil, o aprendizado e a influência do ambiente na formação dos indivíduos. Esses avanços incentivam a busca por métodos educacionais mais condizentes com as descobertas dessas disciplinas. De acordo com Pollard (1993), enquanto estudava, Maria Montessori ficava cada vez mais convencida de que os métodos que usava com as crianças deficientes poderiam ser adaptados para as crianças ditas "normais".

Montessori desenvolve muitas ideias nessa época que hoje são aceitas com menos resistência: relaciona a capacidade das crianças de aprender com sua saúde física e a alimentação; enfatiza que fazer os alunos aprender à força, com base em medidas autoritárias e impositivas era um equívoco, além de inútil para uma real aprendizagem. As crianças querem e podem aprender, desde que sejam proporcionados os materiais e as experiências adequadas, sustenta Montessori.

Maria Montessori desenvolve seu método materiais sensórios são planejados para dar às crianças uma diversidade de experiências com o uso dos sentidos, a saber: o tato, a visão, a gustação, a audição e o olfato. Permitia-se às crianças fazer experiências com esses materiais logo após uma demonstração de como usá-los, e muitas vezes aprendiam umas com as outras. Maria Montessori dedicava tempo na Casa das Crianças - *Casa dei Bambini* criada por ela na Itália em 1907, para observá-las e registrar sobre seus progressos. O autor Pollard (1993) ressalta que as ideias de Montessori, não foram inventadas de modo aleatório,

Todas haviam se originado da observação atenta de crianças e das perguntas que se fizera sobre por que se comportavam da maneira como faziam. Frequentemente não acreditava em seus próprios olhos e repetia as experiências várias vezes para conferir suas observações (POLLARD, 1993, p. 34).

Foi a partir de suas observações rigorosas, pautadas numa análise metódica, que ela começa a delinear o que mais tarde se chamaria Método Montessori. Ela acredita que as crianças sabem mais que ninguém como deveriam ser ensinadas. Os estudos de Montessori são difundidos especialmente por meio de palestras e conferências proferidas por ela, o que culmina em seu primeiro livro publicado na Itália, em 1910, intitulado “Método da Pedagogia Científica aplicada à Educação”, e que posteriormente foi traduzido para mais de 20 idiomas.

No Brasil, por sua vez, Anísio Teixeira tem pensamento similar e ressalta que “A criança é a origem e o centro de toda a atividade escolar” (TEIXEIRA, 1968, p. 53 – grafia no original). O movimento de renovação pela Escola Nova defende uma pedagogia centrada no aluno, levando em consideração suas habilidades, interesses e necessidades individuais. A ideia central é distinta da máxima tradicional de ensinar “tudo a todos como se fossem um.” Ao contrário, trata-se de promover uma educação personalizada, estimulando o desenvolvimento integral. Essa ideia de que a educação começa na criança, não no professor, se

torna, em muitos países, uma das questões fundamentais na educação escolar.

Na Escola Nova, valoriza-se a aprendizagem baseada na participação ativa dos alunos, por meio de atividades práticas, da experimentação e da prática do método da descoberta. A educação deveria ser mais dinâmica e interativa, rompendo com o modelo tradicional de ensino baseado na mera transmissão de conhecimento. De acordo com Teixeira,

A nova psicologia veio provar não ser isso ainda suficiente. Aprender é alguma coisa mais. [...]. *Aprender significa ganhar um modo de agir.* [...]. Aprendemos, quando assimilamos uma coisa de tal jeito que, chegado o momento oportuno, sabemos agir de acôrdo com o aprendido (TEIXEIRA, 1968, p. 42-43 – grafia no original, grifo nosso).

Desse modo, defende-se a integração entre teoria e prática, ou seja, os conteúdos ensinados devem ter aplicabilidade na vida prática, relacionando-se com as experiências concretas e atitudes no dia a dia, “logo, não se aprende senão aquilo que se pratica” (TEIXEIRA, 1968, p. 43). A educação deve estar conectada à realidade do aluno, com atividades que tenham relevância e significado para sua vida cotidiana, facilitando a aprendizagem significativa.

O pensamento de John Dewey preconiza uma prática baseada na liberdade do aluno para organizar as próprias certezas, conhecimentos e regras morais. O educador deve oferecer os conteúdos escolares na forma de questões ou problemas, sem dar, antecipadamente, respostas ou soluções prontas. No lugar de começar com definições ou conceitos já prontos, deve usar meios que façam o aluno raciocinar e preparar os próprios conceitos, para depois confrontar com os conhecimentos já consolidados pela ciência.

Dewey critica a escola tradicional porque não cria condições para que os alunos desenvolvam uma personalidade capaz de se autogerir, de adquirir autonomia. A educação deve preparar o ser humano não para a vida, mas na própria vida, priorizando,

portanto, o conceito de experiência, como uma atividade humana permanente que conduz à reflexão e ressignificação da própria existência.

As informações apresentadas até aqui estão intrinsecamente relacionadas à ideia de uma Pedagogia pautada na ciência e na busca pela renovação educacional de uma disciplina moral que conduza a uma visão social abrangente e crítica e a forma como ela fosse ensinada, transformaria a sociedade em civilizada e, portanto, moderna (LUCAS; MACHADO, 2003). A Pedagogia científica, influenciada pelo positivismo, busca aplicar princípios racionais e metodologias rigorosas ao campo da educação. Ela preconiza a aplicação de métodos objetivos e observáveis para melhorar a eficácia do ensino e a aprendizagem. Dentro desse contexto, se fortalecem os movimentos como a Escola Nova, que compartilham da ideia de que a educação pode ser aprimorada por meio de uma abordagem mais científica e baseada em evidências.

A Escola Nova emerge como uma resposta à necessidade de modernização da educação no início do século XX, impulsionada pelas transformações industriais e sociais da época. Ela se alinha, em certa medida, ao paradigma positivista ao enfatizar a aplicação de métodos científicos à prática educacional. No entanto, a Escola Nova também traz elementos de ruptura com algumas ideias tradicionais associadas ao positivismo. Dentro desse movimento, há uma ênfase na individualização da educação, na participação ativa dos alunos e no aprendizado prático e experiencial. A abordagem pedagógica da Escola Nova enfatiza a importância de adaptar a educação às necessidades e interesses individuais dos alunos, o que poderia ser considerado como uma transição de uma visão mais rígida e padronizada do positivismo, centrada nos aspectos gerais e globais das questões, para uma perspectiva mais flexível e centrada no indivíduo em si.

Além disso, o movimento pela Escola Nova também incorpora influências da psicologia, particularmente do desenvolvimento infantil, que, por sua vez, está também alinhada a abordagens científicas da época, de perspectiva positivista,

demonstrativa, seguindo os modelos das ciências empíricas. Maria Montessori e outras pessoas desse movimento trazem elementos do pensamento científico para a prática pedagógica, como a observação atenta das crianças e a criação de materiais educativos específicos, baseados em princípios científicos.

Portanto, embora a Escola Nova tenha incorporado aspectos do pensamento científico e compartilhado algumas premissas do positivismo, ela também introduz elementos de flexibilidade, individualização e ênfase na experiência do aluno que refletem uma abordagem mais integral e centrada no indivíduo. Logo, a relação entre a Pedagogia Científica, o paradigma positivista e a Escola Nova é complexa e multifacetada, representando uma interação entre a aplicação de métodos científicos à educação e as mudanças de paradigma pedagógico ocorridas na época.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo que norteou este estudo foi analisar os fundamentos da Pedagogia científica e sua relação com o movimento pela Escola Nova, considerando a influência do paradigma positivista no desenvolvimento dessa abordagem educacional. A pedagogia científica, influenciada pelo positivismo, enfatiza a aplicação de métodos científicos para melhorar a eficácia do ensino e da aprendizagem. Ela abraça a observação, a experimentação e a análise sistemática como ferramentas essenciais na construção de práticas educacionais mais eficientes e personalizadas.

A ascensão da Escola Nova e suas abordagens pedagógicas inovadoras exercem pressão sobre a Pedagogia tradicional, contribuindo para sua transformação. Educadores passam a adotar elementos da Escola Nova, como a ênfase na aprendizagem ativa e na individualização do ensino, o que modifica, gradualmente, a abordagem tradicional.

Entretanto, é importante notar que o positivismo também tem suas limitações, como a tendência a simplificar fenômenos

complexos em busca de regularidades e a relegar aspectos subjetivos e qualitativos. Além disso, a aplicação excessivamente mecânica do método científico à educação pode não considerar as particularidades individuais dos alunos.

Dessa forma, enquanto a Pedagogia científica teve um papel influente no contexto histórico que culminou na formação do movimento pela Escola Nova, foi ela, fundamentada na ciência, que representou uma reação transformadora às limitações da Pedagogia tradicional. Ao incorporar princípios científicos e propor abordagens pedagógicas mais alinhadas com as mudanças sociais e educacionais, a Escola Nova desencadeia uma mudança significativa no campo da educação, influenciando o desenvolvimento subsequente da teoria e da prática pedagógica. A individualização do aprendizado, a participação ativa dos alunos e a adaptação ao contexto real são pilares da Escola Nova, visando a formação de cidadãos críticos e autônomos, capazes de aplicar o conhecimento na prática.

Em suma, a educação é uma área em constante transformação, e a interação entre a pedagogia científica, a pedagogia tradicional e outras refletem o esforço contínuo para criar ambientes de aprendizagem mais eficazes e significativos. À medida que o mundo evolui, a busca por uma educação de qualidade permanece como uma exigência que requer a integração de diversos conhecimentos, filosofias e práticas em prol do desenvolvimento pleno dos alunos e da sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARAÚJO, Alberto Filipe Ribeiro de Abreu; ARAÚJO, Joaquim Machado de. A educação Nova e o Novismo em Educação: o novo

como ilusão necessária. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 31, p. 23-36, 2018.

DALBOSCO, Claudio. Uma leitura não-tradicional de Johann Friederich Herbart: autogoverno pedagógico e posição ativa do educando. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-18, 2018.

DURÃES, Sarah Jane Alves. Aprendendo a ser professor(a) no século XIX: algumas influências de Pestalozzi, Foebel, e Herbart. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.3, p. 465 - 480, set./dez. 2011.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LEMME, Paschoal, O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan. /abr., 2005.

LIMA, João Francisco Lopes de. O sujeito, a racionalidade e o discurso pedagógico da modernidade. **Interações**, São Paulo, vol. 7, n. 14, jul-dez., 2002.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A Influência do Pensamento de Herbert Spencer em Rui Barbosa: a ciência na criação da escola pública brasileira. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, Juiz de Fora, v. 7, n.2, p. 137-152, 2003.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia Científica: A descoberta da criança**. São Paulo: Flamboyant, 1965. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/196416> Acesso em 14 ago. 2023.

POLLARD, Michael. **Maria Montessori**. São Paulo: Globo, 1993.

SANTOS FILHO, José Camilo. Pesquisa quantitativa *versus* pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA. Sílvio Sanchez (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 13 -59.

SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA. Sílvio Sanchez (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

TEIXEIRA, Anísio. Pequena Introdução à Filosofia da Educação: **a escola progressiva ou a transformação da escola**. 5ª ed. São Paulo: Companhia Editoria Nacional, 1968.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. O legado de Pestalozzi, Herbart e Dewey para as práticas pedagógicas escolares. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 105-112, jan. /abr., 2012.

CAPÍTULO 15

O CURSO DE LETRAS LIBRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIBRAS

Amarildo de Lima Melo
Jerliane de Oliveira Martins

INTRODUÇÃO

O reconhecimento da Libras como língua é um marco na história de luta pelos direitos linguísticos e educacionais de surdos brasileiros e trouxe à tona a necessidade de formar profissionais para trabalharem como professores, tradutores intérpretes de Libras e assim atender a demanda educacional desse público.

A regulamentação da lei 10.436/2002 pelo Decreto Federal nº 5.626/05, assegurou o direito dos surdos a exercerem a Libras como forma de comunicação e expressão e por meio dela obter informações e acessar a educação “em todos os níveis, etapas e modalidades, desde a educação infantil até a superior” (Brasil, 2005).

É por meio desses documentos legais que surge a exigência e a necessidade de ensinar Libras em todos os cursos de formação de professores para a educação básica. Sobre a formação de professores para o ensino da língua, o decreto dispõe que ocorrerá por meio de curso de licenciatura plena em Letras: Libras ou Letras: Libras/língua portuguesa como segunda língua (Brasil, 2005).

Neste sentido, o presente estudo visa primordialmente discutir a evolução do curso de Licenciatura em Letras Libras e

seu papel na difusão dessa língua e principalmente na formação de professores na Universidade Federal do Acre.

Sendo assim, para fundamentarmos esta revisão, de cunho bibliográfico, além da legislação anteriormente mencionada, a pesquisa contará com a contribuição de autores, tais como: Brito (2003), Quadros e Stumpf (2014), Albres (2016) dentre .

A justificativa deste estudo é baseada na curiosidade que tivemos enquanto alunos na época de graduandos em relação ao processo de formação dos docentes de Libras no que tange às contribuições que o curso traz para futuros profissionais nessa área e como poderíamos trabalhar nas diversas esferas. A indagação surge em nossa mente acerca de como vamos atuar no mercado de trabalho no momento da graduação, e estudos como esses visam ampliar o olhar das possibilidades existentes no processo formador dos docentes de Libras.

A metodologia utilizada compreendeu uma revisão bibliográfica e análise documental, a revisão bibliográfica envolverá a consulta a livros, artigos científicos, teses e dissertações sobre a temática formação de professores de Libras.

O presente artigo está organizado da seguinte forma: a seção 2 trata da inclusão e o direito de todos à educação, o tópico 3 traça um breve histórico dos movimentos sociais para o reconhecimento da Libras. A seção 4 busca fazer uma contextualização do surgimento do curso de Letras Libras no Brasil. A seção 5, aborda como ocorreu a criação do curso na Universidade Federal do Acre, por fim tecemos nossas considerações finais.

INCLUSÃO E O DIREITO DE TODOS A EDUCAÇÃO

Mendes (2010) destaca diferentes contextos históricos da educação e enfatiza o descaso que se tinha por parte do governo e a despreocupação não só com pessoas com deficiências, mas com a educação e escolarização da sociedade. Nesses períodos era

nítido a exclusão de uma parcela significativa da população e a escola espaço privilegiado da elite.

Seguindo esse contexto histórico, percebemos que pessoas em situação de vulnerabilidade ou com alguma deficiência não possuíam direitos e poucas eram as ações para proporcionar condições e acesso ao ensino. Por um longo período foram excluídas do sistema de educação e submetidas a práticas segregacionistas (Carvalho, 2004; Mendes, 2010). Por isso, surgia a necessidade de se pensar em uma educação que pudesse incluir todos, como também a função da escola, sociedade e do governo, para superar a lógica excludente e discriminatória nos diversos contextos educacionais e sociais.

É a partir da reestruturação da república (1889-1930) que o Brasil passa por várias transformações políticas e sociais que mudaram o panorama da educação. As influências do movimento pela Escola Nova defendia uma renovação pedagógica para atender as necessidades da sociedade, assim no Brasil seus ativistas defendiam tanto a necessidade de preparar o país para o desenvolvimento através de reformas educacionais, quanto o direito de todos à educação” (Mendes, 2010, p. 96).

Com as ideias do movimento pela Escola Nova, a educação de pessoas com deficiência sofre uma grande influência, essas ideias tinham como base a construção de um sistema de ensino público, onde o direito à educação fosse fundamentalmente assegurado a todos, sendo responsabilidade do Estado garantir a sua disponibilidade, tornando, desse modo, a educação uma função essencialmente pública. Além disso, a escola deveria ser de caráter obrigatório e gratuito (Lemme, 2005).

Com o fim do Estado Novo a luta pela escola pública se intensificava e a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que foi promulgada no ano de 1961, foi o marco inicial das ações do poder público na área da educação especial, segundo Mendes (2010). Então é na Segunda República que ela é institucionalizada quando pela primeira vez em dois artigos a “educação dos excepcionais” é retratada, deve-se isso ao aumento

no número de textos legislativos, do financiamento e também envolvimento das instâncias públicas. Assim, nesse período crescia e se fortalecia as instituições filantrópicas que foram financiadas pelo governo, mas que retirava de certo modo a responsabilidade do governo nas questões educacionais das pessoas com deficiências.

No período da Ditadura militar não foi muito diferente, Mendes (2010) relata que ocorria um processo de privatização do ensino, aumentava as escolas especiais, porém voltadas para as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais, se tinha uma verdadeira segregação, o que se tem de positivo nesse período é a definição da “clientela” da educação especial, ou seja para quem esse tipo de ensino de destinava.

Na Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, o Artigo 9º definiu a clientela de educação especial como os alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, além dos superdotados [...] (MENDES, 2010, p. 100).

Em termos de definições políticas a respeito da educação especial, junto ao Ministério de Educação é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) sendo estabelecida como uma das prioridades, surgem também os primeiros cursos de formação de professores na área da Educação Especial.

Portanto, vemos que a exclusão foi muito grande nessa construção, os espaços que surgiam para ensinar esses indivíduos eram ambientes educacionais segregados, fazendo com que o ensino especial fosse legitimado como uma forma de seletividade e exclusão social.

A Constituição Federal de 1988 assegura que a educação de pessoas com deficiência deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, a partir dessa constituição que se inicia reformas no sistema educacional, com o objetivo de universalizar o acesso de todos ao ensino.

OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A LIBRAS

Nesta seção visamos abordar sobre os movimentos sociais e a importância deles para o crescimento e desenvolvimento da Libras e a disseminação dessa língua entre os surdos, faremos um sucinto panorama histórico dessa luta.

Os movimentos sociais na maioria das vezes confundem-se com os políticos, dada sua forma de exposição e como são difundidos os ideais na sociedade. Dessa forma, com os movimentos sociais relacionados à Língua Brasileira de Sinais, não é diferente, ele é desenvolvido a partir de meios políticos e sociais, desde meados de 1980, atrelado ao crescimento do movimento das pessoas com deficiência.

No entanto, como naquela época o movimento era relativamente novo, os sujeitos surdos não dispunham de muitas informações para lutar pelos seus direitos na área política e assim eram considerados mais efetivamente sociais, nas associações eles praticavam esportes, momentos de recreação e comemorações, deixando um pouco de lado a luta no âmbito político contra a erradicação do preconceito e a discriminação que sofriam. (Brito, 2013).

Acontece a partir de 1990 uma reviravolta nesse cenário quando os surdos começam ir às ruas, reivindicar seus direitos, com panfletos, passeatas e abaixo assinados, (Brito, 2003) visando ser notados pelas autoridades públicas e desse modo alcançar o direito à acessibilidade e lutar pelos direitos apoiados principalmente pela FENEIS (Federação Nacional de educação e integração dos surdos) a federação organizadora dos movimentos.

A FENEIS exerce um papel de relevância nos movimentos sociais “personalidade forte- a Feneis- junto às autoridades públicas”(Brito, 2013, p.125) dos sujeitos, pois é através desta que esses sujeitos tornam-se ativistas em busca dos direitos a eles inerentes como os direitos linguísticos de uso da língua natural

deles. Nesse sentido, a organização propunha ensinar a Libras para que eles obtivessem esse direito linguístico garantido.

Vale ressaltar que esses movimentos contribuíram significativamente para posteriormente a promulgação da lei, como salienta Thoma e Klein 2010, "A oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras), primeiramente em alguns municípios e Estados, serviu de estratégia para o fortalecimento do movimento surdo no sentido de chegar ao Congresso Nacional, no ano de 2002, para a promulgação da Lei de Oficialização da Libras em todo o território nacional" (THOMA e KLEIN, 2010, p.110).

Além disso, destacamos a importância desses momentos de lutas para a formação de profissionais, como professores de Libras, e os surdos se evidenciaram nos espaços escolares, de acordo com Thoma e Klein (2010) "Do movimento e das lutas surdas empreendidas na metade dos anos 90 do século XX em diante, resultaram mudanças na Educação de Surdos, entre elas, a formação de professores surdos e sua inserção nos espaços escolares". (THOMA e KLEIN, 2010, p.114). Esse é um fato notável, uma vez que demonstra a relevância de profissionais conscientes de sua língua materna e assim oferecendo um ensino mais adequado aos alunos, aprendizes da Língua Brasileira de Sinais.

Nessa perspectiva a lei 10.436 instituída em 24 de abril de 2002 reconhece a Libras como meio de comunicação para os sujeitos surdos, garantindo assim a acessibilidade linguística a eles, usando sua devida língua, no artigo 1º já no artigo primeiro é descrito "Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados".

Esse foi um importante avanço na luta dos surdos pois demonstra o respeito a uma língua, e essa é uma língua completa com uma gramática e regras próprias como explica o parágrafo único Parágrafo único. "Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de

transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil”. Então ressaltamos que a Libras é uma língua completa como qualquer outra e não podemos olhar com preconceito com ela.

Ademais, o decreto 5.626 instituído em 22 de dezembro de 2005 regulamenta a Lei promulgada anteriormente expõe sobre a descrição da definição dos graus de surdez, formação dos docentes de Libras e outras atribuições pertinentes a essa língua, a lei e o decreto estabelecidos promoveu um grande avanço nos movimentos sociais na qual os surdos estavam na frente, porque é sinônimo de vitória diante de um cenário de tantos anos de lutas, atualmente houve uma enorme melhora, em relação ao que era antigamente, pois hoje os sujeitos surdos podem usar sua língua naturalmente, sem imposições ou proibições.

O SURGIMENTO DO LETRAS LIBRAS NO BRASIL

Esta seção tem como objetivo contextualizar como se deu a criação do curso de Letras Libras no Brasil, para posteriormente compreendermos como se deu a criação do curso na Universidade Federal do Acre (UFAC).

De acordo com Quadros e Stumpf (2014) a concepção do curso em Letras Libras surgiu em 2002, mas somente em 2005 a criação do curso foi aprovada e com o apoio do Mec para atender as demandas pela inclusão dos surdos na educação. O curso começou sendo ofertado na modalidade a distância, observa-se que no mesmo ano foi publicado o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei de Libras nº 10.436/2002, é a partir do Decreto que se vemos a abertura de cursos justamente para colaborar com a formação de professores de Libras.

Quando a Libras é reconhecida como língua de comunicação e expressão da comunidade surda no Brasil e seu ensino é difundido, ocorre um grande número de vagas para a docência da Libras e a necessidade de muitos profissionais com formação assumirem essas vagas em Escolas de Surdos, em empresas, em organizações não governamentais – ONGs, em

instituições de Ensino Superior e Universidades e em secretarias estaduais e municipais de educação (Albres,2016. p.22).

Os objetivos da graduação em Letras Libras de acordo com a legislação é oferecer cursos de formação de professores, como também de tradutores intérpretes de língua brasileira de sinais. Quadros e Stumpf (2014) colabora, dizendo:

O curso de Letras Libras objetiva produzir e divulgar conhecimentos nas áreas de língua, literatura e cultura, buscando disponibilizar os meios que possam contribuir para a capacitação do futuro professor e do futuro bacharel, integrados à sociedade através de profissionais competentes e criativos. (Quadros; Stumpf, 2014, p. 20).

O Decreto nº 5.626/2005, mencionado anteriormente, fomenta a formação do professor e do instrutor de Libras, como percebemos a seguir:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (Brasil, 2005).

Assim, o curso de Letras Libras está em consonância com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), principalmente, no que diz respeito à formação de professores em diferentes áreas do conhecimento para participar e atuar no desenvolvimento e na transformação da sociedade, bem como colaborar com sua formação continuada.

O CURSO DE LETRAS LIBRAS NA UFAC

Na Universidade Federal do Acre, o curso de licenciatura em Letras Libras está vinculado ao Centro de Educação Letras e Artes (CELA), e foi criado pela Resolução da Reitoria nº 25-B de 11-12-2013 e homologado pela Resolução CONSU nº 14 de 13-03-2014.

A primeira turma de alunos é do ano de 2014, assim a composição curricular do curso objetiva.

I – ter proficiência da Língua Brasileira de Sinais e do Português como segunda Língua (L2) para surdos no seus aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, discursivos-pragmáticos e pedagógicos que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino; II – reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno educacional, psicológico, social, ético, estético, histórico, cultural, político e ideológico; III – visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias que estruturam sua formação profissional; IV – reconhecimento das variações linguísticas da Libras e do Português escrito, além das implicações sociais decorrentes do uso padrão e das demais variedades em diferentes manifestações discursivas; V – compreensão acerca da produção escrita da língua portuguesa como L2, a partir das singularidades linguísticas do surdo; VI – utilização de recursos tecnológicos no seu fazer didático-pedagógico. (UFAC, 2011).

Atualmente o curso está contribuindo para a formação de professores que atuam tanto no ensino superior, na Universidade como professores substitutos quanto no Estado, Prefeitura e no Cas (Centro de Apoio ao surdo) exercendo a função de professores de libras, bilíngues e intérpretes de Libras. Na Universidade Federal do Acre, o curso já formou 106 profissionais, prontos para o mercado de trabalho.

A seguir é detalhado um quadro com o quantitativo de ouvintes e surdos formados no curso, informações essas fornecidas pela coordenação do Letras Libras, pela atual coordenadora Ivanete de Freitas Cerqueira, em uma conversa informal, uma vez que os documentos oficiais não poderiam ser disponibilizados devido a uma política de segurança e

confidencialidade do sistema predominante usado para registrar os alunos formados na Universidade Federal do Acre no curso de Licenciatura em Letras Libras.

Surdos e ouvintes formados na Ufac no curso de Letras Libras

Ouvintes	97
Surdos	9

Fonte: A autora e o autor

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida observou que as leis implementadas como a lei 10.436 e o decreto 5.626, além dos movimentos sociais no âmbito da educação inclusiva, contribuíram de forma significativa para a formação de profissionais do curso de Letras libras da universidade Federal do Acre, em uma perspectiva educacional voltada para uma formação mais humanizadora e completa.

Buscamos discutir sobre a criação do curso de Letras Libras a nível nacional, com um processo histórico estabelecido primeiramente como meio de inclusão para os sujeitos surdos, outrossim para formar professores para exercerem o papel de proficiência em língua de sinais e auxiliar os alunos surdos, posteriormente descrevemos sobre como foi a implementação do curso de Letras Libras na Universidade Federal do Acre

O objetivo dessa pesquisa foi efetivado à medida que foi discutido e abordado sobre a contribuição do curso de Letras Libras no processo formador do docente de Libras e como é relevante a inclusão nessa perspectiva. Além disso, os movimentos sociais realizados tanto pelos ouvintes quanto pelos surdos foram importantes na execução e desenvolvimento da Libras para atuar como língua majoritária dos sujeitos surdos.

Portanto, inferimos que esse estudo auxilia para uma reflexão crítica sobre o processo de formação docente no que diz respeito ao âmbito educacional no contexto de sala, ou até mesmo fora

dela, em que sujeitos surdos possam utilizar sua língua de natural, a Libras, sem preconceito ou julgamentos e como essa língua é instrumento primordial para professores em formação, a qual estão assim se aperfeiçoando através dessa língua.

Diante de tais considerações, recomendamos futuros trabalhos sobre essa temática a fim de estudos mais profundos para professores e interessados na área se aperfeiçoar e obter mais conhecimentos e saberes acerca desse assunto tão pertinente, principalmente depois da promulgação da chamada Lei da Libras 10.436/2002 e do decreto 5.626/ 2005. Pesquisas como essa e futuros aprimoram a ampliam o olhar crítico reflexivo dos sujeitos que se interessam pela área.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. **Ensino de Libras: aspectos históricos e sociais para a formação didática de professores**. Curitiba: Appris, 2016.

BRASIL. Decreto nº 5.626, 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras**, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília – DF, 23 de dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm> Acesso em: 24 de Outubro de 2023.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/cCivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 24 de Outubro de 2023.

BRITO, F. B. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo: 2013.

- CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- FERREIRA BRITO, L. F. **Legislação e a língua brasileira de sinais**. São Paulo: Ferreira e Bergoncci consultoria e publicações, 2003.
- LEMME, P. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr., 2005.
- MENDES, E. G. **Breve histórico da educação especial no Brasil**. In: Revista Educación y Pedagogía. vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.
- QUADROS, Ronice Muller (org.). **Letras LIBRAS: ontem, hoje e amanhã**. Florianópolis, SC: Editora UFSC, 2014.
- THOMA, A. S, KLEIN, M. **Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil**. Rio Grande do Sul: Cadernos de Educação, n. 36, 2010.
- UFAC. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Libras**, 2011. Disponível em: <http://www2.ufac.br/cela/libras>. Acesso em 25 de outubro de 2023.

CAPÍTULO 16

A DOCÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: ENTRE DESAFIOS E PERSPECTIVAS DIANTE DA PRECARIZAÇÃO E INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Diego Correia Machado
Ozana Costa de Oliveira
Rafael Marques Gonçalves

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo discutir de que forma o processo de intensificação do trabalho docente se acentua com o período de pandemia ocasionado pela Covid-19, contribuindo para o movimento de precarização e desprofissionalização do professorado, considerando que essa situação já vinha em cursos antes mesmo desse cenário de crise sanitária e humana. Nossa problemática está centrada no debate dos processos de precarização e desprofissionalização sofridos pelos professores que levam a intensificação de seu trabalho no cotidiano, analisando de que forma o contexto atual de pandemia provocou a reestruturação da educação e do trabalho docente.

Metodologicamente este trabalho realiza uma análise do processo de intensificação do trabalho docente acentuado a partir do cenário de crise sanitária que se instalou com a pandemia do Corona vírus. Desta forma, este estudo baseia-se em um processo de revisão bibliográfica do material teórico coletado para nos fornecer subsídios para construir debates acerca do objeto estudado, com levantamento de dados a partir de uma leitura minuciosa das pesquisas dos autores utilizados como referência.

O atual contexto em que se encontra a humanidade, a pandemia ocasionada pelo Corona vírus, trouxe grande implicações para o cenário educacional, inflados com a precariedade de recursos sanitários e econômicos, seja em âmbito nacional ou internacional. Esse cenário impõe desafios sem precedentes para a educação e a profissão docente, em que se faz necessário a superação dos entraves impostos com a nova realidade, bem com mudanças nas práticas pedagógicas.

Diante do verdadeiro apagão educacional em que se encontra o processo de escolarização do corpo de alunado, o chamado ensino remoto se coloca como uma das alternativas viáveis para o desenvolvimento das atividades escolares. Em contrapartida, a idealização de uma educação realizada através de meios virtuais apresenta ainda muitas limitações, tendo em vista que toda a estrutura e rede de atendimento que as escolas possuem não abrange toda a sua demanda, situação essa que coaduna com as diversas realidades do alunado em todo país, principalmente nas regiões longínquas, bem como com o processo de intensificação e auto-intensificação (LIMA; CASTRO, 2020).

Nesse contexto, o fazer pedagógico dos professores teve de ser repensado e adequado a fim de garantir a permanência do funcionamento das escolas, que estavam impossibilitadas de realizar suas atividades devido a necessidade do isolamento social, além de se pensar em uma continuidade do processo de ensino e aprendizagem que é o objetivo fundamental da trajetória escolar. Consoante a esse pensamento, veremos que as propostas pedagógicas pensadas nesse período estiveram e estão fortemente marcadas pela presença ostensiva de diversas formas tecnológicas, considerando que o ensino remoto se dá por meios virtuais e exige do profissional docente uma adequação de seus materiais de ensino, bem como de seus conhecimentos.

Para atender as demandas que se colocam dessas circunstâncias, os professores são e alunos são os que mais sentem o impacto desse momento histórico e crítico, em que vê-se em primeira instância a comunicação e as relações sociais

estabelecidas no convívio diário no âmbito escolar sendo transformada e colocada para o ciberespaço, bem como na interferência do processo de ensino e aprendizagem que se estabelecia nesse contato com o professor, ocasionando uma mudança de comportamento do profissional da educação. Nesse sentido, é importante consideramos ainda as desigualdades de acesso aos dispositivos tecnológicos por parte do alunado das escolas da rede pública de ensino, o que nos leva a refletir também a respeito do direito a educação previsto em lei, mas que não se aplica em todas as realidades que configuram o extenso território nacional.

Esse estudo se organiza em três seções a fim de desenvolver uma abordagem analítica do processo de intensificação, além das considerações iniciais apresentadas anteriormente. Na primeira seção damos ênfase para o trabalho docente durante a pandemia e seus desafios diante um cenário adverso. Na segunda parte os direcionamos a abordar a questão da flexibilização da educação escolar intensificada no período pandêmico que exigiu a reestruturação do trabalho docente. Por fim, na última seção nos ateremos a discutir o processo de intensificação do trabalho docente que os professores sofrem de forma mais acentuada com a pandemia do Corona Vírus.

O TRABALHO DOCENTE DIANTE DA PANDEMIA DA COVID-19

As A realidade educacional brasileira, que já sofria com as condições inadequadas para o desenvolvimento das atividades necessárias à escolarização, passou por uma grande turbulência, dado a suspensão de aulas presenciais por motivos de saúde pública provocada pelo alarmante crescimento no número de casos de infecção pelo vírus que passou a ser conhecido como Corona vírus, ou ainda Covid-19.

Nesse cenário, a educação, tal como os demais setores da organização social, sente os impactos da crise sanitária e

humanitária que nos atinge em escala global, alterando as práticas e os modos do fazer docente:

Em termos de realidade educacional, os impactos da pandemia foram drásticos, afetando o funcionamento das redes de ensino, da escola à universidade, a vida das famílias, o percurso escolar dos alunos, a qualidade da educação escolar pública e o trabalho dos professores. A pandemia acentuou o quadro já existente de cortes no orçamento e diminuição do financiamento da educação pública no Brasil, sob a égide de políticas de austeridade e de desmonte de políticas públicas. (LIMA; CASTRO, 2020, p. 40).

Ao analisarmos os escritos de autores que versam sobre a educação nesse período de pandemia, podemos apontar de forma enfática que a educação brasileira passou por um verdadeiro apagão, haja visto que as desigualdades de acesso e oportunidade aos estudos são características marcantes desse período, corroborando para um aumento gradativo das diferenças de ensino entre as regiões, considerando também o alcance do ensino remoto, ocasionando um menor engajamento por parte dos alunos quanto aos estudos. Neste sentido, é nítido ainda as diferenças entre o alunado de escolas particulares, que contam com uma estrutura para atendimento de suas demandas, o que geralmente não ocorre com a rede pública de ensino, que já apresenta problemas de fornecimento de recursos antes mesmo do período de pandemia.

As aulas ministradas pelas plataformas digitais que se popularizaram de forma frenética durante a pandemia, apesar de sua utilização em cursos de ensino a distância (EAD), em que as atividades se desenvolvem de formas síncronas ou assíncronas, requerem que o professor esteja apto a adquirir novos conhecimentos, que possua domínio sobre os recursos tecnológicos, acrescido do domínio do conhecimento específico que deve ensinar a seus alunos. Nesse sentido, vemos que as principais características do ensino remoto se expressam através do protagonismo da figura do professor, mas que trazem no seu

planejamento interferências do mundo capitalista a partir de um controle pedagógico gradativo, ocasionando modificações para o trabalho educativo e interferindo na perspectiva de autonomia do trabalho docente.

As atividades escolares remotas exigem ainda uma adequação do material a ser utilizado durante o desenvolvimento das aulas, levando em conta que o acesso as fontes de conhecimento por parte dos alunos devem ser planejadas de acordo com as condições atuais, seguindo então algumas reformas que já estavam em curso desde a década de 1990, assim como Oliveira (2010) nos diz:

Tais reformas, resultantes da busca de adequação dos sistemas escolares à expansão da cobertura escolar, traziam novas normas de organização do ensino que tendiam à padronização de importantes processos, tais como o livro didático, as propostas curriculares centralizadas, as avaliações externas, entre outras". (OLIVEIRA, 2010, p. 21).

Sendo assim, podemos apontar ainda outro fator de fundamental importância para esse contexto de educação durante o período de pandemia, que se refere a carga horária extraclasse, bem como remuneração e condições de trabalho docente em que se encontram os profissionais da educação, o que significa dizer que os professores sofrem um processo acentuado de precarização de sua classe profissional, tendo em vista ainda o desenvolvimento de seu trabalho a partir de seus próprios recursos pedagógicos e tecnológicos, como é o caso de celular, laptop, impressora e afins.

O que vemos então é uma exaustão do profissional docente, haja visto a sobrecarga de responsabilidade frente a um cenário tão adverso, com um processo em curso de desvalorização da categoria, precarização das condições de trabalho, aumento da demanda laboral e sem estrutura de ensino de forma adequada, onde tendência à desprofissionalização se intensifica devido ao mau planejamento educacional ocasionado pela crise sanitária, econômica e humana que a pandemia evidenciou de forma mais

clara, colocando o profissional docente sob os holofotes de responsabilidades e exigências que até então desenvolvia nas rotinas escolares.

No tocante à exaustão que a profissão docente se encontra, principalmente nesse período de pandemia, Hypolito, Vieira e Pizzi (2020) nos apontam que o desenvolvimento das atividades escolares realizadas durante esse período de pandemia tem ocasionado uma sobrecarga de responsabilidades em cima do profissional docente, uma vez que se está a desenvolver um trabalho contínuo, que não se tem limite de horários, com uma concepção de que se por estar em casa, o trabalho pode ser realizado a todo momento, que se pode organizar os processos escolares de forma continuada, que os professores não possuem vida particular, que todo o seu tempo deve ser dedicado sempre a questões de ensino, e que por estar em casa não se tem a necessidade de estruturas mais elaboradas.

Nessa perspectiva, entende-se, por parte do poder público e da maioria dos pais que não se pode parar, o período de escolarização não deve ficar estagnado. Por outro lado, é perceptível que o trabalho docente não está restrito somente ao período de regência de classe, mas que não se leva em consideração as condições em que as atividades são realizadas em domicílio em comparação ao ambiente escolar. A reestruturação do trabalho dos docentes de escolas públicas brasileiras pode resultar em intensificação do trabalho docente, considerando que esse processo de flexibilização das atividades educativas exigidas no contexto pandêmico leva a desgastes do corpo docente devido a reconfiguração do trabalho docente e sua consequente precarização, pois os profissionais não recebem condições de trabalho o suficiente, utilizam seus próprios recursos financeiros e tecnológico para dar seguimento as atividades e muitas vezes não estão preparados de forma adequada para desenvolverem suas aulas de forma remota.

Nesse cenário de isolamento e confinamento imposto pelas medidas de contenção do vírus, a utilização das ferramentas

tecnológicas se coloca como uma forma viável para o desenvolvimento das atividades educativas e dar seguimento ao processo de escolarização dos jovens na rede pública de ensino. Por outro lado, já vinha em curso um movimento de degradação do trabalho docente e de suas condições adequadas de desenvolvimento colocado em prática principalmente pelo capitalismo monopolista; tal processo se acentua fortemente no período pandêmico a partir do controle exercido sobre as atividades escolares por meio virtual, em que prevalecem a mercantilização da educação através do uso de dispositivos tecnológicos e plataformas digitais, em que podem ser apontados como mecanismos de intervenção na educação e em seus objetivos finais (OLIVEIRA, 2010).

As atividades escolares desenvolvidas por meios virtuais se dão “sem o encontro e o contato físico, intelectual e emocional com colegas e professores” (LIMA; CASTRO, 2020, p. 41), demonstrando de forma clara também que a viabilização das aulas remotas vai além de questões de acesso à rede digital; perpassa pelas profundas desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira, bem como por questões emocionais que o convívio cotidiano no ambiente escolar proporcionava. A comercialização que o setor privado realiza na educação pública desde o movimento de reformas educacionais da década de 1990 ganha força com as transformações provocadas pela pandemia, considerando que as desigualdades educacionais se intensificam com a comercialização da tecnologia digital.

A REESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA: ENTRE FLEXIBILIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Nesse novo contexto em que as atividades escolares passaram a ser desenvolvidas por meio virtual, as atividades escolares são desenvolvidas a partir de adequações às situações diversas que se apesentam para a educação que, diante da

ineficácia de planejamento estrutural, ou mesmo inércia e inoperância técnica e política do Ministério da Educação, sente os impactos desse período histórico para a humanidade.

Nos cabe então questionar em que medida esse cenário pandêmico intensifica o processo de precarização da educação através da flexibilização e reestruturação do trabalho docente, levando em conta os cortes no orçamento e diminuição do financiamento da educação pública no Brasil que já vinham sendo postos em prática antes mesmo do início da pandemia. É nessa perspectiva que podemos ensejar críticas ao processo de desprofissionalização e proletarização do magistério, em que a organização e reestruturação do trabalho pedagógico durante a pandemia repercutem nas práticas educativas de professores.

Em um contexto em que prevalece o ideário de globalização, a utilização de dispositivos tecnológicos e de recursos do mundo digital, a reestruturação do trabalho docente diante da pandemia reforça a viabilidade da aplicação de insumos digitais no decorrer da realização das atividades educativas e escolares, mas que traz também como característica a presença e interferência econômica e financeira imposta pelo capitalismo, tendo em vista que o Estado exerce sua intervenção de forma mais explícita na gestão da escolar ao passo que abre portas para que conglomerados industriais atuem na definição de exames nacionais, projetos de avaliação, pospostas curriculares e os mais mecanismos de intervir na organização do trabalho docente.

A reestruturação do trabalho docente a partir de quando se decretou estado de pandemia se deu de forma flexibilizada, considerando a necessidade de se manter o processo de ensinoaprendizagem, exigindo que novas propostas de trabalho fossem implementadas. No Estado do Acre, por exemplo, algumas iniciativas visavam dar seguimento ao calendário letivo da rede pública de ensino através da realização de atividades pedagógicas não presenciais, tal como nos informa Lima e Castro (2020):

A rede pública de educação do estado do Acre suspendeu, por tempo indeterminado, as atividades presenciais em março de 2020. Em abril, repassou às escolas orientações quanto ao início das aulas remotas por meios digitais para os estudantes, em uma tentativa de manter o processo de ensino-aprendizagem, além de diminuir o impacto no calendário letivo do sistema público de educação. O governo do Estado do Acre, portanto, lançou, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação – SEE/AC, o Plano de Implementação de Atividades não presenciais nas escolas da rede pública, em “caráter excepcional e emergencial”, tendo em vista o alcance dos objetivos de aprendizagem estabelecidos no currículo de referência do Estado. Encaminhado ao Conselho Estadual de Educação, o referido plano foi aprovado em 28 de abril de 2020, por meio do Parecer n.º 05/2020. (LIMA; CASTRO, 2020, p.42).

Ao analisarmos os impactos da pandemia na educação podemos ver que a rede pública de ensino está na linha de frente ao sentir os sintomas da crise sanitária que se alastrou em um curto espaço de tempo e se mantém ainda com imprevisibilidade de duração, apesar do processo de imunização. Na tentativa de dar continuidade a uma rotina de estudo dos alunos de escola públicas, as atividades da vida cotidiana da casa se misturam com conteúdos escolares, as atividades escolares passam a se dissolver no ambiente doméstico, não se tendo as condições básicas para o desenvolvimento das atividades educativas de maneira eficaz na maioria dos lares, considerando que as atividades escolares passam a ser realizadas através dos dispositivos tecnológicos e plataformas digitais perpassadas pelas atividades domésticas.

As atividades não presenciais realizadas pelas plataformas digitais, *Google meet*, *classroom*, *WhatsApp*, mídias sociais, aplicativos e demais recursos possibilitam que a comunidade escolar continue vivenciando a educação em tempos de pandemia, flexibilizando e adequando as atividades pedagógicas em um cenário adverso. Em contrapartida, também podemos ensejar críticas quanto ao processo de precarização educacional que vem se intensificando nas últimas décadas e que se acentuou em maiores níveis, haja visto que a carga de trabalho para professores praticamente duplicou, ao passo que exercem as

mesmas funções educativas, acrescidas de formações para o ensino remoto que devem realizar, avaliações externas que devem cumprir com o planejamento e orientações da gestão escolar; ao mesmo tempo, podemos apontar que domicílios brasileiros não têm acesso à internet, ou ainda que não possuem os equipamentos eletrônicos necessários, dificultando integração de alunos da rede pública de ensino, o que leva muitos docentes a flexibilizar os conteúdos e atividades para que possam atender toda a demanda que se apresentam.

A profissão docente nunca foi tão submetida a tanta exigência como nesse contexto de pandemia em que vemos um aumento do grau de intensificação do trabalho a ser desempenhado, desde o domínio dos mais variados tipos de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), seguindo até mesmo com o uso dos próprios recursos financeiros para preparar materiais didáticos para desenvolver suas práticas pedagógicas. A organização do sistema educacional a partir de reformas educativas e curriculares e a implantação de novas políticas se alinham com a introdução de tecnologias, mas que reforçam o controle sobre o trabalho pedagógico, sobre o trabalho docente, sobre a educação por final, tendo em vista se intensifica o processo de responsabilização do professorado pelo apagão educacional em que se encontra a rede pública de ensino, apesar da inércia do poder público em dar respostas a crise que se instalou em todo o território nacional após com o início da pandemia.

Em nome de se obter produtividade, eficácia, excelência e eficiência do processo de escolarização, o trabalho docente se vê fortemente atrelado ao mundo do mercado de trabalho, em que o conceito de qualidade sempre esteve presente nos discursos das políticas de reformas educacionais, e com o período pandêmico acabou por intensificar o trabalho, bem como ocasiona a auto-intensificação, em que o professorado se vê obrigado a se especializar a todo momento para dar conta de suas obrigações enquanto funcionários do Estado (OLIVEIRA, 2004), considerando que novos requisitos educacionais passaram a ser

exigidos com o contexto atual de home-office, onde muitas vezes passam a se disseminar discursos de que o professorado não está trabalhando por 'estar em casa'.

A flexibilização das atividades pedagógicas no contexto de pandemia traz consigo interferências sobre o trabalho docente, levando as práticas educativas do ambiente escolar para o ambiente virtual, a fim de minimizar as consequências acarretadas pelo isolamento social imposto pela pandemia do Covid-19 e evitar a perda de continuidade do ano letivo de 2020, os reflexos se evidenciam com o aumento da demanda de trabalho dos professores, com carga horária de trabalho não delimitada entre as atividades profissionais e afazeres domésticos, além dos fatores já citados anteriormente no que se refere ao desenvolvimento do trabalho remoto:

Sob a perspectiva das professoras, a adoção do formato remoto nas aulas foi um processo permeado por incertezas, inseguranças e medos nesse cenário, pois tiveram que conviver com problemas como a falta de acesso a equipamentos como computadores, notebooks, smartphones, tablets, ausência de internet em casa ou de planos de dados adequados para suportar os conteúdos, além da instabilidade constante das redes. Tiveram que arcar com a aquisição dos equipamentos de trabalho, destinando quantia significativa do próprio salário para a aquisição de planos de dados de internet e compra de dispositivos. (LIMA; CATRO, 2020, p 44).

A precarização da educação escolar também é reforçada nesse contexto pandêmico, considerando que sobrecarga com a rotina das atividades educativas que os professores devem desempenhar continuamente estão dissolvidas com as atividades do lar, como já mencionamos anteriormente, bem como com a ausência de condições estruturais adequadas para a realização das aulas remotas, com barulhos pela vizinhança, de trânsito ou internos do lar. Tal situação reforça também o argumento de o ensino público é absolutamente ineficiente, acusando por fim o professorado pelo fracasso educacional dos alunos perante os sistemas de avaliação em larga escala, provas, Enem e demais

formas e mecanismos de avaliação nacional que exercem um controle centralizado de aspectos pedagógicos do trabalho docente (HYPOLITO; VIEIRA. PIZZI, 2009).

O processo de responsabilização dos professores, uma das características evidentes das reformas educacionais que visavam a reestruturação do trabalho docente, traz maior instabilidade para o desenvolvimento da prática educativa, bem como corroboram para as teses de desvalorização e desqualificação do trabalho docente, com ênfase para o fato de que essa categoria profissional vem sofrendo com a perda de autonomia e com o controle sobre o seu trabalho (OLIVEIRA, 2004). A flexibilização que o cenário de pandemia provocou a sobrecarga do trabalho, haja visto a ausência de delimitação de horário direcionado exclusivamente para as atividades não presenciais, bem como possibilita a falta de acompanhamento junto ao alunado durante as atividades escolares exercidas em casa, haja visto as múltiplas realidades em que se encontram os alunos e seus familiares.

A reestruturação do trabalho docente no período de pandemia do Covid-19 traz implicações para a educação como um todo, considerando as grandes desigualdades existentes entre as condições de trabalho do setor público em relação as instituições privadas, onde os profissionais docentes sofrem arduamente o processo de deslegitimação dos seus saberes, de desconfiança, de desprofissionalização e proletarização de sua prática, caracterizando assim, o processo de precarização da educação.

É importante destacarmos que o movimento de precarização da educação pública já estava em curso antes mesmo do período pandêmico, haja visto que se passou a exigir especializações dos profissionais docentes, mas não no sentido de conhecimento, mas, sim, de domínio de técnicas, em que a desqualificação dos profissionais se dá a partir do momento em que não é oferecido condições adequadas par o desenvolvimento das atividades educativas, colocando aumento da demanda laboral, desvalorização salarial, responsabilização e demais mecanismos de controle do trabalho docente.

INFLUÊNCIAS E IMPLICAÇÕES DA PANDEMIA PARA O PROCESSO DE INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Diante do cenário atual posto para a educação e, conseqüentemente, para o trabalho docente, os profissionais se encontram em uma rotina de atividades sobrecarregada que leva à exaustão, com jornadas de trabalho mais longas, com perda de privacidade por ter que disponibilizar seu contato para as atividades escolares, adaptação de materiais didáticos que atendam as orientações implementadas para esse período, com maior flexibilização do currículo em nome de dar continuidade ao ano letivo.

No contexto de pandemia, as atividades escolares passam a ser adequadas e adaptadas ao ambiente virtual, exigindo do professorado domínio de conhecimentos das ferramentas tecnológicas para o exercício de seu trabalho educativo. O exercício de atividades para a educação básica em tempos de pandemia está intimamente inserido no cotidiano da realidade de professores e alunos, em que o ensino remoto confere às práticas pedagógicas um caráter complementar às atividades domésticas, onde não se define limites visíveis.

Como já abordado anteriormente, a carga horária de trabalho dos professores nesse contexto pandêmico não está delimitada de acordo com as atividades presenciais, considerando

[...] que executam atividades ao longo de todo o dia, em uma dinâmica que envolve atender pais que enviam mensagens a todo momento, inclusive, à noite e nos finais de semana. Também, têm que atender gestores (diretor da escola e coordenadores pedagógicos) que exigem o cumprimento de um cronograma e planejamento anteriormente pensado para uma escola presencial. (LIMA; CASTRO, 2020, p. 45).

Constata-se, assim, que o professorado está submetido a condições de trabalho intensificadas, e a auto-intensificação se acentua com a pandemia, haja visto que os professores utilizam

dos mais variados mecanismos para atender as demandas que lhes são postas, realizam formações continuadas, cursos para dominar os dispositivos tecnológicos, já que muitos professores possuem pouca familiarização com as plataformas digitais, preparam materiais didáticos adequados e necessários ao ensino à distância. O que se percebe é um quadro de sobrecarga do trabalho docente, haja visto que os professores estão subjugados ao mesmo movimento de falta de acesso aos dispositivos individuais para estudo (celular ou computador), acesso à internet, adequada e estável, a condições adequadas no espaço doméstico para o desenvolvimento das atividades, bem como serem responsáveis pelos afazeres domésticos, independentemente do gênero.

Na conjuntura atual de reestruturação produtiva, constante expansão do mercado e um mundo cada vez mais globalizado a educação passa a ser considerada como mercadoria, sofrendo interferências das mais variadas maneiras, sentidas principalmente através de reformas educacionais que se baseiam em modelos empresariais direcionadas para a gestão escolar, em que se tem a noção de que o modelo de organização do trabalho de empresas pode ser aplicado no cotidiano escolar a fim de manter um controle pedagógico das ações educativas, bem como interferir na relação educação e sociedade, com ênfase para o fato de que os professores vem sofrendo processos de desprofissionalização com a precarização de suas condições de trabalho, intensificadas com o chamado home-office.

Consoante ao processo de intensificação do trabalho docente, podemos destacar que o rompimento dos limites entre o pessoal e o profissional no contexto de pandemia exerce forte influência no movimento de mal-estar docente, este caracterizado não apenas pelo adoecimento dos professores, mas também pela exaustão e desânimo profissional perante a desvalorização que a categoria vem sofrendo ao longo das últimas décadas e que se acentuou fortemente com o período pandêmico.

Anteriormente, a intensificação do trabalho decente se dava através de diversos mecanismos, como a padronização de um sistema de avaliação obtido através de constantes reformas e de políticas educacionais, responsabilização dos professores pelo sucesso ou fracasso educacional dos alunos, estímulo a terceirização e a aquisição de “pacotes pedagógicos” ofertados por grupos empresariais que intervêm na educação por parte da gestão escolar ou por parte do poder público, com políticas como expressão das parcerias público-privadas, interferindo nas funções da escola e da educação (DUARTE, 2011). Nesse contexto, é evidente o aumento da regulação do controle sobre o trabalho docente, demonstrado através de formações continuadas, supervisão do trabalho, constante avaliação de rendimento, impossibilitando a autonomia do profissional docente.

De acordo com as reflexões de Hypolito, Vieira e Pizzi (2009), o trabalho docente sofre grande influência das políticas de reestruturação educativas, provocadas principalmente pelas políticas neoliberais que objetivam ter a educação atrelada ao universo capitalista, direcionando demandas externas sobre o trabalho docente e imprimindo pressões cada vez mais fortes que os professores devem dar conta em um curto espaço de tempo e em condições salariais e ambientais inadequadas.

No que se relacionam as condições de trabalho dos professores, em especial em período pandêmico, muitos estudos demonstram os mecanismos que provocam aumento do controle sobre o trabalho pedagógico, os processos de intensificação do trabalho, expressos através do prolongamento de jornada de trabalho e sua conseqüente sobrecarga, com redução no espaço de tempo para a execução de suas obrigações, o profissional docente se vê em situação de dependência a materiais técnicos externos para o desenvolvimento de suas atividades, bem como a reestruturação curricular para se realizar somente o essencial, direcionando o ensino dos conhecimentos voltados para exames de larga escala, como o ENEM, PISA, Prova Brasil dentre outras,

além disso, se abre brechas nas políticas educacionais para os modelos de gerência empresarial dentro da escola.

Nesse sentido, os processos de intensificação do trabalho têm se aprofundado no cotidiano escolar, mas se caracterizam em diferentes contextos e espaços, tal como nos apresenta o período pandêmico, reestruturando à docência e a educação escolar, demonstrando que não são uniformes e homogêneos, considerando ainda as diferentes modalidades do trabalho, bem como questões de gênero e carreira profissional.

É importante destacarmos que existem limites para discutirmos os impactos provocados pela pandemia do Corona vírus na educação, bem como os reflexos deixados para a intensificação do trabalho docente nesse cenário adverso, ainda assim, é evidente que uma relativa precarização das condições de trabalho, interferindo na valorização da profissão (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009). O isolamento social e a suspensão das atividades escolares presenciais modificaram substancialmente o trabalho escolar e a forma como se desenvolvia o trabalho docente, que agora se vê transmutado para o ambiente virtual.

Baseado nas reflexões de Silva (1997), podemos constatar que Hypolito, Vieira e Pizzi (2009) concebem a noção de que a organização escolar passa a ser regida e avaliada por critérios técnicos de eficiência e produtividade de forma mais evidente a partir processo de reestruturação educativa colocada em curso através de reformas educacionais, processo esse que exige do professorado uma auto-intensificação de seu trabalho, exigindo requalificação e atualização de sua formação, que deve ser constantemente implementada, deve desenvolver habilidades necessárias para a prática educativa diante da reconfiguração da sociedade na era da globalização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos reiterar primeiramente que durante o período de pandemia se faz necessário refletirmos sobre as possibilidades da

educação a fim de superar os obstáculos já tão tradicionais para os processos de intensificação do trabalho docente. É importante que se dê continuidade ao processo de escolarização de nosso alunado, bem como valorizar o trabalho docente. A questão da exaustão da categoria docente nunca foi tão imperante quanto nesse desafio em que se encontra a humanidade.

Nesse contexto de pandemia, é importante destacarmos que a educação pública passou por verdadeiro apagão devido a inoperância das iniciativas do poder público para sanar os reflexos sobre a educação, ou ainda as iniciativas tardias. Os professores tiveram que desenvolver suas práticas a partir da reestruturação do trabalho com o auxílio de dispositivos tecnológicos e plataformas digitais, demandando que fossem em busca de instrução e de formação para a aplicação de aulas não presenciais, aumentando sua carga de trabalho, mesmo que de forma superficial.

Há de se considerar ainda os fatores limitantes da docência em tempos de pandemia, tendo em vista que o exercício da profissão passa a ser dificultado com a interferência do mercado capitalista na educação, seja através das reformas educacionais, seja com a noção de comercialização de pacotes pedagógicos, livros didáticos, ferramentas tecnológicas, dentre outras. Assim, o controle exercido sobre o processo de trabalho docente passa a expressar maior intensidade com o cenário de pandemia, tendo em vista que as características da intensificação do trabalho se apresentam de formas diferentes dependendo do contexto em que se realizam.

Importante considerar ainda que os processos de intensificação do trabalho docente já ocorriam antes do período de pandemia, como abordamos anteriormente, em que as políticas neoliberais de reestruturação educacional colocadas em prática exercem não apenas o controle pedagógico sobre o professor e sua ação educativa, como também se traduzem com aumento de trabalho, condições de trabalho inadequadas, baixos salários, altas demandas que devem ser respondidas em um espaço de tempo

curto. Além disso, se torna necessário elencar os males que assolam a saúde dos professores, não apenas no contexto de pandemia, mas também com o processo de intensificação colocado em marcha com as reformas e políticas educacionais.

O grande desafio posto para a educação nesse período é imenso, em que questões como a infraestrutura das casas de professores e estudantes, domínio das tecnologias utilizadas, acesso à internet, espaço a condições adequadas no espaço domiciliar, a impossibilidade de se ter acesso ao dispositivo individual para estudo se tornam muitas vezes obstáculos para o pleno desenvolvimento das atividades educacionais.

É imperativo que se leve em consideração as condições concretas em que se encontram o alunado, em especial da escola pública, que já enfrentam tantas adversidades na garantia de seus direitos a educação de qualidade e para todos, o que exige por parte de todos que se envolvem na temática a emergência de uma postura ética e humanizada. Por outro lado, os professores também estão submetidos a essa realidade, tendo em vista que as condições salariais não possibilitam o pleno desenvolvimento de seu trabalho, considerando as muitas tentativas de precarizar sua categoria, deslegitimar seus conhecimentos e formação.

REFERÊNCIAS

- DUARTE, Adriana. Políticas educacionais e trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: OLIVEIRA, Dalila. Andrade; DUARTE, A. (Org.) **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.
- HYPÓLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Reestruturação Curricular e Auto-intensificação do Trabalho Docente. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.100-112, Jul/Dez 2009.
- LIMA, Elizabeth Miranda de; CASTRO, Franciana Carneiro de. Aulas remotas e condição docente: entre cliques e telas ou como

manter as 'normalidades' pedagógicas em tempos de pandemia. In: PESSOA, Valda Fontenele; ÁUSTRIA, Rodrigues Brito; JESUS, Carlos Renato de (orgs.). **Linguagem, ensino e interculturalidade**. – Rio Branco: Nepan Editora, 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44. p. 209-227. dez. 2006.

CAPÍTULO 17

O CURSO NORMAL COMO MODELO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA A ESCOLA PRIMÁRIA NO BRASIL DO SÉCULO XX

Franciella Lima da Cunha Pinheiro¹

João Francisco Lopes de Lima²

INTRODUÇÃO

Este artigo foi construído a partir de pesquisa bibliográfica sobre a Escola Normal no Brasil como modelo de formação de professores para atuar na escola primária no Brasil. A disseminação desse modelo formativo se amplia especialmente no período histórico conhecido como República Velha (1889-1930), época em que as expectativas sobre o poder transformador da educação realizada através da escola se ampliam e que se organiza a escola primária no formato de grupos escolares, sob a responsabilidade do poder público, fato que amplia a necessidade de formação de docentes para atuar nesse segmento.

A influência do pensamento positivista está presente, seja pelo cientificismo como forma de cultivo da ideia de progresso, seja pela sua defesa de uma formação cívico-moral como relevante para a formação social. Também atua na geração de um certo entusiasmo derivado da confiança no poder da educação como fator de progresso social (Hisdorf, 2017). Há uma vigorosa

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre – PPGE/UFAC.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre – PPGE/UFAC.

expectativa de que a instrução formal poderia colocar a sociedade brasileira em condições de enfrentar as necessidades e as exigências de um mundo em acelerada transformação, um verdadeiro processo civilizatório, tanto cultural quanto científico. As forças políticas da época movem-se em favor da expansão da forma escolar como um projeto político: era necessário alfabetizar a população e assegurar-lhe acesso aos conhecimentos do mundo e da ciência como um investimento para um novo futuro. O modo de fazer isso seria a partir da educação das crianças.

A partir da República Velha desenha-se a defesa de uma escola “moderna”, definida pelo método intuitivo, pela observação, pela experimentação, pelo uso de materiais de ensino, o que aponta para um modelo de escola distinto do chamado modelo tradicional, baseado na transmissão de informações. Um novo projeto de ensino para um novo tipo de escola, em uma sociedade também em transformação. Nesse contexto, surge a organização dos grupos escolares. O pensamento republicano requeria “[...] esboçar uma escola que atendesse os ideais que propunham construir uma nova nação baseada em pressupostos civilizatórios europeizantes que tinha na escolarização do povo iletrado um dos pilares de sustentação (Bencostta, 2005, p. 68).

A ênfase está na escola primária graduada, que se estrutura em “grupos escolares”, que reúnem várias escolas primárias isoladas. Em cada escola isolada existe uma turma multisseriada, ao encargo de um único professor. O grupo escolar reúne essas aulas avulsas de uma região num mesmo lugar, num mesmo prédio, promovendo um trabalho especializado, com um professor ou professora para cada turma/série. Não se trata, porém, de gerar um mero aglomerado de classes num mesmo prédio. O modelo requer uma organização metódica do ensino, o uso do método intuitivo, mobiliário próprio, o controle das autoridades públicas, inclui o aparecimento da figura do diretor escolar. Demanda a disponibilidade de recursos públicos para o seu funcionamento, cujas instalações deveriam se destacar na cena urbana “[...] enquanto signos de um ideal republicano, uma

gramática arquitetônica que enaltecia o novo regime” (Bencostta, 2005, p. 70).

A expansão do modelo dos grupos escolares se desdobra a partir da década de 1890 e se torna o modelo principal de escola primária no Brasil ao longo de quase todo o século XX. Gera a necessidade de um modelo de formação de docentes especialmente preparados/as para essa atuação profissional. Essa função será desempenhada pelo curso Normal. Assim como o Grupo Escolar será o modelo de escola primária dominante, o curso Normal será dominante como modelo formativo de docentes para a escola primária ao longo do século XX. A Reforma do Ensino impetrada pela Lei n. 5.692, de 24 de agosto de 1971, que unifica as etapas do Curso Primário e do Curso Ginásial numa nova designação conhecida como “1º Grau”, extingue o modelo “Grupo Escolar” como sinônimo de escola primária. Do mesmo modo, extingue também o modelo do curso Normal, que será substituída pelo Curso de Magistério, uma habilitação profissional específica do então Curso de 2º Grau.

O estudo que aqui se apresenta, de caráter bibliográfico, focaliza o modelo de formação de professores “Curso Normal” e, de modo especial, a influência do movimento pela Escola Nova em seu direcionamento formativo por ocasião da publicação da Lei Orgânica do Ensino Normal, em 1946. Numa primeira parte, o texto caracteriza o modelo de formação de docentes para a escola primária denominado curso Normal. Num segundo momento da escrita, destaca-se a importância da Lei Orgânica do Ensino Normal, criada pelo Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, e a sua contribuição para organização da formação de docentes no país. Em seguida, trata-se sobre o movimento pela Escola Nova e seu impacto sobre o ideário da formação de docentes, que se expressa no texto legal da lei Orgânica do Ensino Normal na forma de um empréstimo de ordem metodológica.

AS ESCOLAS NORMAIS NO BRASIL E A FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAR NA ESCOLA PRIMÁRIA

No Brasil, as primeiras Escolas Normais surgem logo após a independência do país, cujos objetivos seriam de formar docentes para atuarem na instrução primária. A materialização deste modelo formativo no Brasil data de 1835, em Niterói, e constitui-se um marco, por ser a primeira Escola Normal pública. Em cada província deveria existir “[...] uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução” (Tanuri, 2000, p. 64).

Nesse contexto, prevalece um modelo descentralizado, tanto do ensino elementar como de docentes, ao encargo das províncias. No caso da Escola Normal de Niterói, o objetivo pedagógico da formação consiste em preparar para o uso e correta aplicação do método de ensino mútuo, na época o modelo dominante. Outras escolas surgem, posteriormente, nas províncias, como em Minas Gerais e na Bahia, instaladas em 1840 e 1841, respectivamente; em São Paulo, instalada em 1846; em Pernambuco e no Piauí, ambas instaladas em 1865; em Alagoas, instalada em 1869; no Rio Grande do Sul, em 1869; no Pará, instalada em 1871; em Sergipe, instalada em 1871; no Amazonas, em 1872, entre outras (Aranha, 2006; Tanuri, 2000). Essas escolas tiveram duração instável, num contexto nacional de uma organização educacional incipiente e precário.

A Lei do Ensino de 1827, a primeira lei brasileira sobre a instrução pública, havia consagrado método do ensino mútuo ou Método Lancaster, em que o professor ensina alunos e esses funcionam como monitores do ensino dos demais, visando instruir o máximo de alunos (Aranha, 2006). O curso Normal surge com uma finalidade direta: instruir os novos docentes no manejo do método. Esse aspecto organiza o currículo, que ainda contempla aulas de língua portuguesa e de caligrafia, de matemática elementar (noções de aritmética, álgebra e geometria), conhecimentos de história e geografia e doutrina cristã. Para

frequentar o curso Normal, é necessário ser cidadão brasileiro, ter pelo menos 18 anos de idade, saber ler e escrever, ter comportamento polido e trato cordial nas ações e nas relações (Tanuri, 2000).

O curso Normal representa um modelo concebido com o objetivo de formar docentes para a instrução primária, oferecendo uma formação básica para quem desejasse se dedicar ao ensino. O curso, nesse período do Império, dura em média dois anos e tem uma organização didática simples, com um ou dois professores para todas as disciplinas.

As primeiras escolas Normais atendem exclusivamente candidatos homens. A maior participação das mulheres na busca de formação para atuar na escola primária se desenvolve mais para o final do período imperial e, especialmente, após o período republicano. A organização do currículo indica, inclusive, domínios de conhecimento distintos aos alunos homens, como princípios de lavoura e horticultura para homens e economia doméstica e trabalho de agulhas para as alunas mulheres, como indica um Decreto Imperial de 1879, conhecido como Reforma Leôncio de Carvalho (Tanuri, 2000).

Mesmo com uma organização curricular modesta, sem obrigatoriedade de frequência e breve quanto à duração dos cursos, em sua fase inicial, o curso Normal assume um papel fundamental na formação docente no Brasil. É somente a partir de 1890, já no período republicano, que se amplia a parte propedêutica da Escola Normal, e é introduzida a prática de ensino como parte do processo formativo.

O curso Normal gradualmente se consolida como o principal caminho para formar docentes para a escola primária, sendo inicialmente instituído e mantido pelas províncias, depois da Proclamação da República designadas como estados. Somente a partir do Governo de Getúlio Vargas (1930-1945) que o sistema de educação formal (escola elementar) e a formação de docentes passará a ter uma organicidade em nível nacional, na direção de um modelo nacional.

Assim, o curso Normal, enquanto modelo formativo de docentes avança tanto na implementação de um currículo formativo diversificado, como em formações especializadas e na exigência de uma frequência distribuída em mais tempo de formação. Por volta do final dos anos 1920, os cursos Normais já haviam ampliado bastante a duração e o nível de seus estudos, possibilitando articulação com o curso secundário e alargando a formação profissional propriamente dita. Ocorre, a partir de então, a introdução de disciplinas, princípios e práticas inspirados na Escola Nova e a atenção dada às escolas-modelo ou escolas de aplicação, escolas primárias anexas que funcionavam na mesma instituição em que o curso Normal era ofertado (Tanuri, 2000).

A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA LEITURA DA LEI ORGÂNICA DO ENSINO NORMAL

O processo de organização e de regulamentação do ensino com vistas a um alinhamento nacional do sistema educacional havia iniciado na década de 1930 no Governo de Getúlio Vargas com o Ministro Francisco Campos à frente do Ministério da Educação e da Saúde. Esse processo tem prosseguimento na gestão de Gustavo Capanema, em que o modelo centralizado, prescritivo e regulador, compatível com a ideologia do Estado Novo, sob o comando do Presidente Vargas, se expressa na descrição minuciosa que se observa nas chamadas Leis Orgânicas do Ensino, decretos-leis federais promulgados de 1942 a 1946.

Essas leis do ensino abrangem o ensino industrial (Decreto-lei n. 4.073/1942), o ensino secundário (Decreto-lei n. 4.244/1942), o Ensino Comercial (Decreto-lei n. 6.141/1943), o Ensino Normal (Decreto-lei n. 8.530/1946), o Ensino Primário (Decreto-lei n. 8.529/1946) e o Ensino Agrícola (Decreto-lei n. 9.613/1946).

A Lei Orgânica do Ensino Normal, publicada pelo Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, em conjunto com a Lei Orgânica do Ensino Primário, consolida o modelo nacional de formação de docentes.

Em simetria com as demais modalidades profissionais de ensino secundário, o curso Normal está dividido em dois ciclos: o primeiro, um curso de quatro anos, equivalente ao período do curso Ginásial; o segundo, equivalente ao período do curso Colegial, um curso de três anos. Esse Decreto informa que o curso Normal tem como finalidade a preparação de pessoal docente para atuar nas escolas primárias, além de administradores escolares e de propagar conhecimentos sobre a educação da infância (Brasil, 1946).

O curso Normal de primeiro ciclo, conhecido como Normal Regional, forma os “regentes” primários. O curso Normal de segundo ciclo, que pode ser ofertado nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação, forma os “professores primários”. Os Institutos de Educação, além dos cursos normais, oferecem cursos de especialização para professores primários e cursos de habilitação em Administração Escolar.

De acordo com este Decreto, o curso Normal apresenta-se como um curso de formação profissional, de nível secundário, que engloba etapas equivalentes ao curso Ginásial e ao curso Colegial, e os Institutos de Educação teriam um padrão de ensino mais elevado nos processos formativos não apenas de docentes, mas, do conjunto de servidores das escolas, gerando um sistema completo, “[...] com oportunidades de ensino em todos os níveis [...]” (Accácio, 1995, p.19).

A formação como “regente”, num curso de primeiro ciclo, ou como “professor” primário, num curso de segundo ciclo, é uma distinção que revela a hierarquia dos certificados obtidos. A lei também hierarquiza e especifica as instituições quanto ao seu campo de atuação. São três tipos de estabelecimentos de ensino normal: o curso Normal Regional, a Escola Normal e o Instituto de Educação, conforme destaca o art. 4º do Decreto (Brasil, 1946).

Cada um desses estabelecimentos tem uma finalidade específica. O primeiro tipo (Normal Regional) só pode ofertar a formação de primeiro ciclo, ou seja, de “regentes” primários, em cursos de 4 anos. Já o segundo tipo (Escolas Normais) pode

ofertar cursos de segundo ciclo que forma “professores” primários, em cursos de 3 anos e pode ofertar também o ciclo ginásial do ensino secundário, de cunho propedêutico. O terceiro tipo (Institutos de Educação) pode ofertar os mesmos cursos que as “Escolas Normais” e os cursos de especialização docente e de habilitação para administradores escolares do grau primário (Brasil, 1946).

Destaque-se que o texto legal indica uma vinculação necessária entre as escolas formadoras, de primeiro ciclo ou de segundo ciclo, com a oferta e manutenção paralela de escolas primárias

[...] para demonstração e prática de ensino. Cada curso normal regional deveria manter, ao menos, duas escolas primárias isoladas. Cada escola normal manteria um grupo escolar e cada instituto de educação manteria um grupo escolar e um jardim de infância (Miguel, 2021, p. 8)

Com um currículo bem mais diversificado e função formativa intelectual bem mais elevada, os Institutos de Educação representam experiência de formação profissional do docente primário com padrão mais elevado de cultura, sobretudo no que diz respeito aos métodos, que se moldam pautados em experimentos científicos, coerente com a influência do movimento pela Escola Nova.

Romanelli (1987) destaca que essa lei centraliza as diretrizes e estabelece normas para a implantação desse tipo de ensino no território nacional, padronizando, portanto, as condições da oferta. A autora destaca que, assim como as demais leis orgânicas, essa tinha uma desarticulação com os demais ramos de ensino e limitava o acesso ao ensino superior ao ramo específico de formação.

No caso de egressos do curso Normal de segundo ciclo, embora equivalente ao curso Colegial, permite acesso somente aos cursos ofertados pela Faculdade de Filosofia. Nesse destino, seria possível obter uma formação de nível superior no chamado

modelo “3+1”, com três anos de bacharelado e mais um ano no curso de Didática, para obter a licenciatura.

O MOVIMENTO PELA ESCOLA NOVA E SUA INFLUÊNCIA NOS CURSOS NORMAIS

A Escola Nova se expressa como um movimento educacional que surge no final do século XIX e se propaga no início do século XX como uma resposta às críticas sobre os métodos de ensino tradicionais considerados rígidos e pouco adequados para as mudanças sociais e culturais que estão ocorrendo na época. O movimento pela Escola Nova, vai além de uma simples mudança nos métodos de ensino. Sustenta o objetivo de reformar a sociedade pela reforma da educação e se contrapõe à educação tradicional, enfatizando a aprendizagem centrada no aluno, a participação ativa, e com experimentos conectados com a vida cotidiana. Trata-se de uma pedagogia renovada que se apresenta como sendo científica e com métodos nos modernos conhecimentos da psicologia e da biologia humana, considerados mais eficientes do que os antigos (Carvalho, 2004). Isso se expressa nos fazeres pedagógicos docentes com métodos e técnicas pedagógicas inovadoras, processo que ganha acentuado destaque a partir da década de 1920 e se amplia a partir da década de 1930 (Araújo; Araújo, 2018), mas, vai além. A concepção do movimento pela Escola Nova mostra um conjunto de ideias e realizações voltadas para provocar mudanças na mente dos educadores a respeito da função social da escola.

Mais que um modelo de ensino, o movimento encabeçado pelos intelectuais da Escola Nova mostra-se como uma renovação profunda na forma de compreender as atividades realizadas na escola e um novo modo de pensar e de realizar os processos de ensinar e de aprender. Portanto, os processos formativos de docentes primários terão essa influência, ao tempo em que a defesa de uma escola acessível aos mais diversos segmentos sociais ganha destaque. Cabe destacar que

“Na proposição de uma nova educação para uma nova civilização, condensava-se todo um programa modernizador de reforma da sociedade pela reforma da escola e demarcava-se o recorte que efetuavam no campo das iniciativas de organização nacional através da organização da cultura [...]” (Carvalho, 2004, p. 96).

Diante da nova Pedagogia apontada pela Escola Nova, temos uma indicação de “[...] investir concretamente na melhoria da qualidade da formação do professor primário” (Accácio, 1995, p. 23). O texto legal da Lei Orgânica do Ensino Normal comporta, nessa direção, uma recomendação explícita, expressa em seu art. 14: a adoção de processos pedagógicos ativos na organização dos processos de ensino dos cursos (Brasil, 1946) o que mostra a persistência da influência do ideário da Escola Nova nas políticas oficiais.

E qual seria o papel a ser desempenhado pelos professores nessa nova Pedagogia da Escola Nova e a partir dos processos formativos? A mediação do professor é exercitada aqui mediante orientação das atividades didáticas. O seu papel é de orientação de estudos e não de imposição de conteúdos abstratos. A mediação didática entre aluno e conhecimento é responsabilidade dos métodos ativos de ensino, o que inclui a capacidade de experimentar que cada criança desenvolve ao longo do seu processo de formação. Há uma preocupação com a organização detalhada da dinâmica das escolas que se expressa no fato de que

“[...] as instituições de ensino que desejassem outorga de mandato de ensino normal, deveriam possuir um prédio e instalações didáticas adequadas; organizar o ensino nos termos daquele Decreto-lei; possuir um “corpo docente com a necessária idoneidade moral e técnica” (Mazur; Vieira; Castaman, 2020, p. 6).

Desse modo, há uma certa organicidade nas exigências institucionais que buscam atender a desejada qualidade de formação de professores para o ensino primário. Além da formação de “[...] futuros professores do ensino primário, os

estabelecimentos de ensino normal também possuíam a atribuição de atuarem como centros de cultura escolar”, conforme destacam Mazur, Vieira e Cataman (2020, p. 13). Isso passa pela indicação das instalações adequadas, pela recomendação explícita de filiação ao pensamento pedagógico da Escola Nova, como já destacado, e pelos requisitos exigidos dos docentes, que devem ter não apenas qualidades técnicas, pois devem estar à altura da grandeza dos ideais educacionais pretendidos.

CONCLUSÃO

A formação docente no curso Normal tem um papel crucial na história da educação no Brasil, propiciando melhorias em seus currículos e conseqüentemente a ampliação nos processos de formação docente, principalmente na defesa da regência fundamentada com base científica e com o uso dos métodos ativos. O movimento pela Escola Nova critica o ensino tradicional, centrado na memorização, em aulas expositivas e em pouca participação do aluno. Defende uma educação pública, laica e gratuita, acessível a todos os brasileiros, como forma de promover a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento social e econômico do país.

No contexto da formação de docentes para o ensino primário se destaca a criação da Lei Orgânica do Ensino Normal. Essa legislação cria parâmetros em relação às condições de oferta e de acesso, à organização curricular, ao tipo de estabelecimento de ensino, normas que devem ser observadas em nível nacional. O curso Normal poderia ser realizado em dois níveis, de primeiro e de segundo ciclo. Isso gera uma hierarquia de valor social nos respectivos cursos, no caso específico, ser reconhecido como “regente” ou como “professor”. Mostra, ainda, uma hierarquia das agências formativas, que aponta para uma especialização das suas atividades, entre o Normal Regional, que forma somente para o primeiro ciclo, gerando uma docência precoce pois atende um público de 12 a 15 anos, a Escola Normal e o Instituto de

Educação, estes atendendo a formação de segundo ciclo, equivalente ao curso Colegial. Um ponto importante é a necessária vinculação das instituições formadoras com escolas primárias, especialmente no caso dos Institutos de Educação, local em que o ensino da infância tem um caráter experimental.

Por outro lado, assim como as demais formações profissionais na área industrial, comercial e agrícola, reguladas pelas Leis Orgânicas, há uma desarticulação com a formação geral, embora ofereça a equivalência ao curso Ginásial ou Colegial (Ensino Secundário), e com a formação de nível superior, já que não favorece a mobilidade entre os modelos. No caso do ensino superior, o único destino possível a egressos de um curso Normal de segundo ciclo seria aos cursos ofertados pela Faculdade de Filosofia, que abrigava cursos com a possibilidade de obter a licenciatura, depois de cursar o bacharelado em áreas específicas como Pedagogia, Letras ou História, por exemplo.

A indicação legal ressalta, ainda, a filiação pedagógica aos métodos ativos e, portanto, a influência do movimento pela Escola Nova no desenho dos cursos Normais. No entanto, considere-se que o Brasil da época vive sob o governo autoritário de Getúlio Vargas por longo tempo (1930-1945), cujo ápice de autoritarismo foi o período do Estado Novo (1937-1945). Sendo esse o contexto, é necessário destacar que a apropriação que a legislação efetiva é de ordem metodológica, ligada a um empréstimo ligado aos modos de fazer e não aos fundamentos do movimento pela Escola nova, que prezam pela liberdade individual e pela ideia de que a educação escolar deve ser um laboratório social de produção de mentalidades democráticas.

Além disso, destaca-se o curso Normal como o modelo formativo para a preparação de docentes que atuam na escola primária durante a maior parte do século XX, tendo sido extinto somente em 1971 com a Reforma do Ensino, que implementou o curso de Magistério, somente realizável como formação de nível médio, equivalente ao então 2º Grau (antigo Colegial).

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Alberto Filipe Ribeiro de Abreu; ARAÚJO, Joaquim Machado de. A Educação Nova e o Novismo em Educação: O novo como ilusão necessária. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 31, n. 2, p. 23-36, 2018.

ACCÁCIO, Liéte de Oliveira. **Instituto de Educação do Rio de Janeiro: a história da formação do professor primário**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil: Vol. III – Século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 68-76.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946**. Lei orgânica do ensino normal. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8530.htm. Acesso em: 19 mar. 2023.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A Escola Nova no Brasil: uma perspectiva de estudo. Universidade de São Paulo Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 21, n. 7, p. 90-97, set./dez., 2004.

KULESZA, Wojciech Andrzej. A institucionalização da Escola Normal no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n. 193, p. 63-71, set./dez., 1998.

MAZUR, Luciana de Souza; VIEIRA, Josimar de Aparecido; CASTAMAN, Ana Sara. Lei orgânica do ensino normal: dualidade estrutural do ensino e a formação de professores nos anos de 1946 a 1961. **Revista Cocar**, Belém, v.14, n.30, p. 1-17, set./dez., 2020.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. As recomendações internacionais (BIE e Unesco), a Lei Orgânica do Ensino Normal e

formação de professores no Paraná (1946-1961). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v.20, p. 1-16, 2021.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, ago., 2000.

CAPÍTULO 18

TRABALHO DOCENTE E AUTONOMIA: ENTRE ENTRAVES E POSSIBILIDADES

Ozana Costa de Oliveira
Diego Correia Machado
Tatiane Castro dos Santos

INTRODUÇÃO

Pensar sobre trabalho docente e autonomia na contemporaneidade implica compreender o paradoxo entre sujeição e emancipação, visto que se tem como cenário a implantação de reformas educacionais que se intensificaram a partir de 1990, as quais reajustaram o conceito de autonomia, alicerçando-a na concepção de profissionalização e competências. São atributos que influenciam o trabalho docente, mesmo este apresentando suas particularidades e características.

De acordo com Azzi (2000), o trabalho docente é uma atividade que une teoria e prática, levando em consideração objetivos que se traduzem em resultado ideal, o qual se caracteriza pela ação-reflexão-ação, que só pode ser assimilado se considerado no contexto da organização escolar e do trabalho no modo de produção. Ora, o trabalho docente se constrói e se modifica no cotidiano da vida social; como práxis, visa à transformação de uma realidade a partir das exiguidades práticas do homem social. Frente a essa realidade, o trabalho do professor decorre da concepção que possui sobre o papel social da escola e daquilo que ele almeja como educador, ou seja, é preciso que o professor sinta-se autor de seu próprio trabalho. Uma vez que a autonomia é um processo dialético, que estrutura a subjetividade

do indivíduo, a partir de suas relações interpessoais concebidas em espaço vivenciais.

Assim sendo, o presente artigo tem como objetivo analisar e compreender a importância e as responsabilidades do trabalho docente, no que tange a assumir uma postura crítico-reflexiva, considerando, nesse contexto, a relação contraditória entre autonomia e heteronomia. À vista disso, este estudo tem como suporte teórico autores como Freire (1996), Giroux (1997), Contreras (2002) e suas perspectivas sobre o conceito de autonomia docente. Também Ozga; Lawn (1991), Jaén (1991), Apple (1995), Azzi (2000), Tardif (2002) e Oliveira (2004), que coadunam através das múltiplas concepções sobre o exercício da docência.

Dado o exposto, o procedimento metodológico que foi utilizado na realização deste estudo é de caráter qualitativo, utilizando a pesquisa bibliográfica. Do ponto de vista de Silva; Menezes (2005), a pesquisa bibliográfica contribui na obtenção de informações sobre as circunstâncias existentes sobre o tema ou problema pesquisado, com base em temas já trabalhados em publicações passadas e na averiguação das opiniões semelhantes e opostas, além dos aspectos relacionados ao tema ou ao problema de pesquisa.

Organizado em três seções, abordamos na primeira o trabalho docente analisando o trabalho docente a partir de um contexto complexo, diverso e, muitas vezes, limitado. Na segunda buscamos entender a autonomia docente através da interpretação do perfil de três modelos de professores, que se particularizam mediante os princípios, os meios e as finalidades. Na última seção, evidencia-se o conceito de autonomia docente, enfatizando perspectivas emancipadoras mediante um diálogo crítico e libertador.

TRABALHO DOCENTE: AUTONOMIA OU HETERONOMIA?

Falar sobre trabalho docente implica entendê-lo a partir de circunstâncias complexas, determinadas por diversos componentes. Na percepção de Azzi (2000), a concepção sobre o conceito de trabalho docente, uma construção histórica que

envolve aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, deriva do processo investigativo sobre a ação do professor, a qual foi se modificando com o objetivo de atender às demandas da sociedade capitalista.

De acordo com Oliveira (2004), tal situação ancora-se nas reformas educacionais ocorridas nos países da América Latina, a partir da década de 1990, que privilegiaram significativamente orientações de uma educação fundamentada na ideologia neoliberal, colocando o processo educativo na lógica mercantilista. Assim, visando a manutenção e reprodução do sistema; é o controle operando cotidianamente nas escolas, nos currículos e no trabalho docente.

Quando submetido ao controle da produtividade, o trabalho docente torna-se mecânico e quando a execução teórica que norteia a sua atividade é pensada inevitavelmente fora da sua prática cotidiana, a autonomia é retirada do professor, ou seja, são os ideais neoliberais interpelando os professores através de uma lógica subjetiva, que os conduz a comportamentos de aceitação.

Diante dessa situação, percebe-se que a autonomia do trabalho docente é conflituosa, pois se insere num contexto social imerso em normas e regras de trabalhos, as quais reduzem a função do professor a um simples técnico obediente, aquele que aplica as orientações impostas pelo currículo, sendo as escolas vistas como locais destinados a moldar os alunos para atuarem com eficiência na sociedade. Soma-se a isso a contribuição de Apple (1995), o qual, através de seus estudos, comprova que as mudanças sucedidas no currículo e no processo de controle do trabalho docente ocasionaram a desqualificação, a reorganização e a intensificação do fazer docente.

Contreras (2002) enfatiza que a ideologia que intervém na perda da autonomia docente se constrói pelo controle técnico, pela alienação ideológica e por um discurso de profissionalismo em oposição ao da profissionalidade. Logo, aspectos da heteronomia tornam-se extremamente mais presentes do que aspectos autônomos na condução do trabalho docente.

Conforme afirma Giroux (1997, p. 161):

As racionalidades tecnocráticas e instrumentais também operam dentro do próprio campo de ensino, e desempenham um papel cada vez maior na redução da autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em sala de aula. Isto é bastante evidente na proliferação do que tem chamado pacotes curriculares “à prova de professor”.

Do mesmo modo, Ozga; Lawn (1991) expõem que a heteronomia é um processo que acontece quando o professor é privado da capacidade de, ao mesmo tempo, planejar e executar o seu trabalho, isto é, a separação entre concepção e execução, e a divisão da execução por partes separadas e controláveis acabam desqualificando o trabalho docente e resultando na erosão da sua autonomia. Com as reformas, muitos professores deixaram de planejar e controlar boa parte de seu próprio trabalho, porque o planejamento e as escolhas dos métodos de ensino estão cada vez mais sendo delegados por outros atores externos a sala de aula.

Segundo Azzi (2000), para compreender o trabalho docente, é preciso analisar o saber que o professor constrói no seu cotidiano, bem como a docência numa postura crítico-reflexiva. Semelhantemente, para Jáen (1991), o professor possui uma certa autonomia no planejamento do seu trabalho docente; para ela, os docentes, mesmo diante do gerenciamento externo, têm desenvolvido formas diversas de respostas, dentre as quais se destacam certas vertentes da estratégia profissionalista.

No entanto, Giroux (1997) constata que o professor necessita posicionar-se diante dos desafios impostos, resgatando sua capacidade crítica, reflexiva e autônoma, posto que o trabalho docente se constrói e se transforma através do seu exercício, no cotidiano da vida social; e, como prática, exige uma postura política e participativa na construção do processo educacional, no bojo da sociedade na qual está inserido. Para o autor, os professores, na atualidade, ainda se encontram destituídos de uma consciência social. Na opinião dele:

É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização. Tal tarefa é impossível com uma divisão de trabalho na qual os professores têm pouca influência sobre as condições ideológicas e econômicas de seu trabalho. [...] (GIROUX, 1997, p. 161-162).

Frente a esse contexto, torna-se imprescindível entender que o trabalho docente demanda compreensão quanto a sua ação e, como tal, exige planejamento e uma postura reflexiva do professor, que transformará criticamente o seu trabalho, retirando dele qualquer concepção instrumentalista e tecnicista, analisando tanto as condições subjetivas como também as objetivas.

Nessa mesma linha de pensamento, Tardif (2002) expõe que os professores precisam ser vistos como sujeitos ativos do conhecimento, os quais possuem saberes específicos do seu ofício, que entendem que a práxis não é somente a execução dos saberes teóricos, mas, sim, lugar de produção de saberes próprios oriundos da mesma práxis. Essa tendência do sujeito como ator do conhecimento se contrapõe ao tradicional ponto de vista sobre o trabalho docente e a lacuna entre teoria e prática.

Dado o exposto, constata-se que o trabalho docente exige uma qualificação que vai além do conjunto de capacidades e conhecimento. Pressupõe que o professor tenha uma consciência da sua própria prática, com vistas à construção de possibilidades não heteronômicas que reconfigurem e intensifiquem a luta contra a desvalorização e dominação à qual ele se encontra subordinado.

AUTONOMIA DOCENTE NA PERSPECTIVA DE JOSÉ CONTRERAS

Falar de autonomia docente, na égide compreensiva de Contreras, significa entender que o conceito de autonomia começa a partir da análise sobre as heteronomias que se fazem presentes

na prática docente, no tipo de modelo de professor e naquilo que distingue os professores dos demais trabalhadores. Para o autor, é preciso considerar não somente as condições pessoais do professor, mas as circunstâncias físicas e gerencialistas, tanto das escolas como também da sociedade, a forma como se entrelaçam e a influência desses aspectos na construção da autonomia docente.

A autonomia profissional significa, por último, um processo dinâmico de definição e constituição pessoal de quem somos como profissionais, e a consciência e realidade de que esta definição e constituição não pode ser realizada senão no seio da própria realidade profissional, que é o encontro com outras pessoas, seja em nosso compromisso de influir em seu processo de formação pessoal, seja na necessidade de definir ou contrastar com outras pessoas e outros setores o que essa formação deva ser (CONTRERAS, 2002, p. 214).

Assim sendo, para Contreras (2002), evocar a autonomia docente implica refletir sobre as exigências da atividade docente, o que ele denomina de profissionalidade e que se apresenta considerando três elementos como essenciais: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. Segundo o autor, a obrigação moral está relacionada ao comprometimento do professor com o seu trabalho, com a comunidade onde atua, com os seus colegas e, especialmente, com os seus alunos.

Por outro lado, ao assumir um compromisso com a comunidade, o professor, reconhecido como agente social e por intermédio do seu trabalho, instiga e valoriza a participação da comunidade no que se refere às questões educacionais. Com efeito, Contreras (2002) enfatiza o surgimento de contradições definidas entre os valores morais individuais e coletivos, são situações que atribuem características políticas e ideológicas ao trabalho docente. É através desses tópicos que o autor examina os diferentes modelos de professores.

Estes três aspectos da profissionalidade docente, estas três exigências do trabalho de ensinar, podem ser concebidas e combinadas de maneiras

diferentes em função das concepções profissionais das quais se parta, e que dependem, por sua vez, da forma em que se entenda o ensino: seu contexto educacional, seu propósito e sua realidade (CONTRERAS, 2002, p.85).

Nesse sentido, nota-se que a ideia de autonomia docente proposta pelo autor, está diretamente relacionada ao modelo de professor, mais especificamente, a três modelos dominantes: o professor técnico, o professor numa posição de caráter reflexivo e o professor como profissional intelectual crítico; trazendo uma discussão sobre a racionalidade técnica, o contraste entre a centralidade da técnica e a base reflexiva da atuação do professor e o professor na perspectiva do intelectual crítico, visando à superação de princípios que condicionam o seu fazer e o pensar.

O primeiro modelo dominante, entendido como uma autonomia unilateral, tem como base a racionalidade técnica e a concepção positivista do conhecimento científico. Conforme Contreras (2002, p. 90):

A ideia básica do modelo da racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados.

Percebe-se que a ação docente é despolitizada, subordinada a uma 'receita' bem definida, que consiste em identificar e solucionar o problema, em que os fins e os valores passam a ser preferivelmente quantificáveis, aqueles os quais se espera alcançar. Por consequência, esse modelo reflete toda uma incapacidade para proceder e solucionar aquilo que se torna imprevisível, logo, a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional são reduzidos pela dependência de diretrizes técnicas. Como cita o autor:

Essa racionalidade técnica não exerce seu poder unicamente pela forma com que se estabelece a relação entre finalidades e técnicos que se limitam

a esboçar métodos e aplicá-los para alcançá-las. A racionalização também se expressa como um procedimento pelo qual as políticas públicas ficam fora de todo o debate ao serem fixadas como razões científicas ou técnicas (CONTRERAS, 2002, p. 102).

O segundo modelo, por sua vez, traz a centralidade da prática em oposição à centralidade da técnica, surge o profissional reflexivo, a racionalidade da prática, o professor pesquisador; aquele que irá solucionar problemas a partir do confronto com novas situações vivenciadas no cotidiano do trabalho docente. Aqui, Contreras (2002) irá discutir a autonomia do trabalho docente tendo em vista as contribuições do norte-americano Donald Schön (1983), que faz alusão ao professor que reflete na ação; e do inglês Lawrence Stenhouse (1987), que analisa o professor na perspectiva de um pesquisador.

Assim, ao mencionar Schön (1983), em seu trabalho, Contreras (2002) destaca o trabalho docente não mais baseado naquilo que é elaborado para ser aplicado, mas na ideia do profissional que aprende no seu fazer, isto é, no trabalho docente que deriva da investigação e da reflexão da ação pedagógica, tendo como objetivo o aprimoramento da atividade profissional.

A relação que se estabelece entre o profissional e a situação problemática é transacional: muda a situação, mas em um “diálogo reflexivo” com ela, de modo que seus modelos de compreensão e suas avaliações também se modifiquem em função das respostas que a situação lhe devolve ao ser transformada. [...] A relação é também transacional no sentido de que os fenômenos que o profissional quer entender são em parte produto de sua intervenção; ele se encontra na situação que quer compreender, pois entender a situação é entender também a forma com que se relaciona com ela, como atua nela, como define seu papel e que consequências têm na prática (CONTRERAS, 2002, p. 111).

No entanto, nota-se que o exercício da reflexão realizado no cotidiano da sala de aula implica numa certa individualidade do processo reflexivo, gerando, com isso, a recusa do professor em receber auxílio de intervenções externas. De maneira idêntica, Moraes (2009, p. 591) discorre sobre a proposta de Schön:

[...] Outro exemplo é o de Schön (1997;1998), com grande aceitação na área da educação, que supervaloriza o saber tácito, o conhecimento adquirido por meio de experiências, e põe em segundo plano o conhecimento escolar, tanto no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem na relação professor- aluno, quanto na própria formação dos docentes. Ou seja, o saber escolar iguala-se ao saber cotidiano e valorizam-se as formas de percepção e pensamento próprias da prática cotidiana.

De fato, práticas individualistas não contribuem na construção de uma autonomia profissional docente mútua e proativa, pois, devido ao seu caráter reducionista, tal prática limita a ação reflexiva do professor, sendo que esta deveria buscar valorizar reflexões coletivas que visem mudanças que alterem expressivamente o diálogo nas salas de aula, nas escolas e nas comunidades.

Por outro lado, ao citar Stenhouse (1987), em sua obra, Contreras (2002) evidencia o conceito de professor pesquisador, aquele profissional que reconhece que refletir tão somente sobre sua prática, na sala de aula, não é o bastante para responder às indagações que surgem no cenário do seu cotidiano. Nessa situação, devido a essa insuficiência, faz-se necessária a realização de pesquisas que tencionem uma melhor atuação e um melhor desenvolvimento da sua ação pedagógica, ou seja, o trabalho docente poderá ser formulado e reformulado a partir de teorias surgidas e testadas concomitantemente na sala de aula.

O professor, como pesquisador de sua própria prática, transforma-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas. O currículo, enquanto expressão de sua prática e das qualidades pretendidas, é o elemento que se reconstrói na indagação da mesma maneira que também se reconstrói a própria ação. Experimenta-se com a própria prática com o objetivo de melhorar sua qualidade, e esta experimentação proporciona novos critérios curriculares, bem como novas experiências para os docentes (CONTRERAS, 2002, p. 119).

Percebe-se que o autor, ao definir o professor pesquisador, o faz por meio do currículo, pois, para ele, o currículo é a peça chave que irá conduzir a prática docente, o ponto de partida que

permite a esse profissional reconstruir e adaptar os objetivos pensados anteriormente, aqueles que, quando postos em prática, exigem uma nova definição, justamente por não atenderem às demandas esperadas naquele contexto.

Certamente, falar sobre o segundo modelo, é reconhecer que o professor reflexivo e o professor pesquisador se confrontam e superam as práticas pedagógicas fundamentadas na racionalidade técnica. No entanto, ainda vale ressaltar que a autonomia do trabalho docente continua de alguma forma restrita, uma vez que tal processo acontece de forma implícita e limitada a um cenário particular, o que acaba por contribuir ainda mais na problemática da responsabilização que recai sobre os professores, no que diz respeito às mazelas educacionais.

Destarte, o terceiro modelo irá analisar o professor como intelectual crítico. Contreras (2002) irá discutir esse modelo que foi proposto pelo professor norte-americano Henry Giroux (1997), o qual objetivava superar a concepção do ensino através da centralidade técnica e prática. Evidenciando dessa forma, a atividade docente, configurada sobre aspectos transformadores e emancipatórios, dialoga com outros grupos e tenciona práticas sociais alicerçadas na construção de um projeto democrático de educação.

A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas (Giroux, 1997, p. 161).

A ideia de Giroux (1997) encontra-se ancorada na concepção de intelectual memorizado pelo autor Antonio Gramsci. Os intelectuais orgânicos não se apresentariam somente como

homens letrados, produtores e transmissores de conhecimento, mas como mediadores, produtores e legitimadores de opiniões e práticas. Nesse caminho, o autor considera como essencial “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (GIROUX, 1997, p. 163), elementos necessários quando se pensa no intelectual transformador. Como esclarece:

[...] Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder. [...] Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora, isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. [...] (GIROUX, 1997, p. 163).

Apesar disso, Contreras (2002) identifica e critica a proposta de Giroux, na medida em que esta não apresenta a conexão da experiência claramente definida na prática docente com a natureza de sua proposta.

[...] Esse desenvolvimento teórico também apresenta seus problemas. O caráter programático da obra de Giroux mostra qual deveria ser a situação dos professores enquanto intelectuais, mas não como os professores que estão presos no limite de suas aulas poderiam chegar a construir semelhante posição crítica em relação à sua profissão (CONTRERAS, 2002, p. 161).

Isto é, a reflexão crítica só acontece quando o indivíduo, situado dentro do ambiente onde a ação acontece, interpreta-a a partir de uma perspectiva social e histórica. Como justifica o autor:

[...] A reflexão crítica não se refere apenas ao tipo de meditação que possa ser feita pelos docentes sobre suas práticas e as incertezas que estas lhes provoquem, mas supõe também “uma forma de crítica” (KEMMIS, 1987:75) que lhes permitiria analisar e questionar as estruturas institucionais em que trabalham. [...] Nesse sentido, a reflexão crítica é libertadora porque nos emancipa das visões acríticas, dos pressupostos,

hábitos, tradições e costumes não questionados e das formas de coerção e de dominação que tais práticas supõem e que muitas vezes nós mesmos sustentamos, em um auto-engano. [...] (CONTRERAS, 2002, p. 162 e 165).

Para Smyth (1991b; 1991c; 1992), conforme citado por Contreras (2002, p.166), o atributo que se faz inerente à capacidade questionadora do trabalho docente, concretiza-se através da tessitura de quatro momentos: “descrição”, “informação”, “confrontação” e a “reconstrução”. A descrição questiona sobre as práticas docentes adotadas; já a informação, questiona quais são as teorias que se externam nessas práticas; a confrontação, por sua vez, será o ‘lugar’ onde se identificam as causas dessas práticas.

Assim, transformar-se num professor intelectual, que exerce a sua criticidade, não é um processo que se produz naturalmente, pois exige autonomia, esforço, coletividade e constância, atributos que se tornam indispensáveis frente aos desafios e incertezas onde se estabelece a reflexão crítica. Como destaca Contreras (2002, p. 179), “[...] identificar de forma clara as contradições e contrariedades nas quais vivem professores e estudantes, e construir um processo de reflexão crítica pelo qual estas podem ser teorizadas e superadas”.

A AUTONOMIA DOCENTE PELO VIÉS DA OBRA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA DE PAULO FREIRE

Enfatizar a obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), do grande autor Paulo Freire, é ir em busca de resgatar e compreender a autonomia docente a partir de práticas pedagógicas mais democráticas, as quais têm, no seu cerne, a ética, o diálogo, a escuta, a afetividade, entre outros componentes que se tornam importantes para promover a autonomia de um professor. Como ressalta o autor:

Rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir

riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível, curiosidade, competência profissional (FREIRE, 1996, p.14).

Nesse caminho, percebe-se que a autonomia docente reivindica do professor um exercício diário, isto é, emancipar-se e emancipar demanda reflexão sobre a práxis, tendo em vista a superação de hábitos que não condizem mais com o cotidiano escolar, uma vez que as certezas já existentes podem ser superadas por um novo conhecimento. No entanto, frente a uma sociedade de estrutura e mentalidade capitalista, que desvaloriza o trabalho docente e não oferece oportunidades para imisões e muito menos para pensar coletivamente, há que se questionar: como falar em autonomia docente? Isso porque a autonomia só se efetiva, se houver leitura e ação crítica da realidade.

Dessa forma, ao afirmar que “não há docência sem discência” (FREIRE, 1996, p. 11), o autor exalta que a não reflexão torna a teoria apenas um discurso; e a prática, uma reprodução alienada, isto é, enquanto ensina, o professor tem que continuar investigando e reexaminando sua práxis num constante movimento de questionar e se questionar. Em decorrência disso, Freire (1996) pondera sobre a importância dos saberes e que estes são imprescindíveis a uma prática docente progressista, a qual âncora-se não só na reflexão crítica sobre sua ação técnico-progressista, mas também no compromisso com a produção e construção de alunos críticos.

Além disso, Freire (1996) acrescenta que a construção dos saberes entre professores e alunos depende da valoração que o professor dá aos acontecimentos sociais e aos acontecimentos que mobilizam o entorno da escola onde trabalha, com o intuito de aproximar os conteúdos à realidade vivida, compondo, assim, um diálogo aberto com o aluno.

O professor que pensar certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro antes que foi novo e se fez velho e se "dispõe" a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente (FREIRE, 1996, p. 15).

Assim sendo, a autonomia docente, para Freire (1996), só se efetivará quando o professor se reconhecer como um profissional responsável e comprometido, aquele que, no seu fazer cotidiano, considera o senso comum do aluno, transforma e cria possibilidades reais entre o conhecimento e o objeto, um processo construído através de discussões, indagações e pontos de vista, o qual tem como finalidade, estimular os alunos a crescerem e a serem capazes de tomar decisões.

Conseqüentemente, a partir dessa perspectiva, percebe-se que "ensinar não é transferir conhecimento" (FREIRE, 1996, p. 27), pois, aqui, a autonomia do trabalho docente não é uma construção individualizada, fundada numa prática verticalizada e com tomada de decisões autoritárias; mas, sim, um processo que vislumbra uma educação emancipadora, com uma prática docente horizontal, onde o professor atua como mediador, respeitando as diferenças e atentando-se para a autonomia dos sujeitos.

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado" [...] (FREIRE, 1996, p. 38).

Por outro lado, Freire (1996) chama a atenção para um fator basilar que se apresenta como um problema para a constituição da autonomia docente: a existência de uma linha tênue entre o professor autoritário e o professor licenciado. Ora, o autoritarismo

“[...] afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto” [...] (FREIRE, 1996, p. 35). Enquanto a licenciosidade “transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência” [...] (FREIRE, 2002, p. 35). Todavia, o autor expõe a importância de o docente possuir sua autoridade, contudo, esta deve pautar-se na responsabilidade enquanto aspecto de quem conduz o processo de formação, com vistas a uma atividade autônoma e liberta.

A autoridade coerentemente democrática, fundando-se na certeza da importância, quer de si mesma, quer da liberdade dos educandos para a construção de um clima de real disciplina, jamais minimiza a liberdade. Pelo contrário, aposta nela. [...] A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, [...] que não se vive a eticidade sem liberdade e não se tem liberdade sem risco. O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações (FREIRE, 1996, p. 57).

Logo, “ensinar é uma especificidade humana” (FREIRE, 1996, p. 56), pois o homem não nasce homem, ele se torna homem, isto é, o homem necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência, uma característica própria da humanidade. À vista disso, o professor necessita ter segurança sobre aquilo que ensina, esta é a sua maior autoridade, ou seja, ter constância em suas ações e decisões, além de propiciar e respeitar as discussões. Isso porque construir uma consciência crítica e problematizadora no espaço escolar exige releitura e ressignificação constante, que vislumbre a relação teoria com prática.

Como esclarece Freire (1996), os conhecimentos escolares e a realidade concreta devem estar vinculados em uma dinâmica, ou seja, os conhecimentos interferem no mundo e o mundo interfere nos conhecimentos. Para o autor, é preciso relacionar o processo gnosiológico ao processo de constituição da consciência crítica. Isso provocaria nos educadores e educandos, progressivamente,

seu reconhecimento como sujeitos do seu processo de construção de conhecimento, nessa interface dialética, se faria presente o respeito à dignidade, a ética e a autonomia.

Mediante o exposto, percebe-se que, na obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), a autonomia se fará presente a partir de práticas democráticas e interativas no contexto escolar. Assim, o comprometimento com a emancipação, estruturado gradativamente, revelar-se-á como atributo necessário na afirmação dos sujeitos como autônomos. A autonomia docente irá expressar-se tendo um importante valor nesse processo, através dos “saberes necessários”, que, organizados, construídos e reconstruídos, referendados por valores, objetivos e projetos políticos-educativos, direcionem o exercício de práticas educativas e, assim, agucem uma consciência cada vez mais crítica e historicizada, que rompa com as contradições e conformações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste artigo, procurou-se refletir sobre o processo de constituição do trabalho e da autonomia docente a partir do referencial teórico apresentado, tendo como objetivo compreender os antagonismos que afetam o fazer de uma docência autônoma. Assim, ao se discutir sobre trabalho docente, percebe-se que, mesmo este sendo desenvolvido no limiar de elementos alienantes e condicionado por interesses antinômicos, ainda sim, concebe possibilidades para agir reflexissimamente. Nesse sentido, verifica-se que a práxis do professor é marcada por duas perspectivas conflituosas que se estabelecem dentro do contexto escolar.

Com efeito, a heteronomia do trabalho docente configura-se em consequência da racionalidade instrumental, que fragmenta o conhecimento, tornando-o prático, imediato e direcionado especificamente para o mercado e trabalho. Nesse ínterim, o cotidiano do trabalho do professor vai pouco a pouco sendo limitado e controlado, alienado da realidade cultural e

descaracterizado do seu papel político. Diante desse processo, o professor, de forma inconsciente, vai aceitando os mecanismos que vão gradativamente tolhendo a sua autonomia e individualizando práticas que deveriam ser dialógicas e coletivas.

Por outro lado, destaca-se que essas circunstâncias, as quais inviabilizam o trabalho docente por meio dos ideários mercantilista, ainda não se estabeleceram de forma generalizada dentro do contexto escolar, isso significa que existem possibilidades de resistência dentro da escola. No entanto, frente a esse paradoxo, para que a autonomia docente possa se fazer presente, é preciso que o professor se reconheça como sujeito histórico; e consciente da importância do seu trabalho, perceba que pode intervir e promover, através de sua prática educativa, possibilidades emancipadoras.

Esses são os aspectos apresentados nos estudos e no diálogo aqui discorrido entre Contreras (2002) e Freire (1996). Ambos os autores, dentro das suas particularidade, abrem espaço para entender que a concepção de autonomia se localiza onde o social e o político se entrelaçam, num contexto histórico permeado por interrupções e rupturas, que geram novas sequências.

Dessa forma, os autores evidenciam a necessidade de o professor, frente ao seu trabalho, analisar criticamente os sabores enfrentados rotineiramente na sua práxis profissional. Somente assim, através dos questionamentos estabelecidos pela relação entre teoria e prática, o professor chegará gradativamente à superação das dificuldades e ao fortalecimento do caráter emancipador, não somente seu, mas também de toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

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

- AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, p. 35-60, 2000.
- CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 157-164, 1997.
- JÁEN, M. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes. **Teoria & Educação**, v. 4, p. 74-89, 1991.
- MORAES, M. "A teoria tem consequências": indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 585-607, 2009.
- OLIVEIRA, D. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, p. 1127-1144, 2004.
- OZGA, J.; LAWN, M. **O Trabalho docente**: interpretando o processo de trabalho do ensino. Teoria e educação, Porto Alegre, n. 4, 1991.
- SILVA, E.; MENEZES, E. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CAPÍTULO 19

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EJA: ENTRE O IDEAL, O REAL E O POSSÍVEL

Olga Mirian Alves Pereira de Albuquerque
Nádson Araújo dos Santos
Renata Cristina Lopes Andrade

INTRODUÇÃO

A formação inicial se constitui como elemento fundamental para o desenvolvimento da futura atividade docente. De acordo com Pimenta (1996), é por meio do início do processo de desenvolvimento da docência, que os então alunos e futuros professores, vão formar e desenvolver conhecimentos, habilidades, ações, atitudes e valores que, de maneira contínua, irão contribuir para a construção de seus saberes docentes. Noutras palavras, é a partir da formação docente inicial, que os futuros professores vão calçando e construindo seus saberes e seus conhecimentos necessários ao fazer docente. É, portanto, a etapa fundamental para o desenvolvimento do futuro profissional da educação.

A formação inicial de professores e professoras é considerada por Nóvoa (2013) como o início da integração do sujeito e do ambiente escolar. Quando o aluno deixa de ser simplesmente aluno e aos poucos vai se revestindo de teorias, de metodologias e do reconhecimento da sua atividade docente enquanto práxis, elementos que fundamentarão o seu ser profissional. Paraphrasing Freire (1996), é por meio da formação inicial, a qual possibilita a prática e a reflexão da prática, que os sujeitos vão se formando enquanto educadores. Desta maneira, a formação inicial apresenta um espaço central na formação e no

desenvolvimento dos futuros educadores, preparando-os para sua futura profissão docente.

Dentro desse espaço é necessário questionar qual o lugar ocupado pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) na formação inicial de professores? Discussões entorno da necessidade de uma formação específica para os profissionais docentes da Educação Básica, sempre se fizeram presentes nos debates educacionais brasileiros, estando neles incluído, de forma recorrente, a preocupação da formação de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O debate em torno da necessidade de uma formação específica para educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido ativo desde o final da década de 1940. Nesse período, as Campanhas e os Congressos Nacionais de Educação de Adultos começaram a destacar as particularidades das práticas educacionais voltadas para a população jovem e adulta (Soares, 2008). Foi por meio dessas campanhas e congressos que a discussão sobre a importância de uma formação direcionada aos educadores na EJA, com práticas pedagógicas adaptadas às necessidades e realidade do público-alvo, ganhou força. Isso permitiu que a Educação de Jovens e Adultos se configurasse como um campo pedagógico específico, com suas próprias características.

Atualmente essa preocupação vem ocupando os centros dos debates em Fóruns de EJA, comissões parlamentares, grupos de estudos presentes em pós-graduações, formações continuadas, interior dos cursos de licenciatura, entre outros ambientes, sobretudo devido às mudanças nas resoluções sobre a formação inicial de professores.

AS SINGULARIDADES DA EJA E A FORMAÇÃO IDEAL NECESSÁRIA A ESSE EDUCADOR

Conforme a LDB de 1996, a EJA é uma modalidade de Educação Básica voltada para o atendimento de jovens e adultos,

que em idade própria não tiveram acesso ou continuidade ao ensino educacional formal (Brasil, 1996). Essa configuração atual, a qual se consolida, também, enquanto política educacional, é oriunda, sobretudo, do entendimento atribuído na Seção V da LDB.

Diferente das demais etapas da Educação Básica, a EJA rompe com os modelos tradicionais de ensino, pois, tem como público alvo jovens e adultos com caminhos, trajetórias e aprendizagens próprias, que por diferentes motivos ficaram a margem do processo de educação formal. Processo esse, compreendido como direito fundamental. Logo, pensar sobre a EJA é pensar em uma modalidade de educação, planejada, executada e voltada para as necessidades e singularidade de um público alvo heterogêneo.

A singularidade desses educandos confere para os professores da EJA a necessidade de contextualizar, articular e valorizar em suas práticas pedagógicas à realidade vivida e os saberes adquiridos informalmente por seus alunos. Criando, a partir dessas práticas, possibilidades para a emancipação humana. Deste modo, a formação específica de professores para a EJA é essencial para o reconhecimento das necessidades, singularidades e especificidades da modalidade.

Nesse contexto, é necessário ao professor da EJA não somente o conhecimento de saberes conteudistas, mas, o reconhecimento das especificidades dessa educação e dos sujeitos nela presente. Possibilitando que o espaço dessa aprendizagem, permita a interação significativa e dialógica entre professores e alunos para a construção de saberes e práticas emancipadoras e autônomas.

Como diz Freire (1996, p. 41) a autonomia e emancipação “é um processo do ser para si”, então, devem ser centradas em experiências estimuladoras de decisão e responsabilidade, as quais, são possibilitadas mediante um ato de ensinar centrado nas possibilidades de criação e produção do conhecimento.

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e

pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido (Freire, 1996, p. 21).

Sendo assim, é necessário a esse professor a prática do diálogo, da contextualização da realidade para e com o seu aluno, valorizando suas especificidades. Esse ato formativo, preconiza um profissional consciente, engajado com um saber crítico e progressista, comprometido com a formação integral de seus educandos. O qual, por meio da dialogicidade do mundo e com o mundo, cria as possibilidades para a própria produção e construção de conhecimentos.

Paulo Freire, em um de seus discursos no Simpósio Internacional para a Alfabetização realizado no Irã em 1975, expressa que a alfabetização de adultos, não pode ser reduzida a técnicas e a métodos, pois apesar destes serem indispensáveis, se fazem e refazem na práxis. E está, no que lhe concerne, é realizada conforme a opção política do educador ou educadora (Gadotti, 2003).

De acordo a esse pensamento, Miguel Arroyo (2006), postula que essa educação por ser essencialmente social e popular sempre fez parte de uma dinâmica social emancipadora, portanto, nunca, foi algo exclusivamente de governo ou do sistema educacional. Nesse sentido, o fazer pedagógico da educação de jovens e adultos está inserido no contexto socioeconômico do aluno, que enxerga na escola possibilidades para sua emancipação.

A formação dos professores que atuam na EJA deve ter como base os saberes que se constroem na educação de jovens e adultos, a compreensão da realidade política, econômica, social, bem como metodologias da educação situada, em que o contexto é o seu conteúdo e o diálogo problematizadora sua forma (Barreto Neta; Miranda, 2020, p. 11).

Isso posto, os saberes e práticas pedagógicas do professor educador da educação de jovens e adultos, devem ser constituídos a partir de seus sujeitos. A teoria pedagógica deve ser modelada a partir de matrizes formadoras, de quem já pensa, tem voz e

questionamentos, de alguém que está sendo construído em múltiplos espaços. Espaços como a escola, o trabalho, o movimento social, entre outros. Para que essa teoria se efetive no chão da escola, o profissional atuante deve ao longo de seu processo formativo ter contato com as especificidades da educação de jovens e adultos.

A REAL FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A EJA

Embora documentos legais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, bem como o Parecer CNE/CEB n.º 11/2000 e a Resolução CNE/CEB n.º 1/2000, reiterem e estabeleçam os princípios dessa formação de professores, que pressupõem o reconhecimento das necessidades dos sujeitos educandos, relacionando o ato do ensino aprendizagem a realidade vivida e o reconhecimento das especificidades da modalidade, ainda existem profundas lacunas no que se refere a união da formação dos profissionais da Educação de Jovens e Adultos com os objetivos e princípios da modalidade.

Ventura e Bomfim (2015) alegam que, apesar das indicações claras presentes no artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no Parecer CNE/CEB n.º 11/2000 e no Parecer n.º 09/2001, que destacam a necessidade de uma formação específica para os professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) devido à sua complexidade diferencial, esses princípios não foram devidamente incorporados nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de nível superior. Como resultado, a modalidade de EJA frequentemente ocupa um lugar secundário e é muitas vezes esquecida durante a formação inicial de professores. Isso pode resultar na preparação de profissionais que não compreendem as especificidades da EJA e das pessoas envolvidas nessa modalidade.

Nota-se, portanto, que ao logo do percurso formativo realizado nos cursos de Pedagogia e de Licenciatura, a educação

de jovens e adultos se faz presente de forma desconexa, apressada e frágil, sem haver indicações claras das diferenças formativas desse profissional. Gerando um profissional alheio as especificadas da modalidade e do educando, que, em muitas das vezes, apenas reproduz saberes conteudistas sem dialogar com a realidade vivida e sem comprometimento com os educandos e sua emancipação. Parafraseando Arroyo (2006), a formação desse profissional, é realizada pelas bordas do processo formativo, ou seja, também é uma formação marginalizada.

Diante desse cenário, os debates sobre a formação de professores e a necessidade de uma formação mais adequada para a EJA ressurgem com maior ênfase, impulsionados pela aprovação da Resolução CNE/CP nº. 02/2019. A referida Resolução, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Retoma para a política de formação de professores, as concepções de competências e habilidade, alinhadas aos princípios neoliberais (Crizel; Gonçalves; Andrade, 2022).

De modo geral, a Resolução CNE/CP n.º 02/2019, é caracterizada como uma resolução pragmática, de natureza prescritiva, que determina a definição da distribuição de carga horária e do conteúdo a ser abordado nos programas de formação inicial, negligenciando a dimensão teórica da formação de professores a favor de uma formação altamente alinhada e ordenada pela e para a aplicabilidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no chão da escola (Faria; Machado, 2022; Gonçalves; Mota; Anadon, 2020; Dourado, 2019; Bezzo; Scheibe, 2019).

Em detrimento de uma formação crítica e reflexiva, que considere o saber ser, o saber para quê e quem fazer. Evidencia dessa forma o caráter técnico instrumental. No qual, o professor passa a se configurar como mero tradutor e aplicador das competências e habilidades presentes na BNCC, que devem ser

desenvolvidas em todos os alunos e níveis da educação básica, através da aplicabilidade de um currículo mínimo.

Diante desse contexto, a formação para professores da Educação de Jovens e Adultos vai sendo executada de forma descaracterizada, apressada e invisibilizada. Atualmente, na atual Base Nacional Curricular de Formação de Professores (BNC-Formação), ocorre uma invisibilização da formação de professores para a EJA.

Na redação da atual Resolução CNE/CP nº 02/2019, o termo – Educação de Jovens e Adultos, não é encontrado, sendo somente as palavras “jovens e adultos” encontrada apenas duas vezes. Barreto Neta e Miranda (2020) denunciam essa realidade ao afirmarem:

[...] o documento que trata da formação do professor, nos afirma que tem como um dos seus princípios a formação desse profissional, para todas as etapas e modalidades de ensino. No entanto, apenas, nesse Art. 6º, que aparece jovens e adultos. Nas demais seções da BNC-Formação, não aparece mais essa modalidade. Nem mesmo que apresenta o Capítulo V, sobre os Cursos de Licenciatura (Barreto Neta; Miranda, 2020, p. 07, grifo das autoras).

A omissão da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no artigo 16, que trata das licenciaturas voltadas para diferentes modalidades de educação, resulta na perda da característica essencial da formação desses professores: o entendimento das particularidades e complexidades inerentes a essa modalidade de ensino. Isso entra em conflito com o disposto no artigo 6 da mesma resolução, o qual preconiza uma política de formação que abarque todas as etapas e modalidades da Educação Básica, assegurando igualdade de oportunidades e considerando as necessidades dos estudantes (Brasil, 2019).

Um dos poucos momentos em que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) fazem uma referência indireta ao que está presente nas recomendações do Parecer 11/2000 é quando se menciona a necessidade de "compreensão dos contextos

socioculturais dos estudantes e de seus territórios educativos" (Brasil, 2019).

No entanto, é importante notar que compreender não equivale a valorizar. Nesse contexto, a compreensão pode ser interpretada como uma mera observação, sem envolvimento ou conexão com o que está sendo observado. Em outras palavras, é uma perspectiva distante, impessoal, desprovida de curiosidade, que não é incorporada como um elemento essencial no processo de formação.

A POSSÍVEL FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EJA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao voltarmos nossos olhos sob a formação de professores para atuarem na EJA, é possível verificarmos um abismo entre o ideal e o real. Algo que corrobora com o ciclo de invisibilidade e descaracterização da referida modalidade, perpetuando, de certo modo, a visão preconceituosa que recai sobre a modalidade e sobre seus estudantes.

Uma das maneiras para reverter esse quadro é repensar a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na EJA. Um dos primeiros passos a ser tomado é a revogação da Resolução CNE/CP nº. 02/2019 e a retomada da Resolução CNE/CP nº. 02/2015. Resolução está de caráter humanístico, dialógico, plural e progressista, pautada na reflexão crítica sobre a formação de professores.

A retomada dessa Resolução poderia possibilitar em novos rumos para a formação inicial e continuada de professores para a EJA, tendo em vista que, ao preconizar uma formação de professores articulada e contextualizada, as características e especificidades dos alunos matriculados no sistema regular de ensino, bem como a valorização e o respeito à diversidade socio cultural desses alunos, reforça um dos ideais previstos e propostos no Parecer CEB nº 11/2000 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Outro passo importante, seriam mudanças nas propostas curriculares no interior dos cursos de licenciatura e pedagogia, que perpassaria desde a criação de disciplinas que abrangessem as necessidades e as especificidades da modalidade e dos alunos de EJA, bem como uma formação que articule a teoria e a prática.

Entendemos que não será a apenas um ou dois elementos que contribuirão para a formação do professor da EJA. Se torna necessário que as universidades adotem políticas distintas para abordar a questão da formação, estabelecendo-a como um ponto de partida fundamental, e as políticas e ações dos governos passem a garantir e contemplar essa formação, de modo que os princípios e objetivos propostos no Parecer CNE/CEB n.º 11/2000, possam enfim ser efetivados.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. IN. SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. (Org). SOARES, Leôncio, Belo Horizonte, ed. Autêntica, SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

BARRETO NETA, Lormina. MIRANDA, Helga Porto. Formação de Professores da Educação de Jovens e Adultos: caminhos para a emancipação. **Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"**. São Cristovão/SE, v. 14, n. 1, p. 1-16, set. 2020. DOI: <http://doi.org/10.29380/2020.14.01.34>

BAZZO, Vera Lúcia; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: dx.doi.org/10.22420/rde.v13i27.1038

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 11/2000**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Câmara de Educação Básica. (2000). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf.

BRASIL. **Parecer CNE/CEP 9/2001**. Define as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior. Brasília, 2001. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_009.pdf?query=FORMA%C3%87%C3%83O

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 01, de 05 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº02, de 19 de fevereiro de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>

CRIZEL, Fabiane Laranjo; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; ANDRADE, Renata Cristina Lopes. DCNs/2015 e DCNs/2019: do avanço ao retrocesso. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 41-61, jul./set. 2022.

Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/10001>

DOURADO, Luiz. Entrevista com Luiz Dourado (UFG) sobre propostas de alterações nas Diretrizes 02/2015 para Formação de Professores. [Entrevista concedida a] Camilla Shaw. **ANPED Nacional**, Rio de Janeiro, out. 2019. Disponível em: <https://anped.org.br/news/entrevista-com-luiz-dourado-ufg-sobre-propostas-de-alteracoesnas-diretrizes-022015-para>

FARIA, Lenilda Rego Albuquerque de; MACHADO, Tânia Mara Rezende. Formação do pedagogo docente no contexto das contrarreformas à luz da pedagogia histórico-crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 29, n. 3, 2022. DOI: 10.18764/2178-2229v29n3.2022.44. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/19576>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. 8ª ed. São Paulo, Ática, 2003.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP nº 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, [S.L.], v. 2, n. 4, p. 360-379, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610>

NOVÓA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NOVÓA, Antônio. (Org) et al. **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores – Saberes da docência e identidade do professor. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551996000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 15 ago. 2023.

SOARES, Leôncio. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, [s/v], n. 47, p. 83-100. Jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/br3HrgNWhwfNKhwFmZ3jNkD/?lang=pt>

VENTURA, Jaqueline; BOMFIM, Maria Inês. Formação de professores e Educação de Jovens e Adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educação em Revista**. [s/l], v. 31, n. 2, pp. 211-227, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698127011>

CAPÍTULO 20

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO E AS PRODUÇÕES DA PÓS-GRADUAÇÃO NA/DA REGIÃO NORTE: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA (RSL)

Klebe Miranda de Lima
Beatriz França de Moraes
Tânia Mara Rezende Machado

INTRODUÇÃO

A formação de professores do Campo figura nosso objeto de estudo nessa pesquisa exploratória que toma como objetivo a análise das produções das pós-graduações no contexto da região amazônica brasileira afim de identificar a evolução dessa vertente educacional no qual, partes do seu território, geralmente, está localizado mais distante das grandes metrópoles brasileiras – o que enseja um discurso colonizador sobre esses territórios – uma vez que os sujeitos que vivem nestas localidades são subalternizados. Antes de entrarmos na apresentação do caminho feito para o mapeamento das produções sobre a Formação de professores nas Amazônias, consideramos importante contextualizá-lo tomando como referência Santos; Filha (2023) ao afirmar que a partir dos anos 2000, houve uma procura bastante acentuada por cursos de Pedagogia e diversas outras licenciaturas em razão da mudança na legislação no tocante ao *locus* da formação de professores.

Não sendo mais os cursos de Magistério de nível médio e sim os cursos superiores de Pedagogia para aqueles professores que atuariam na Educação infantil e Anos Iniciais do Ensino

Fundamental e outras Licenciaturas, para aqueles que atuariam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Essas mudanças legais no tocante à formação de professores impulsionaram muitas instituições privadas a investirem no oferecimento desses cursos, dada a necessidade formativa de professores. Nesse contexto, surge o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), para suprir as demandas de formação de professores nas regiões mais remotas do país como os campos, rios e florestas das Amazônias. Nesse sentido, a formação de professores que acontece nesses territórios consiste em um tema cada vez mais importante para a discussão sobre os processos formativos de professores do campo.

Para Sousa (2016), em *Educação do campo e formação de professores*, a formação dos professores camponeses deve ser pensada a partir do contexto em que se insere a Educação do Campo na medida em que não é desvinculada dos diversos tipos de saberes que são intrínsecos ao modo de vida destes, dos seus contextos locais e seus relacionamentos uns com os outros. A formação de professores é um ponto crucial na construção de uma educação do campo de qualidade. Segundo Oliveira (2010) a formação de professores se torna um espaço único para se pensar numa perspectiva de mudança. É preciso que os professores que lecionam nas comunidades rurais tenham uma formação que contemple as particularidades do campo, suas necessidades e desafios. Para além da formação inicial, a formação continuada também é essencial para que os professores estejam sempre atualizados e preparados para lidar com os desafios impostos pela educação do campo.

Portanto, a formação de professores do campo é uma temática extremamente relevante para o contexto dos sujeitos camponeses. Ressaltamos ser imprescindível que a formação de professores leve em conta as particularidades do campo e que os professores estejam sempre em busca de atualização e aprimoramento para construir uma educação compatível com as

necessidades e aspirações específicas dos moradores das comunidades camponesas.

Feita essa rápida contextualização sobre a formação de professores do campo nas Amazônias, apresentamos, a seguir, a metodologia desta pesquisa exploratória. Nesse sentido, este trabalho apresenta uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) com o objetivo de fazer um levantamento acerca das produções da Pós-graduação no contexto da região norte do Brasil sobre a Formação de Professores do Campo na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da CAPES, posteriormente analisando os resultados dessas produções tendo como pano de fundo a perspectiva decolonial a partir de Fanon (2008) e Said (2011)

METODOLOGIA

A presente pesquisa objetiva analisar as contribuições das produções da Pós-graduação na região norte do Brasil a fim de compreender o que se tem escrito a respeito da Formação de Professores do Campo e de que maneira essas produções sinalizam ou podem vir a sinalizar reverberações nos resultados dessas formações docentes no contexto de mudanças sociais e culturais típicas do campo. Para chegar a esse resultado analisamos as teses e dissertações que foram defendidas entre 2018 e 2023. Primeiro, realizamos uma busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) onde encontramos 32.312 trabalhos acerca do objeto “Educação do Campo”, posteriormente, ao fazer uma busca mais refinada, e aqui acrescentado o foco da pesquisa: “Formação de Professores” reduzimos nossos resultados para 8.794 trabalhos encontrados na área. Ao fazer um recorte temporal nas buscas que considerou as produções dos últimos 5 anos (2018 – 2023) encontramos 2.852 trabalhos.

A partir desses resultados, optamos por refinar ainda mais o trabalho adotando como critérios de inclusão os seguintes pontos:
a) teses e dissertações que foram defendidas somente no contexto

da região Amazônica brasileira; b) teses e dissertações da região amazônica dos últimos 5 anos (2018 – 2023); e com isso obtivemos o seguinte resultado: foram encontrados 62 trabalhos na plataforma buscada, dos quais 38 são dissertações de Mestrado e 24 são teses de Doutorado. Tendo em vista que as teses de doutorado não figuram como um objeto ao qual desejamos focar no presente trabalho adotamos os seguintes critérios de exclusão a partir deste refinamento: a) Não analisamos teses de doutorado dentro ou fora da região norte; b) Não investigamos teses e dissertações fora do nosso recorte temporal supramencionado (dos últimos 5 anos); c) Não incluímos nesta análise dissertações que foram defendidas fora do contexto amazônico; e d) Excluímos dissertações que não têm foco específico na formação de professores.

De igual modo prosseguimos em uma busca utilizando dos mesmos critérios de inclusão e exclusão, mas desta vez no Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da CAPES. No CTD encontramos 1.228.681 teses e dissertações acerca da “Educação do Campo”, após uma apuração considerando o foco na “Formação de Professores” achamos 22.313 trabalhos, posteriormente, centrando as buscas com os critérios de inclusão supramencionados, isto é, educação do campo e formação de professores nas amazônias nos últimos 5 anos (2018 – 2023) chegamos ao quantitativo de 68 trabalhos entre teses e dissertações. Dessas, 54 são dissertações de Mestrado e 14 teses de Doutorado. Prosseguimos com os mesmos critérios de exclusão anteriores e encontramos somente 2 dissertações de Mestrado que se encaixam dentro do nosso objeto e foco de pesquisa. A partir desses resultados fizemos uma análise acerca dessas produções para compreender em que medida a educação do campo e a formação de professores vem evoluindo no contexto da região amazônica brasileira sob a perspectiva dos estudos decoloniais a partir das visões de Fanon (2008) e Said (2011) no contexto da culturalidade como espaço de ações dos sujeitos do campo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Nessa fase, buscamos identificar e demonstrar sob uma perspectiva decolonial como é possível analisar as questões críticas envoltas nas produções da pós-graduação na região norte tomando como pano de fundo os pensamentos de Said (2011), uma vez que o autor compreende que “A cultura é, em última análise, um produto e uma expressão *da luta contra a opressão, a desigualdade e a dominação*” (p. 325, grifo nosso). E, também, na perspectiva de Fanon (2008) já para ele há uma maneira peculiar de colonização funcionando à medida que “o negro é um ser em si, e não para si” (p. 175). Nesse sentido, clarificamos antes de tudo que o racismo tratado nos textos de Fanon (2008) equipare-se, para efeitos de análise, nas proposições que se seguirão nesta pesquisa, à marginalização dos sujeitos do campo, dado que a categoria de estudo que o autor trabalha se relaciona com as questões das minorias na qual englobam também os sujeitos do campo. Em uma perspectiva decolonial, portanto, os sujeitos camponeses são marginalizados a ponto de não terem suas identidades reconhecidas na sociedade capitalista-mercantil, problemática essa extremamente pertinente para a formação de professores do campo e a compreensão político-social dessa classe trabalhadora.

Dessa forma, se torna salutar o percurso aqui destacado nesta pesquisa visto que as produções da pós-graduação que serão analisadas a seguir são preponderantes para traçarmos um panorama geral do que tem sido produzido a nível regional, na Amazônia brasileira, no que consiste ao nosso objeto de estudo, a Formação de Professores do Campo. Nesse contexto, apresentamos alguns apontamentos, a seguir, em perspectiva decolonial, que servirão de fundamentação teórica a respeito dos dados que foram levantados para com isso identificar as relações epistemológicas das perspectivas teóricas de Fanon (2008) e Said (2011) com a formação de professores do campo nas amazônias brasileira.

Decolonialismo e contemporaneidade escolar no contexto da região norte brasileira: relações e contribuições dos pós-coloniais para uma educação do campo e suas epistemologias

A obra *Pele branca, máscaras negras* do psiquiatra e ativista anticolonialista Frantz Fanon (2008) foi publicado originalmente em 1952, e desde então, tem sido considerado uma das obras mais importantes no campo dos estudos pós-coloniais e do pensamento antirracista. O livro tem como objetivo analisar os efeitos do racismo e do colonialismo sobre a psicologia dos indivíduos colonizados. Fanon (2008) corrobora com a ideia de que a opressão colonial não é apenas um fenômeno político e econômico, mas também psicológico, e que o racismo e o sentimento de inferioridade são resultados diretos do sistema colonial. O livro é constituído de quatro partes, que tratam da relação entre o colonizador e o colonizado, das consequências do racismo sobre a autoestima e a personalidade do indivíduo colonizado, da relação entre as mulheres colonizadas e a opressão colonial, e da necessidade de uma luta política organizada e estratégica para derrubar o sistema colonial.

Na primeira parte, intitulada *O Negro e a Linguagem*, o autor analisa a relação entre o colonizador e o colonizado, enfatizando a importância da linguagem como um meio de legitimação do sistema colonial. Ele argumenta que “a linguagem do colonizador é uma língua sem ênfase, sem ritmo e sem sonoridade” (Fanon, 1952, p. 18), e que a língua do colonizado é vista como inferior. Isso leva à internalização do racismo e da inferioridade pelos indivíduos colonizados. Posteriormente, no segundo capítulo da obra *O Negro e o Reconhecimento*, Fanon (2008) discute a psicologia do colonizado, argumentando que os indivíduos colonizados desenvolvem uma personalidade dividida e ambígua, resultado direto do racismo colonial que os trata como inferiores e como uma raça à parte. Ele assinala que “*O negro é um objeto imposto ao sujeito branco, sem o qual, na verdade, ele não saberia definir-se*” (Fanon, 1952, p. 33, grifo nosso). A autoestima do indivíduo

colonizado é profundamente afetada pela forma como o colonizador o trata, levando-o a internalizar a ideia de inferioridade.

Além disso, um outro autor decolonial que será utilizado nesta RSL para analisar os dados levantados é Edward Said (2011). Ele acredita que as culturas na sociedade capitalista cumprem o papel de fixar o imperialismo como um tipo de necessidade onde os indivíduos não são capazes de reconhecer o quão colonizados são, de modo que reproduzem o imperialismo, negando a si mesmos enquanto detentores de outras culturas, sendo outros sujeitos (Arroyo, 2014).

Em *Cultura e Imperialismo*, o autor expande para a cultura em geral, analisando o impacto da narrativa literária, cinematográfica e artística na construção e perpetuação do imperialismo. Ele aponta que a literatura, a arte e a cultura em geral são meios importantes para justificar e perpetuar o imperialismo, e que os textos que defendem a supremacia cultural ocidental, apresentando estilos de vida e valores ocidentais como desejáveis, reforçam a dominação. Segundo Said (2011, p. 209), a literatura “contribuiu para a estabilização dos regimes administrativos do Imperialismo”, e a função da cultura é controlar a maneira como as pessoas pensam e se comportam.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesse ponto, a seguir demonstramos os resultados da pesquisa realizada no BDTD e CTD acerca da formação de professores do campo nas amazônias, para com isso, tecer um olhar crítico a partir da perspectiva decolonial e com isso identificar as mazelas, problemáticas e desafios que se apresentam para os sujeitos do campo no que tange à sua formação docente.

Algumas produções das pós-graduações na região amazônica brasileira acerca da formação de professores do campo

Sousa (2020) analisou de que maneira se desenvolve o processo de formação continuada dos professores da Educação Infantil (EI) da região camponesa do Estado do Pará, especificamente na região de Várzea localizada em Santarém/PA. A autora se propôs a fazer um levantamento acerca do perfil dos professores da educação infantil com relação à suas práticas pedagógicas e nesse sentido fez um estudo de caso tendo como pano de fundo interpretativo Bardin (2007), utilizando-se de questionário para fazer o levantamento dos dados pretendidos. Os resultados obtidos pela pesquisa de Sousa (2020) remetem à necessidade de maiores investimentos na educação infantil do campo, apontando o papel das Políticas públicas em fomentar a formação continuada que tem como foco a EI do campo. Constatase também a necessidade de maior valorização desses profissionais que em sua grande parte buscam sua formação por meios próprios, sem o incentivo de políticas públicas que os possam dar suporte nessa empreitada.

Por outro lado, o estudo realizado por Sarmiento (2018) objetiva compreender a trajetória formativa de egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo de Roraima da Universidade Federal de Roraima (LEDUCARR/UFRR). A autora busca entender os desafios que permeiam a profissão docente para esses egressos na atualidade. Foi utilizado a técnica de história oral para obter os dados empíricos da pesquisa, tendo como entrevistados 16 egressos do curso de LEDUCARR da UFRR. A pesquisa foi norteada pelas seguintes questões: o percurso formativo; a profissão docente; e os desafios da pós-formação.

Em outra perspectiva, no trabalho de Santos (2018) a autora abordou o processo de formação continuada dos Professores dos espaços rurais no contexto da Amazônia brasileira no intuito de observar a forma como ocorre a entrada dos professores e sua prática docente no âmbito das escolas do campo especificamente

no município de Santarém (PA), tendo como viés a pesquisa qualitativa fazendo um levantamento bibliográfico e de campo tendo como *locus* a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Antônio da Silva Barbosa, localizada na Comunidade Agrícola Serra Grande Vila Nova, região do Eixo Forte do Município de Santarém.

Os resultados da pesquisa mostram que professores que acabaram de ingressar na docência no contexto escolar do campo no município de Santarém (PA) não enxergam a prática docente nas escolas do campo como um produto do que lhes foram ensinados durante o curso de Licenciatura em Educação do Campo, principalmente porque não há discussões e uma relação mais estreita da prática docente desses espaços rurais no âmbito da academia. Entretanto, os entrevistados destacam o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como fundamentalmente relevante na etapa formativa dos educadores, na medida em que promove uma proximidade entre a escola e os licenciandos.

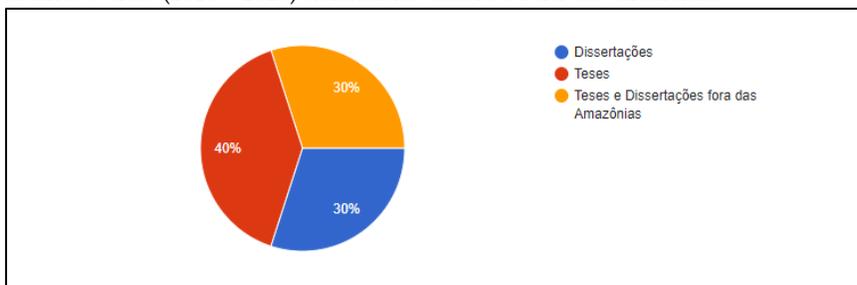
Posteriormente, Lima (2018) demonstrou os resultados dos estudos acerca do desenvolvimento do currículo multisseriado nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola do Campo em Rorainópolis (RR). Buscou evidenciar, dessa maneira, aportes para reflexões sobre a Educação do Campo na Escola Municipal Santa Terezinha, na Vicinal Onze, em Rorainópolis (RR). Ao se refletir acerca do currículo para a Educação do Campo, e o currículo engendrado na escola público-alvo da pesquisa, foi possível identificar algumas contradições no que respeita a esses dois currículos. Essa contradição se evidencia na medida em que se constata que o currículo desenvolvido na escola alvo da pesquisa não corrobora com o atendimento às necessidades específicas dos sujeitos do campo.

A seguir demonstramos com mais detalhes, em tabelas e gráfico, os resultados da pesquisa que fora realizada no BDTD e CTD acerca da formação de professores do campo na região norte do país.

Resultado do mapeamento das produções da pós-graduação na/da região norte: avanços, desafios e perspectivas frente ao olhar decolonial

A partir desse apanhado, identificamos que as produções das pós-graduações sobre formação de professores do campo nas Amazôniaas brasileiras são pouco estudadas quando consideramos as pesquisas que foram realizadas nos últimos 5 anos (2018 – 2023). Essa afirmação se evidencia na medida em que o percentual de produções é desproporcional quando comparamos teses e dissertações dentro e fora das amazônias, demonstradas no gráfico a seguir:

Gráfico 1: Teses e dissertações sobre formação de professores do campo nos últimos 5 anos (2018 – 2023) defendidas dentro e fora das amazônias



Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pelos autores (2023)

Observamos que o quantitativo de teses acerca da formação de professores da educação do campo nas amazônias chega a 40% do total de produções sobre esse objeto a nível de Brasil. Especificamente nos territórios amazônicos constatamos que há uma proporcionalidade de 30% de teses e 30% de dissertações que foram produzidas nos últimos 5 anos (2018 – 2023), entretanto, destas, somente as dissertações figuram como nosso foco de estudo neste trabalho. Considerando as produções desenvolvidas nos territórios amazônicos, chegamos aos seguintes resultados evidenciados pelas tabelas a seguir:

Tabela 1: Teses e dissertações sobre a educação do campo e formação de professores no contexto das amazônias nos últimos 5 anos (2018 – 2023) na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)

TÍTULO	AUTOR/A NO	TIPO TEXTU AL	INSTITUIÇ ÃO DE DEFESA	METODOLOG IA
A escola do campo da amazônia paraense: um estudo da formação continuada de professores da educação infantil	Heliene Pimentel de Souza / 2018	Dissertação de mestrado	Universidade franciscana – santa maria (RS)	Optou-se pela abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, com análise do conteúdo de Bardin (2007), com o uso do questionário.
O professor iniciante na profissão docente na escola do campo na amazônia	Patrícia Mascarenhas dos santos / 2018	Dissertação de mestrado	Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)	Utilizamos a entrevista semiestruturada, Análise de Conteúdo (ATD) e tem como base teórica o materialismo histórico-dialético.
A licenciatura em educação do campo no Estado de Roraima: contribuições para a Escola do Campo	Silvanete Pereira dos Santos / 2018	Tese de doutorado	Universidade de Brasília (UNB)	Para estudar o problema, utilizamos a abordagem qualitativa através do materialismo histórico-dialético.
Licenciatura em Educação do Campo e território ribeirinho:	Jenijunio dos santos / 2020	Tese de doutorado	Universidade de Brasília (UNB)	A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi norteada epistemologicam

desafios e potencialidades na formação de educadores para a resistência na Amazônia				ente pelo materialismo histórico-dialético.
Práticas educativas populares na licenciatura em educação do campo, no território da Amazônia Tocantina.	Maria Divanete Sousa da silva / 2019	Tese de doutorado	Universidade Federal do Pará (UFPA)	o estudo desenvolveu-se a partir de análise bibliográfica, documental e pesquisa de campo.

Fonte: Dados da Pesquisa, elaborado pelos autores (2023)

Nesse primeiro quadro observamos que grande parte das produções, entre teses e dissertações, foram defendidas fora dos territórios amazônicos, entretanto, os pesquisadores que promoveram esses estudos são da região norte. O que evidencia uma falta de incentivo e principalmente o interesse das produções de pós-graduações sobre esse objeto de pesquisa na região norte serem voltadas para as discussões dos problemas locais. Destaca-se também o fato de que grande parte dessas produções são desenvolvidas a partir da metodologia do materialismo histórico-dialético, o que indica uma forte tendência a analisar o aspecto socioeconômico dessas regiões, que impacta diretamente no contexto da aprendizagem dada a relação educação e sociedade. Em contrapartida, a pesquisa realizada no CTD evidencia produções realizadas efetivamente no/para o contexto das amazônias brasileiras, como demonstramos na tabela abaixo:

Tabela 2: Educação do Campo e Formação de Professores nas Amazônia nos últimos 5 anos (2018– 2023) no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (CTD)

TÍTULO	AUTOR / ANO	TIPO TEXTUAL	INSTITUIÇÃO DE DEFESA	METODOLOGIA
A formação profissional de egressos do curso de licenciatura em educação do campo da universidade federal de Roraima (UFRR): desafios da profissão na contemporaneidade	Consuelm da Silva Sarmiento / 2018	Dissertação de Mestrado	Universidade Estadual de Roraima (UERR)	Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa. Utilizou-se da técnica história oral para coletar os dados empíricos da pesquisa.
Custo - aluno - qualidade para escolas do campo da amazônia Tocantina: direito ao acesso e permanência com padrão de qualidade	Ana Claudia da Silva Pereira/ 2018	Tese de Doutorado	Universidade Federal do Pará (UFPA)	A pesquisa realizou o levantamento dos dados educacionais e financeiros dos municípios, dos insumos existentes nas escolas, dos insumos necessários para uma escola com padrão de qualidade.
Da educação rural à educação do campo no amazonas: rupturas e permanências	Maria trindade dos Santos Tavares/ 2018	Tese de Doutorado	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	Utilizamos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental.
O plano de	Edinilza	Tese de	Universidade	A pesquisa, de

formação docente/PARFOR e a inter-relação com o regime de colaboração no Estado do Pará	Magalhães da Costa Souza / 2018	Doutorado	Federal do Pará (UFPA)	abordagem qualitativa, foi norteada epistemologicamente pelo Materialismo Histórico-dialético.
A precarização do trabalho docente no PARFOR desenvolvido no instituto de educação, agricultura e ambiente (IEAA) da universidade federal do Amazonas (UFAM)	Simône de Oliveira Alencar / 2018	Tese de Doutorado	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	Nossa escolha teórico-metodológica sustentou-se no Materialismo Histórico-dialético.

Fonte: Dados da Pesquisa, elaborado pelos autores (2023)

Apesar de todas as produções encontradas no CTD serem oriundas de pesquisas realizadas na região norte do país, observamos que grande parte dessas produções são teses de doutorado, sendo somente 1 dessas uma dissertação de mestrado. Assim como na busca realizada na BDTD, as produções encontradas no CTD e demonstradas na tabela acima, em sua grande parte utilizam o materialismo histórico-dialético como base teórica para a interpretação dos dados levantados.

Para alcançar uma libertação dos sujeitos do campo que garanta a sua melhoria e qualidade de vida é fundamental que haja uma educação que contemple sua contexto específico, dessa forma, de acordo com Fanon (2008) a libertação de um povo colonizado depende de uma luta política, e a emancipação dos povos camponeses é resultado direto de lutas políticas nos quais evidenciam as potencialidades educacionais para esses sujeitos conseguirem ascender-se social e intelectualmente em vista de

superar suas necessidades e adquirir habilidades e conhecimentos que sirvam de suporte para sua efetiva formação docente.

Essa perspectiva, relacionando a ideia de liberdade em relação ao colonialismo e a luta política pelos direitos básicos dos sujeitos do campo nos leva a concluir uma conexão entre os estudos decoloniais, a educação do campo e a formação de professores. Nesse sentido, Said (2011) explica em *Cultura e Imperialismo* que a literatura é um dos meios através dos quais se justifica a perpetuação do imperialismo, uma vez que as narrativas de determinadas culturas colonialistas se sobrepõem, fazendo parecer que aquela outra cultura é “inferior”. Grosso modo falando, a partir da visão de Said (2011) é possível inferir que, ao menos em parte, uma das razões pelas quais a formação de professores do campo é ainda pouco contributiva para a mudança da realidade socioeconômica daqueles povos é justamente o desinteresse em investigar os desdobramentos da educação do campo e seus resultados tendo em vista que se tem poucas produções a respeito desse objeto e no contexto estrito das Amazônias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores do campo na região amazônica é pouco explorada pelos pesquisadores, dado que temos um contexto continental em nosso país. O que implica concluir que a educação do campo ainda é um território pouco investigado no âmbito da teorização curricular e conseqüentemente obscurantiza o reconhecimento dos sujeitos do campo como protagonistas de uma culturalidade própria. Essa perspectiva endossa a necessidade de olharmos para os sujeitos camponeses como proponentes de uma particularidade intrínseca, que traz uma significação importante para os seus modos de vida. O concreto da educação camponesa nos leva a compreender esses sujeitos como detentores de um modo de vida particular, que transcende a perspectiva tecnicista do modelo tradicional do currículo.

Conseqüentemente necessitando de um olhar mais humanizador, principalmente, no que tange à sua formação.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Simône de Oliveira. **A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO PARFOR DESENVOLVIDO NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE (IEAA) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FANON, F. **Pele branca, máscaras negras**. Tradução de Renato da Silveira. Rio de Janeiro: Fator, 2008.

LIMA, Elizete Guedelha De. **UM ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO MULTISSERIADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA DO CAMPO EM RORAINÓPOLIS-RR**. Orientadora: Profª. Dra. Alessandra de Souza Santos. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2018.

OLIVEIRA, M. R. **Formação de Professores: trajetórias e perspectivas na atualidade**. *Paidéia*, v.20, n.46, p. 141-150, 2010.

SAID, Edward. **Cultura e Imperialismo**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SANTOS, Jenijunio Dos. **LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E TERRITÓRIO RIBEIRINHO: DESAFIOS E POTENCIALIDADES NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA A RESISTÊNCIA NA AMAZÔNIA**. Orientadora: Profª. Dra. Mônica Castagna Molina. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

SANTOS, Patrícia Mascarenhas Dos. **O PROFESSOR INICIANTE NA PROFISSÃO DOCENTE NA ESCOLA DO CAMPO NA AMAZÔNIA**. Orientadora: Prof^ª. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Pará, 2018.

SANTOS, Silvanete Pereira Dos. **A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DE RORAIMA: CONTRIBUIÇÕES PARA A ESCOLA DO CAMPO**. Orientadora: Prof^ª. Dra. Mônica Castagna Molina. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SANTOS; Nádson A. D., FILHA; Francisca N. P. **PARFOR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ACRE: EFEITOS DE SENTIDO DA POLÍTICA NA VIDA PROFISSIONAL DOS SUJEITOS E ALÉM**. *In*: Pesquisa educacional na Região Norte do Brasil: cenários e debates emergentes / (orgs.) Rafael Fonseca de Castro, Angela Maria Gonçalves de Oliveira e José Flávio da Paz. - Porto Velho, RO: Edufro, 2023.

SARMENTO, Consuelem da Silva. **A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA (UFRR): DESAFIOS DA PROFISSÃO NA CONTEMPORANEIDADE**. Orientador: Prof. Dr. Prof. Dr. Sérgio Luiz Lopes. 2018. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Boa Vista, 2018.

SILVA, Maria Divanete Sousa da. **Práticas educativas populares na licenciatura em educação do campo, no território da Amazônia tocantina**. Orientador: Antônio Mufarrej Hage. 2019. 239 f. Tese (Doutorado em Educação), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/12084>. Acessado em: 18/03/2023.

SOUSA, Heliene Pimentel de. **A ESCOLA DO CAMPO DA AMAZÔNIA PARAENSE: UM ESTUDO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.** Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliane Aparecida Galvão dos Santos. 2020. Dissertação (Mestrado em ensino de Humanidades e Linguagens) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Universidade Franciscana, Rio Grande do Sul, 2020.

SOUSA, L. **Educação do campo e formação de professores.** Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL, 9(2), p. 227-243.

SOUZA, Edinilza Magalhães da Costa. **O PLANO DE FORMAÇÃO DOCENTE/PARFOR E A INTER-RELAÇÃO COM O REGIME DE COLABORAÇÃO NO ESTADO DO PARÁ.** 2018. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Olgaíses Cabral Maués. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

TAVARES, Maria Trindade dos Santos. **DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO NO AMAZONAS: RUPTURAS E PERMANÊNCIAS.** Orientadora: Profa. Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

CAPÍTULO 21

REFORMA DO ENSINO MÉDIO: COMO MECANISMO DE ESVAZIAMENTO DO DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA

Paôla Fortunato Cardoso
Adão Rogério Xavier Silva
Gessymar Gonçalves dos Santos

INTRODUÇÃO

A educação escolarizada se constitui como um território em conflito, uma vez que a sua oferta está diretamente relacionada à proposta de projeto de sociedade que se visa formar. As políticas educacionais que são adotadas, regulamentadas e implementadas, nunca são oriundas de processos neutros, ao contrário, constituem-se de intensos debates, com divergentes visões com relação ao contexto social. Projetos de alterações no financiamento, no currículo, na gestão ou em outras áreas da educação pública, sempre merecem atenção quanto aos efeitos decorrentes das mudanças propostas.

Assim, nesse estudo, discute-se a reforma do Ensino Médio, problematizando-a como mecanismo de esvaziamento do direito à Educação Básica. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, cujo principais fontes são autores como: Araújo (2018); Silva (2018); Libâneo (2001) e Frigotto (2008).

Na discussão, contemplamos elementos que apontam algumas das mudanças decorrentes do “novo” Ensino Médio e, discorreremos o quanto tais alterações podem ser prejudiciais no que se refere à formação dos estudantes, uma vez que incorre em

um processo de esvaziamento do currículo escolar e, conseqüentemente, da formação de modo geral.

O ESVAZIAMENTO DO DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA RESULTANTE DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

A reforma do Ensino Médio, consolidada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, associada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), alterou consideravelmente artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, delimitando “novos” direcionamentos à terceira etapa da Educação Básica. Ao consultar a LDB, no que diz respeito às finalidades dessa etapa, temos que

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Conforme já previsto em Lei, compreende-se que as finalidades atribuídas ao Ensino Médio perpassam o aprofundamento de conhecimentos já adquiridos no decorrer do Ensino Fundamental, basilar preparação para o trabalho e para a cidadania, melhoria do educando como pessoa humana, bem como a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, ou seja, entende-se que as finalidades não são reduzidas a uma formação prática no sentido de preparação unicamente para um mercado de trabalho, ou uma formação de sentido utilitarista, seguindo uma ideia do saber-fazer.

Entretanto, mesmo não sendo um debate recente, mas sempre em evidência, no contexto de aprovação da Lei da reforma do Ensino Médio, que substituiu a então Medida Provisória nº 746/2016, estava em voga muitos questionamentos quanto à formação que o Ensino Médio proporcionava aos jovens brasileiros, requerendo dessa etapa da Educação Básica uma solução para questões educacionais e sociais mais amplas de nosso contexto socioeconômico. Referente aos argumentos propagados no contexto de discussão, frente à proposta de mudanças para o ensino médio, Silva (2018) nos traz que

Nas audiências públicas realizadas entre outubro de 2016 e fevereiro de 2017 as justificativas de urgência e do que estava sendo proposto foram apresentadas por integrantes do governo a partir das seguintes ordens de argumentos: “O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do ensino médio está estagnado”; “é urgente e necessário melhorar o desempenho dos estudantes brasileiros no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)”; apenas 10% da matrícula do ensino médio é em educação profissional, muito aquém dos países desenvolvidos”; apenas 16% dos concluintes do ensino médio ingressam na educação superior, portanto, é necessário profissionalizar antes; e, a reiterada argumentação de que “o Brasil é o único país do mundo com uma mesma trajetória formativa e sobrecarregada por 13 disciplinas” (FERRETI e SILVA, 2017 *apud* SILVA, 2018, p. 3).

Percebe-se que, nos argumentos, há uma preocupação em profissionalizar os estudantes, fazendo um paralelo com países desenvolvidos, atribuindo à tal profissionalização parte significativa das respostas aos “problemas” do Ensino Médio. Certamente, pensar a Educação Básica implica em discutir qual a formação que o aluno terá após uma conclusão desse nível de escolarização, mas, faz-se necessário considerar a formação a ser construída mediante a Educação Básica completa e não, necessariamente, pensando-a separadamente por etapas, embora cada etapa tenha suas particularidades, uma vez que, como nos aponta Frigotto (2008)

A educação escolar básica – ensino fundamental e médio – tem uma função estratégica central dentro da construção de uma nação no seu âmbito cultural, social, político e econômico e, condição, para uma relação soberana e, portanto, não subalterna e colonizada com as demais nações. Antes disso, porém, trata-se de concebê-la como direito subjetivo de todos e o espaço social de organização, produção e apropriação dos conhecimentos mais avançados produzidos pela humanidade. Isso significa, como indica Antônio Nóvoa, que a função precípua da escola básica, particularmente para os filhos da classe trabalhadora, é de dar **base de conhecimentos, valores e “estimular as crianças a aprender a estudar e pensar e também a aprender a comunicar e viver em conjunto (...)** As democracias dependem da cidadania ativa e consciência clara das nossas responsabilidades sociais. A escola é a melhor instituição que pode cumprir esta tarefa, talvez a única” (NÓVOA, 1999, p. 2 *apud* FRIGOTTO, 2008, p. 10, grifo nosso).

Assim, frente ao exposto por Frigotto (2008), com apontamentos de Nóvoa (1999), compreendemos que a educação escolarizada supre um papel fundamental na formação do sujeito, principalmente, quando se volta o olhar para os filhos da classe trabalhadora, de modo que cabe à escolarização uma formação que instigue esses indivíduos a um aprender a estudar, a pensar e não que se volte a um processo de acomodação do que já está posto socialmente. Reiterando essa perspectiva, Libâneo (2001) vai dizer que

O sentido dos saberes e competências profissionais não pode ser reduzido a habilidades e destrezas técnicas, isto é, ao saber fazer [...] A internalização de saberes e competências profissionais supõe conhecimento científico e uma valorização de elementos criativos voltados para a arte do ensino, dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva (LIBÂNEO, 2001, p. 20-24).

Contudo, embora exista essa percepção e a defesa de uma formação completa, plena e mais abrangente a ser desenvolvida na Educação Básica, e isso inclui o Ensino Médio, cabe destacar que a educação, principalmente no âmbito da escolarização, se constitui como um território em conflito e no contexto dos encaminhamentos para o ensino médio, outros argumentos se sobressaíram e, em

substituição a Medida Provisória nº 746/2016, tivemos, então, a aprovação da Lei 13.415/2017 que, segundo Silva (2018)

Em meio às 11 audiências públicas, marcadas por polêmicas, manifestos de crítica e ocupações de escolas e universidades, a MP 746/16 foi convertida na Lei 13.415/17. Entre um e outro texto, verificam-se algumas alterações: a carga horária da formação básica comum que na medida provisória compunha 1.200 horas ficou definida na Lei 13.415/17 em “até” 1.800 horas; à composição das áreas que integram o currículo do ensino médio é acrescida a expressão “e suas tecnologias” [...] A ampliação da jornada ficou estabelecida em cinco horas diárias conferindo ao ensino médio a carga horária mínima de 3.000 horas; a polêmica em torno de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física foi “resolvida” por meio de sua presença obrigatória na forma de “estudos e práticas”; que caberá à União estabelecer padrões de desempenho dos concluintes do ensino médio, compondo referência dos processos nacionais de avaliação a partir da Base Nacional Comum Curricular; os itinerários formativos serão ofertados em conformidade com as “possibilidades dos sistemas de ensino” sem assegurar, portanto, a tão proclamada escolha e protagonismo dos estudantes; que, também em conformidade com as possibilidades, as redes de ensino poderão compor “itinerários formativos integrados” (SILVA, 2018, p. 4).

E, em similar análise, Araújo (2018) também faz alguns apontamentos quanto às mudanças que foram impostas com o “novo” Ensino Médio, assim, o autor nos diz que:

Uma das principais mudanças aprovadas é na redação do artigo 36 da LDB, que trata da organização curricular do Ensino Médio. Substitui-se a diretriz única de que devessem ser consideradas, na organização do ensino médio, “a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência; das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” e em seu lugar são criados cinco diferentes itinerários formativos, com ênfase nas áreas de linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional, organizadas de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino e sendo o “itinerário formativo integrado” apenas uma possibilidade (ARAÚJO, 2018, p. 223).

Podemos observar que ambos os autores, dentre as mudanças destacadas, chamam atenção para as condições de oferta dos itinerários formativos e, assim como apontado por Silva (2018), Araújo (2018) aponta que os

Itinerários serão oferecidos nos estados e no Distrito Federal conforme disponibilidade e decisão dos sistemas de ensino, e não por escolha dos estudantes, como diz uma propaganda televisiva do Governo Federal, induzindo os jovens a uma falsa ideia de autonomia (ARAÚJO, 2018, p. 223).

As ponderações desses dois autores, reiteram a compreensão de que a reforma do Ensino Médio vislumbrada por seus propositores, vem com uma proposta de intensas mudanças que visam melhorar a oferta da terceira etapa da Educação Básica, porém, desconsidera todas as divergências já existentes entre os sistemas de ensino do país, pois se parte considerável desse currículo, que são os itinerários formativos, ficará sob responsabilidade de cada sistema, a depender de suas particulares condições, podemos supor, sem muito esforço, que as desigualdades educacionais nesse processo formativo tende a ser ainda maior, reforçando as desigualdades de oportunidades já existentes no contexto educacional e social.

Nessa perspectiva, Araújo (2018) ainda vai destacar que

Ao reduzir o Ensino Médio para 1.800 horas obrigatórias, na prática está reduzindo a educação básica. Minimiza-se o Ensino Médio e retira-se a relevância de matérias importantes para a formação da juventude, tais como Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Educação Física e Artes, ou seja, disciplinas que favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico-racional e das amplas capacidades humanas necessárias ao comportamento autônomo e cidadão. Conceitualmente a reforma agride a ideia de educação básica também quando propõe a sua diferenciação em função da condição socioeconômica dos alunos, dificultando aos jovens pobres, particularmente aos jovens trabalhadores, a possibilidade de uma trajetória escolar de base científica (ARAÚJO, 2018, p. 224).

Assim, é válido considerar que as consequências da reforma em questão tem outros elementos que podem ser apontados como desvantagens ou que podemos chamar de prejuízos, pois, frente ao que Araújo (2018) nos traz acima, o que para uns poucos vai ser visto como melhor direcionamento das escolhas ou “flexibilização do currículo”, ao considerarmos o contexto socioeconômico do país, será, na prática, um estreitamento do currículo e conseqüente diminuição das oportunidades educacionais para aqueles que têm a escola pública como único possível lugar de aprendizagem sistematizada e possíveis chances de construção de melhores condições de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao que fora exposto e, considerando o objetivo deste estudo, qual seja, discutir a reforma do Ensino Médio como mecanismo de esvaziamento do direito à educação básica, percebemos que a tão proclamada reforma do Ensino Médio que fora divulgada como solução para os “problemas” atribuídos à terceira etapa da Educação Básica, na verdade, traz potenciais desvantagens aos alunos da escola pública.

O que seus propositores vão chamar de “flexibilização do currículo” e “situação de escolha” por parte dos jovens, na prática, vai se transformar em um processo de estreitamento do currículo ofertado pelos sistemas de ensino e, conseqüentemente, em uma diminuição considerável na oferta de oportunidade educacionais aos jovens das escolas públicas brasileiras.

Frente aos destaques, é possível afirmar que há uma desconsideração total no que se refere às condições reais dos sistemas de ensino de cada estado do país, referindo-se à oferta da educação escolarizada, pois a ideia de que o estudo, em partes, ficará por “escolha do aluno”, na prática será convertida no que o sistema tem condições de ofertar e, assim, a tal escolha estará condicionada às reais condições de cada estado e, considerando as diferenças socioeconômicas e estruturais existentes, esta

acarretará na diminuição das possibilidades de oportunidades por parte dos alunos da escola pública, pois estará sujeito ao sistema educacional ao qual pertence.

Destaca-se, ainda, que esta reforma finda por ser prejudicial no que se refere à formação de base geral dos alunos da rede pública de ensino, pois haverá uma considerável redução das oportunidades de acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela sociedade, uma vez que algumas áreas de conhecimento não são obrigatórias em todo o percurso de estudo e grande parte dos alunos da escola pública só teriam acesso sistematizado a esses conhecimentos na escola.

Cabe apontar que o estudo propôs uma discussão bem inicial acerca dos vários prejuízos possíveis decorrentes da reforma do Ensino Médio, porém, reitera-se a premissa de que todas as proposições de reformas educacionais carregaram consigo uma visão de mundo que nunca terá neutralidade e, por incidir sobre a formação educacional dos sujeitos, visa interferir na sociedade mediante a formação escolar dos indivíduos e, assim, sempre será objeto de questionamentos e discussão.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima. A reforma do ensino médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **HOLOS**, Ano 34, Vol. 08. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7065>. Acesso em: jan. de 2023.

BRASIL. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: fev. 2023.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: fev. 2023.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Disponível em:** https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: fev. de 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e Mudanças no Mundo do Trabalho e o Ensino Médio. *In:* FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática.** 5a ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v.34, 2018. Disponível: <https://www.scielo.br/j/educ/a/v3cqz8tbtt3jvts7jdhxxzk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: jan. De 2023.

CAPÍTULO 22

AS LEIS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL NO ESTADO DO ACRE

Thaliane da Silva Rodrigues
Pelegriño Santos Verçosa

INTRODUÇÃO

Gestão democrática da educação, gestão participativa e gestão compartilhada, são termos em pauta de uma grande luta que os educadores e movimentos sociais tem organizado em prol de um projeto de educação pública de qualidade social e democrática, entretanto, apesar da luta pela democratização da educação pública e de qualidade, fazerem parte das reivindicações da sociedade há algumas décadas, foi a partir de 1980 que se intensificaram as reivindicações, resultando na aprovação do princípios de gestão democrática na educação, prevista na constituição Federal art. 206.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu em sua conjuntura, os princípios que devem nortear a educação brasileira, dentre eles: obrigatoriedade, gratuidade, liberdade, igualdade e gestão democrática, sendo esses regulamentados através de leis complementares.

Enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) estabelece e regulamenta as diretrizes gerais para a educação, assim como seus respectivos sistemas de ensino, o Plano Nacional de Educação - PNE (art.9º) resguarda os princípios constitucionais e, inclusive, de gestão democrática.

A elaboração do PNE, conforme exposto em textos legais, determina diretrizes, metas e estratégias para a política

educacional, visando resolver problemas referente as diferenças socioeducacionais, políticas e regionais, assim como, a qualidade do ensino público e à gestão democrática. Aprovado em 2001 pela Lei nº 10.172/2001, o PNE traz diagnósticos, diretrizes e metas que devem ser discutidos, examinados e avaliados, levando em consideração a democratização da educação brasileira. Em sua meta 19, determina que seja assegurado condições, no prazo de 2 anos, para a efetivação da gestão democrática da Educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Logo, podemos perceber um avanço no que tange a gestão democrática, mediante aos dispositivos que estabelece os princípios e diretrizes (Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e o PNE que condiciona a implementação de processos de gestão nos sistemas de ensino e, particularmente, nas unidades escolares.

Não obstante, tendo como objeto de estudo a gestão democrática, buscamos realizar o levantamento das leis de gestão democrática dos municípios do estado do Acre e identificar possíveis alterações nas respectivas leis de gestão de modo a construir uma série histórica, analisando quais municípios apresentam leis de gestão, quais categorias são tratadas.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, considerou-se o período de tempo posterior à sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/1996 para a identificação das leis de gestão. A base para a construção desse estudo, na qual se caracteriza por ser de cunho bibliográfico e documental, foi realizada através de pesquisas advindas de documentos e legislação. O processo de identificação e acesso aos documentos se deu através de buscas em sítios eletrônicos da Assembleia Legislativa do Estado do Acre – Aleac; da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes – SEE/AC; do Diário Oficial do Estado do Acre; das Prefeituras dos Municípios do Estado do Acre; das Câmaras de Vereadores; das Secretarias Municipais de

Educação; da Associação dos Municípios do Estado do Acre – Amac; do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre – Sinteac; do Sindicato dos Professores do Acre – Sinproacre, além contatos via e-mail e telefone. Já no que se refere aos dados de financiamento da educação básica e das estatísticas educacionais, serão utilizadas as informações produzidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP; do laboratório de dados educacionais da Universidade Federal do Paraná – UFPR e dos observatórios do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), a fim de coletarmos documentos oficiais que contemplassem a Lei de Gestão Democrática ou outras leis que alteraram dispositivos relacionados.

Além desses aspectos, é necessário identificar e destacar os estudos realizados por vários grupos de pesquisa e seus pesquisadores(as) pelo país, sendo que para este momento, evidenciamos o trabalho realizado pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação – Anpae, que concentra boa parte dos estudiosos(as) dedicados as pesquisas sobre a temática. A base teórica deu-se mediante alguns autores (AMARAL, 2016; RIBEIRO, NARDI, 2018; SILVA, 2010; SILVA, SOUZA, 2017; SOUZA, 2009).

O artigo está organizado de maneira que, inicialmente, procuramos apresentar alguns aspectos sobre a construção do estudo sobre as leis de gestão democrática dos municípios do Acre e na parte final do artigo, expomos nosso quadro e análises acerca das leis de gestão.

ALGUNS ASPECTOS SOBRE A CONSTRUÇÃO DO ESTUDO SOBRE AS LEIS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DOS MUNICÍPIOS DO ACRE

A necessidade de se discutir e pesquisar a democracia na educação brasileira, assim como no ambiente educacional, especialmente em relação aos procedimentos e práticas desenvolvidas no interior das unidades de ensino, ainda se

mostra como um campo fértil, pois, enquanto sociedade, a população do país, em sua maioria, ainda não experimentou a gestão democrática como uma realidade.

O conceito de democracia surgiu após a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, em seu artigo 206, na qual estabeleceu um conjunto de princípios que assegura a educação brasileira, destacado em seu inciso VI “gestão democrática do ensino público, na forma da lei e da legislação dos sistemas de ensino”, como elemento norteador da educação pública brasileira, delimitando responsabilidade ao ente federado municipal em igual nível político-administrativo dos outros entes federados (Estados e Distrito), instituindo autonomia aos municípios para legislar os assuntos educacionais.

Em concordância, foi através das deliberações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/1996, que a educação ganha potência no objetivo de redemocratização, sendo reforçado os princípios de gestão democrática da escola nos sistemas públicos de ensino pelo país, resultando na autonomia dos municípios em gerir em conjunto com a sociedade, movimentos, metas e estratégias em prol da edificação da democracia nas escolas brasileiras.

A Gestão democrática caracteriza-se por se um princípio essencial da educação brasileira, tal princípio se fundamenta na contínua necessidade de estabelecer democracia e participação no ambiente escolar, logo é de suma importância seu conceito para alcançar os padrões de qualidade com base em princípios democráticos e participação mútua da sociedade, tal conceito é discutido por (SOUZA, 2009, p.125-126):

A gestão democrática é aqui compreendida então como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola/educação identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola/sistema na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes

na escola/sistema, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar/sociedade, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos.

Neste viés identificamos que o princípio de gestão democrática apresenta suas particularidades e complexidades, uma vez estabelecida nas escolas e redes públicas de ensinos, condições de gestão democrática, ou seja, algumas ferramentas para a sua construção e incremento.

Em primeiro lugar, podemos assegurar que o fundamento vital para a efetivação da democracia seria a participação em situações que demandem diálogos. Em consonância ao artigo 14 da LDB, é indicado:

Art. 14: Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

Portanto, conforme a LDB nº 9.394/1996 art.14, a condição que o sistema de ensino tem para a construção e efetivação da gestão democrática escolar nas escolas e redes públicas de ensino, conglobar-se em diretrizes e princípios, que proporcione a garantia da participação ativa de todos os profissionais da educação na elaboração dos projetos, tendo direito de opinar e indagar as questões impostas, além da participação da comunidade escolar, ou seja, membros da sociedade e concelhos, sustentando uma igualdade entre os membros envolvidos no sistema escolar.

As ferramentas e estratégias escolhidas pelas unidades de ensino dos municípios acreanos, que visam proporcionar a democracia dentro das unidades escolares e entre os membros das comunidades internas e externas, serão identificados e analisados

criticamente, a fim de coletar os dados quantitativos sobre as categorias apresentadas.

Assim, é possível vislumbrar relevância na temática da pesquisa, uma vez que, tem como objetivo democratizar o acesso a essas informações, que se encontram restritas à comunidade. As questões levantadas, apresenta o que cada município compreende por gestão democrática e quais são as estratégias e princípios a serem traçados para efetivar dentro do ambiente educacional a democracia.

Por conseguinte, no decorrer de busca dos documentos, identificamos uma certa limitação nos sites das Prefeituras dos Municípios do Estado do Acre, tendo em vista que essas informações não estavam disponíveis para o acesso da comunidade, à vista disso entramos em contato via e-mail e telefone, apresentando o nosso projeto e solicitando tal colaboração na pesquisa, contribuindo através da disponibilização do documento oficial de Gestão Democrática do município pesquisado. Entretanto, não obtivemos respostas, ficando evidente o descaso das Prefeituras em tornar público informações como essas, logo é preciso democratizar o acesso às informações referentes às redes de ensino e sua administração.

Sem a participação dos cidadãos nas decisões da vida política e social não é possível haver democracia, isto é, é necessário a participação ativa dos membros da comunidade na gestão da coisa pública, Souza afirma que “A participação na vida política é elemento importante que se aprende na prática democrática. Seja na gestão da escola, da cidade ou do país, a participação ampliada é quase sempre defendida como condição sine qua non para a efetivação democrática [...] (SOUZA, 2009, P.134).

Por essa razão, é perceptível a necessidade de publicização desses documentos para a sociedade, uma vez que, nos sites das Prefeituras dos Municípios do Estado do Acre, encontra-se limitado no que diz respeito a informações educacionais, não encontramos documentos, leis e qualquer informação deste campo, e isso nos mostra a despreocupação para com a sociedade.

É evidente, que as prefeituras têm o arquivo de todos esses documentos, mas não está apresentando para a sociedade, dificultando a participação dos cidadãos no tocante a gestão escolar, logo, é precisa haver a conscientização e divulgação dessas informações, para a garantia de participação efetiva da sociedade do ambiente escolar e educacional e ciência da comunidade, nas questões educacionais, administrativas e gestão escolar.

Nosso levantamento realizado sobre o panorama das leis de gestão democrática da educação municipal, descreve quais municípios apresentam leis de gestão, quais categorias são tratadas regendo-se pelos princípios do art. 206, da Constituição Federal de 1988 e a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Entendemos que a construção desse arquivo, é de suma importância para a sociedade, uma vez que é composto pelas leis mais recentes de gestão democrática, sendo uma forma de facilitar o acesso a essas informações, mudando o cenário restrito que apresentava as Leis de Gestão Democrática.

3 PANORAMA DAS LEIS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL

A pesquisa resultou em um quadro, na qual consta os 22 municípios do estado do acre e suas respectivas leis de gestão. Durante a busca, foi possível perceber além do difícil acesso a esses documentos, que os municípios tratam de forma superficial, não especificando sobre a gestão democrática e formas de provimento.

Quadro 1: Panorama das Leis de Gestão Democrática

Estado/Municípios	Lei Gestão
Acre	Lei nº 3.141/2016
Acrelândia	Lei nº 294/2006
Assis Brasil	Lei nº 273/2010
Brasiléia	Lei nº 976/2015
Bujari	Lei nº 637/2020
Capixaba	Lei nº 439/2014
Cruzeiro do Sul	Lei nº 539/2010

Epitaciolândia	Lei nº 01/2014
Feijó	Lei nº 371/2005
Jordão	NÃO
Mâncio Lima	Lei nº 171/2003
Manoel Urbano	NÃO/Lei nº 298 2012
Marechal Thaumaturgo	LC nº 04/2018
Plácido de Castro	Lei nº 283/2005
Porto Acre	Lei nº 562/2015
Porto Walter	Lei nº 264/2015
Rio Branco	Lei nº 1.888/2008
Rodrigues Alves	Lei nº 94/2009
Santa Rosa do Purus	Lei nº 07/2020
Sena Madureira	Lei nº 166/2005
Senador Guiomard	Lei nº 03/2009
Tarauacá	Lei nº 861/2015
Xapuri	Lei nº 866/2015

Fonte: Elaborado pelos autores

Nessas primeiras aproximações, percebe-se que a maioria dos municípios do estado Acre possuem legislação referente a gestão democrática da educação, sendo que na maioria dos casos tratam da gestão democrática no âmbito das unidades escolares, e não, dos sistemas de ensino, o que acaba limitando o potencial de democratização.

Além desse aspecto, também percebemos que muitas dessas leis focam na seleção do/a dirigente escolar, nos processos de escolha, que no geral, pode ser caracterizado como misto, ou seja, envolve a certificação e a eleição pela comunidade escolar. A pesquisa se limita, tendo em vista que alguns documentos não foram analisados, em virtude do difícil acesso dos mesmos, mostrando o descansa para com a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção dessa base de dados, é um importantíssimo mecanismo que contribui para a produção de outros estudos não somente sobre as leis de gestão democrática e das categorias

presentes, além de democratizar o acesso dessas informações para toda sociedade, tendo em vista que pode chegar ao alcance de todos, levando em consideração que é importante acompanharmos as formas de elaboração e o conteúdo das legislações sobre a gestão democrática, pois uma lei que trate da democracia precisa proporcionar democrática, o que implica no envolvimento dos distintos segmentos e setores da sociedade na sua formulação.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Nelson Cardoso. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. RBPAAE, v. 32, n. 3, p. 653-673, set./dez. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/70262/39677>. Acesso: 07/04/2020.

_____. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 71, p. 1-25, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vwyZL8rxmfNwTB7pf9s9L8z/?lang=pt&format=pdf>. Acesso: 07/04/2020.

NARDI, Elton Luiz. Gestão democrática do ensino público e o município. Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 24, n. 2, p. 235-249, maio/ago. 2017. Disponível em: . Acesso em: 14 de jun. 2019.

SOUZA, Fábio Araújo de. Os Planos Estaduais de Educação: uma análise acerca da meta referente ao financiamento da educação. Movimento-revista de educação, Rio de Janeiro, ano 3, n. 5, p. 252-283, out./dez. 2016. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revis_tamovimento/article/view/32618/18753. Acesso: 15/09/2020.

SOUZA, Donaldo Bello de; ALCÂNTARA, Alzira Batalha. (Des)vinculações de Planos Municipais de Educação metropolitanos com outros instrumentos de gestão local da educação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 711-726, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf>

/ep/v43n3/1517-9702-ep-S1517-9702201604144540.pdf. Acesso: 15/09/2020.

SOUZA, Donaldo Bello de; MENEZES, Janaína Specht da Silva. Planos estaduais de educação: desafios às vinculações com outros instrumentos de gestão local da educação. *RBE*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 1-23, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809-449X-rbedus141324782017227152.pdf>.

Acesso: 15/09/2020.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa. Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. especial, p. 173-190, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/20471/13749>. Acesso em: 10 de abril de 2013.

CAPÍTULO 23

O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ACRE E A META DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Antônia Tainá Pires da Silva Meireles
Lúcia de Fátima Melo

INTRODUÇÃO

Um Plano de Educação é construído para ultrapassar a temporalidade de uma gestão. Ele é capaz de incorporar diferentes olhares apontados por vários segmentos da sociedade, abrindo possibilidades para a construção de uma escola pública democrática e de qualidade social. Por outras palavras, um planejamento educacional pautado no respeito às peculiaridades locais e regionais, na valorização da cultura, na formação dos profissionais, no acompanhamento eficiente de suas metas e na atenção constante às mudanças impostas pela realidade de cada momento, é um planejamento que faz e dá sentido à educação.

Dessa forma, torna-se fundamental acompanhar, quantificar, qualificar e comparar se o que foi planejado está de acordo com o que está sendo executado. Esse acompanhamento inclui avaliações sistemáticas e os ajustes necessários para alcançar o que foi posto no horizonte como a razão de ser desse planejar.

Assim, estudar os avanços, desafios e perspectivas experimentados pelo Plano Estadual de Educação do Acre - PEE (Lei n. 2965/2015) se faz mais que oportuno, é necessário, tendo em vista o momento adequado, pois, justamente agora, o período para implementação do plano está chegando ao final e muitas metas estabelecidas já tiveram seus prazos expirados. Já estamos vivendo as discussões relativas as Conferências Estaduais de

Educação, Distrital e Municipais que são promovidas pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, com apoio técnico da União e organizadas, respectivamente, pelos Fóruns Estaduais de Educação - FEEs, Fórum Distrital de Educação - FDE e Fóruns Municipais de Educação – FMEs, rumo a Conferência Nacional Extraordinária de Educação - CONAEE 2024 que será realizada nos dias 28 a 30 de janeiro de 2024, em Brasília – DF, promovida pelo Ministério da Educação – MEC, organizada e realizada pelo Fórum Nacional de Educação – FNE, conferência esta que possui caráter deliberativo e apresentará um conjunto de propostas para subsidiar a apresentação e a implementação do novo Plano Nacional de Educação – PNE pela União, pelos Estados, Distrito Federal e pelos Municípios, no contexto da criação e implementação do Sistema Nacional de Educação - SNE, abrangendo especialmente a participação social, a cooperação federativa e o regime de colaboração.

Outro aspecto a observar é que o Plano Estadual de Educação é um documento que pode servir como parâmetro na construção e efetivação de políticas públicas. Mas isso ocorrerá, principalmente, na medida em que conseguir entregar as metas estabelecidas em 2015. Ressalte-se que o PEE, primeiro instituído por Lei no estado do Acre, possui metas e estratégias de políticas educacionais que requerem uma constante avaliação, monitoramento e acompanhamento à luz das Constituições Federal e Estadual, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, bem como outras leis e princípios que regem a educação como um processo em plena construção.

Em vista disso, surgem muitas indagações que uma pesquisa acadêmica pode e deve tentar responder. Neste artigo, nos limitamos a uma das 19 metas do PEE, a meta 18, que trata da gestão democrática. O objetivo é analisar como ocorre o cumprimento da meta 18 e suas estratégias estabelecidas no PEE (Lei n.2965/2015) e, quais indicadores, até o momento, demonstram o cumprimento ou não da referida meta.

Dessa maneira, o centro de estudo desta pesquisa volta-se para a análise do Plano Estadual de Educação, Lei n. 2965, sancionada pelo então governador do Acre, Sebastião Viana, no dia 2 de julho de 2015, para o período decenal 2015-2024. Por conseguinte, o objetivo é analisar o Plano Estadual de Educação do Acre, enquanto política pública, estabelecida para um determinado período e, focando, de maneira especial, na meta 18, relativa à gestão democrática.

O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

A gestão é a materialização de políticas educacionais em prática educacional. A gestão educacional perpassa todos os setores escolares: administrativo, pedagógico, de comunicação, setor pessoal e etc. Assim, a gestão educacional envolve muito mais que negociação de conflitos e depende de diversas variáveis, inclusive, as circunstâncias políticas. Os planos Nacional, estaduais e municipais de educação traduzem, ou pelo menos deveriam traduzir, o espírito democrático da gestão dentro da escola. Por outras palavras, os planos de educação têm uma missão explícita, ou implícita, de garantir uma educação para todos e com a participação de todos, ou seja, uma gestão democrática.

Nesse contexto e à luz da Constituição Federal de 1988, a dinâmica social impõe uma atuação efetiva de todos para a construção de uma sociedade participativa. A esse respeito, surge a preocupação de investigar se o Plano Estadual de Educação do Acre está cumprindo com sua meta 18, que diz o seguinte: assegurar, até o final do segundo ano de vigência deste plano, a construção ou reformulação dos instrumentos jurídicos e processos para a efetivação da gestão democrática da Educação pública do estado do Acre, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União.

Antes, porém, para compreender a dinâmica de criação da meta 18 do PEE é necessário contextualizar a importância do Plano Nacional de Educação, PNE (Lei 13.005/2014), bem como, tecer considerações sobre o Plano Estadual de Educação.

A priori, é essencial ter em mente que a meta 18 foi construída com base em outra meta, de outro plano. Trata-se da meta 19, do Plano Nacional de Educação, PNE 2014 - 2024. Logo, resta claro que o Plano Estadual de Educação do Acre foi criado tendo como diretriz o Plano Nacional de Educação. A meta 18 no PEE é a meta 19 no PNE, ambas tratam da gestão democrática no âmbito escolar. O artigo 9º do PNE não deixa dúvidas sobre a necessidade de os entes federados regulamentarem a gestão democrática na educação pública, conforme exposto a seguir:

Art. 9º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade. (BRASIL, 2014, p. 46).

Assim como demonstra o artigo 9º do PNE sobre a gestão democrática, o Plano Nacional se apresenta como balizador das políticas educacionais, ou seja, tanto os planos estaduais quanto os planos municipais devem seguir as diretrizes do PNE. Atualmente, o PNE sofre críticas ao afirmarem que boa parte de suas intenções não saíram do papel. De acordo com dados da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, publicado em julho de 2023, 85% das metas do PNE não foram cumpridas, 65% estão em retrocesso, há uma lacuna de dados em 35% das metas e, finalmente, apenas 15% foram cumpridas. Detalhe: cumpridas de forma parcial.

A esse respeito surge outra indagação: quais os principais problemas para se chegar ao final de um plano com resultados insignificantes em sua execução? Para Vieira (2007) os empecilhos seriam: o excesso de propostas e a falta de previsão orçamentária. Mesmo assim, o PNE foi e é importante porque formalizou as

intenções e indicou um caminho para os planos estaduais e municipais de educação. Tudo isso com base em parâmetros apresentados pela Lei 9.394/1996 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Resta saber se o plano criado para a educação do estado do Acre reflete em ações o que está posto no papel ou sofre do mesmo mal que o PNE, de forma especial, em sua meta relativa à gestão democrática.

O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Considerado como um marco histórico para a educação do Acre, o Plano Estadual de Educação, criado pela Lei n. 2.965, de 2 de julho de 2015, expressa compromisso com a construção de políticas educacionais pautadas na universalização de saberes que gerem avanços à sociedade. Dentre as suas principais diretrizes estão a valorização política, social e econômica dos profissionais da educação, com ênfase na remuneração, carreira e jornada de trabalho, somada à erradicação do analfabetismo, à universalização do acesso à educação básica, além da redução das desigualdades educacionais no Estado e do fortalecimento da gestão democrática nos ambientes escolares.

Com diretrizes tão ousadas, o PEE foi elaborado com base em uma construção coletiva com deliberações e participações de diferentes segmentos que se reuniram no Fórum Estadual de Educação, em agosto de 2012. O Fórum coordenou as conferências municipais, intermunicipais e estaduais. Seguindo as recomendações do Conferência Nacional de Educação – CONAE, a etapa seguinte foi a convocação de delegados de todos os municípios para a Conferência Estadual de Educação, em setembro de 2013. Assim nasceu o PEE. Destaque-se que com vistas à consolidação do Sistema Estadual de Educação do Acre – instituído através da Lei n. 1.694 de 21 de dezembro de 2005, como já dito, as metas e estratégias do plano estadual seguem o que é posto no Plano Nacional de Educação.

São 267 estratégias para pôr em prática suas 19 metas e, destas, seis já ultrapassaram o prazo proposto para a execução. Quais sejam: Universalizar, até a metade da vigência deste Plano, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade; Universalizar o Ensino Fundamental de nove anos para a população de seis a quatorze anos até o segundo ano de vigência do plano; Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população, de quinze a dezessete anos; Elevar a taxa de alfabetização da população maior de quinze anos para noventa e seis por cento, até 2020; Garantir, em regime de colaboração entre a União, Estado e municípios, no prazo de dois anos da vigência deste plano, que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior; Desenvolver, até o final do segundo ano de vigência deste plano, novos planos de carreira para a rede estadual e redes municipais que assegurem a valorização dos profissionais da Educação Básica e que tenha como parâmetro a equiparação do rendimento médio dos professores ao de profissionais com formação equivalente; Assegurar, até o final do segundo ano de vigência deste plano, a construção ou reformulação dos instrumentos jurídicos e processos para a efetivação da gestão democrática da Educação pública do estado do Acre (grifo meu).

Tais metas apresentadas no PEE em 2015, foram construídas, como já dito, de acordo com diretrizes e objetivos de instituições públicas e da sociedade organizada. A aspiração mais latente era simples: criar um plano estruturante da política educacional do Acre. Assim, o planejamento surge como forma de legitimar as propostas construídas com base nas necessidades, forças e vulnerabilidades apresentadas e, como afirma Lima (2012), não deve deixar dúvidas sobre suas intenções:

Deve ter metas claras, explicitar os prazos, contar com o apoio da comunidade, ser construído democraticamente e mesclar ações estruturantes com ações impactantes, capazes de mobilizar os professores e a comunidade das escolas (LIMA, 2012, p. 36).

No que diz respeito à meta da Gestão democrática, foram estabelecidas sete estratégias, quais sejam: Fortalecer a gestão democrática nas unidades escolares, favorecendo os processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, atualizando a Lei Estadual de Gestão Democrática do sistema de ensino público (Lei n. 1.513/2003), com a revisão dos critérios fixados para o exercício da função de diretor, com base no art. 64 da LDB, visando aprimorar a qualidade da gestão da aprendizagem e da gestão estratégica, com vistas à elevação dos índices de ensino/aprendizagem; Ampliar os programas de apoio e formação aos conselheiros dos Conselhos de Educação, dos Conselhos escolares, de acompanhamento e controle social do FUNDEB, de alimentação escolar, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte com vistas ao bom desempenho de suas funções;

Ainda no que diz respeito à meta 18, também se apresentam como estratégias: Aprimorar os processos democráticos da eleição de gestores, com definição de critérios que considerem a formação e o perfil profissional, as habilidades e competências exigidas para o exercício das funções de gestão – com ênfase em sua dimensão pedagógica – e no cumprimento das metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE e em seu Projeto Político-Pedagógico – PPP; Assegurar o suporte financeiro para que o Conselho Estadual de Educação cumpra suas funções de órgão normativo, consultivo, deliberativo, fiscalizador e de assessoramento ao sistema estadual de educação; Estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo; Estimular a participação e a consulta de profissionais da Educação, alunos e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares,

assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares; Fortalecer o Fórum Estadual de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais e estaduais de educação bem como de efetuar o acompanhamento da execução desse plano.

Nessa perspectiva é oportuno enfatizar que ser o principal articulador de uma política educacional de um estado, considerando tendências históricas, considerando ainda, as peculiaridades de cada município, valorizando a gestão educacional democrática e transformando propostas em ação, pode não ser uma das tarefas mais fáceis e muito menos agradável, já que mudar não é simples e interesses são constantemente confrontados e podem desestabilizar sistemas já enraizados politicamente e culturalmente. Porém, uma vez realizado o plano, há quem cobre sua execução e acompanhe seus principais desafios e avanços.

No caso do PEE, a função de monitorar a execução e o cumprimento das metas está por conta de vários atores, como revela a Lei n. 2.965, de 2 de julho de 2015, que criou o Plano Estadual de Educação do Acre.

Art. 5º A execução e o cumprimento das metas deste plano serão objeto de monitoramento e avaliação periódica, realizadas pelas seguintes Instâncias: I – Secretaria de Estado de Educação e Esporte - SEE;II- Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Assembleia Legislativa do Estado do Acre - ALEAC;III- Conselho Estadual de Educação - CEE; e IV- Fórum Estadual de Educação - FEE (Acre, 2015, p.3).

Passados nove anos de execução do PEE, os responsáveis pelo monitoramento do planejamento podem lançar luz sobre a indagação: a escola, com o Plano Estadual de Educação, responde aos imperativos de qualidade propostos, ou seja, as metas apresentadas estão sendo alcançadas ou há um fosso entre o que foi planejado e o que foi executado ou o que foi possível executar?

A META DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Nesse viés, no que diz respeito à meta 18 e suas estratégias é possível observar que se apresenta de forma ousada no que diz respeito ao prazo de materialização, estabelecendo o período de dois anos para efetivação de seus objetivos. Sobre a reformulação de instrumentos jurídicos, previsto na meta 18, é necessário destacar que já em 2016, um ano após a vigência do Plano Estadual de Educação do Acre, foi promulgada uma nova lei de gestão democrática. A Lei 3.141/2016 (Dispõe sobre a gestão democrática das unidades escolares da rede pública estadual de educação básica do Acre) em vigor atualmente e que substituiu a Lei 1.513/2003 (Dispõe sobre a gestão democrática do sistema de ensino público do Estado do Acre e dá outras providências).

Em dados atuais, divulgados em 2023 pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, os indicadores apresentados, embora nada surpreendentes, revelam uma grande distância entre o planejado e o executado. Um exemplo é o percentual de escolas públicas que selecionam diretores por meio de processos seletivo qualificado e eleição com participação da comunidade escolar. O Acre está em primeiro lugar em todo o País, porém, teve queda de 4,2 pontos percentuais em relação aos indicadores de 2021, sem avanços notáveis em relação ao período anterior à execução do plano.

Em outro indicador importante, neste caso apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, o percentual de existência de colegiado intraescolares (conselho escolar, associação de pais e mestres, grêmios estudantis) nas escolas públicas do Acre não ultrapassa os 17%.

A situação reforça ainda mais o papel dos órgãos de controle e monitoramento do plano, de fundamental importância para revelar que, para além da participação no planejamento, a sociedade deve acompanhar e monitorar o que foi idealizado. Alves (2012) destaca a importância dos Conselhos como órgãos de Estado criados com voz própria, que deve ser respeitado.

Os Conselhos, embora integrantes da estrutura de gestão dos sistemas de ensino, não falam pelo governo, mas falam ao governo, em nome da sociedade, uma vez que sua natureza é de órgãos de Estado. O Estado é a institucionalidade permanente da sociedade, enquanto os governos são transitórios. Assim, os conselhos, como órgãos de Estado, têm duplo desafio: primeiro, garantir a permanência da institucionalidade e da continuidade das políticas públicas educacionais e, segundo agir como instituintes das vontades da sociedade que representam (ALVES, 2012, p.136).

Nesse sentido, a operacionalização das políticas de educação é um grande desafio no ambiente escolar. São muitas as dimensões postas e superá-las requer não só um planejamento como também sua constante revisão. Até o momento, ainda não há uma riqueza de dados para afirmar, mas tudo indica que muito foi planejado e pouco foi materializado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora deva-se considerar o momento inicial desta pesquisa e as limitações apresentadas, principalmente em relação a dados mais conclusivos, é possível afirmar que os planos de educação (Nacional, Estadual e municipais) são importantes avanços para a construção de uma educação que valorize a gestão democrática. Sobre o assunto, os estudos de Melo (2023), no relatório pós-doutoral: Reformas Educacionais e Gestão Democrática no Estado do Acre, alertam para elementos contraditórios na meta em análise. Isso ocorre porque, ao mesmo tempo em que apresenta elementos que propiciem a efetivação da gestão democrática, também revelam fatores explícitos de uma administração gerencial. Assim, essa contradição no texto demonstra a presença de múltiplas vozes que disputaram a direção política em seu processo de construção, fazendo notável a multiplicidade de sentidos e de interesses em várias perspectivas, inclusive, enfrentadas quando se discute a efetividade dos planos e sua materialização no ambiente escolar.

Nas análises que foram realizadas nesta pesquisa, ficou claro que o planejamento educacional está intimamente ligado às políticas, à gestão da educação que deve guardar a essência da tarefa educativa: o bem ensinar e o bem aprender. Assim, a função social da educação terá destaque e a educação poderá, finalmente e constantemente, abrir a porta para outros direitos sociais.

Por fim, o Plano Estadual de Educação é um dos vários instrumentos utilizados para a transformação de palavras em ideias e a gestão democrática é mais que um princípio educacional, é um desafio, inclusive no sentido da necessidade de se desvincular do modelo gerencial de educação. É necessário superar os desafios. O Plano, ou os planos são o começo!

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Programa de Pós Graduação em Educação, PPGE/UFAC, por abrir portas importantes para a publicação de trabalhos, pela oportunidade de expandir conhecimentos, por buscar cumprir seu propósito de formar educadores para a transformação do mundo, mesmo que esse mundo seja uma pequena parte do universo transformador chamado educação.

REFERÊNCIAS

ACRE. **Lei do Plano Nacional de Educação nº 13.005** de 25 de junho de 2014, Brasília, DF: Senado, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em 03 de novembro de 2023.

ACRE. **Lei do Plano Estadual de Educação nº 2.965** de 02 de julho de 2015. Rio Branco, Acre, 2015. Disponível em: <https://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2016/02/Lei2965.pdf> Acesso em 03/11/2023.

ALVES, Manoel. Governança educacional e gestão escolar: reflexos na responsabilidade social da educação. In:

GUIMARÃES-LOSIF, Ranilce (Org). **Política de Governança Educacional**: contradições e desafios na promoção da cidadania. Brasília, DF: Universa: Líber Livro, 2012, p.129 -146.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado, 1996.

CAMPANHA TODOS PELA EDUCAÇÃO. **BALANÇO PNE**. Disponível em <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:VA6C2:68626742-b40e-43e2-8ae7-a8c5f2f1cd4f>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. Brasília, DF: INEP: 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linhaeditorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/relatorio-do-2ociclo-de-monitoramento-das-metas-do-pne-2018>. Acesso em: 15 de janeiro de 2023.

LIMA, José Fernandes. **Educação Municipal de Qualidade**: Princípios de gestão estratégica para secretários e equipes. São Paulo: Moderna, 2014, p. 33 - 45.

MELO, Lúcia de Fátima. **Reformas Educacionais e Gestão Democrática no Estado do Acre**: repercussões no trabalho do núcleo gestor da escola. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG/FAE, 2010, 356 p.

MELO, Lúcia de Fátima. **O Princípio da Gestão Democrática da Escola Básica no Estado do Acre na Consecução dos Planos Municipais de Educação e nas Normativas Legais Próprias**. Relatório de Pós Doutorado. Disponível em: <https://www.prppg.ufpr.br/site/ppge/pb/relatorio-pos-doutorado/>. Acesso em 01 de novembro de 2023.

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. **Política e planejamento educacional**. 3.ed. revista e modificada. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

CAPÍTULO 24

(RE)SIGNIFICANDO CURRÍCULOS COM NARRATIVAS DOCENTES DA/NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Emylaine Fernanda da Silva Oliveira
Rafael Marques Gonçalves

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A produção de conhecimentos na academia por diversas vezes nos direciona a olhares fantasiosos sobre como se constitui o cotidiano escolar. A cada etapa, construímos entre realidades “paralelas” uma maneira agradável de como é ser professor, sem mensurar o fazer docente na escola e a complexidade do cotidiano escolar. A ótica dos cotidianos escolares na educação infantil, nos remete a doçura do infante, que brinca e interage, contudo, nos apresenta também as pluralidades de crianças e infâncias que partilham do mesmo *espaçotempo*, que compõe um quadro de diferenças.

Esse pensamento, nos direciona a reflexão sobre as relações curriculares que se fazem nesse contexto, provocando a observação sobre as realidades, vivências, experiências, modos de vida, e principalmente, sobre os processos de materialização das políticas curriculares no cotidiano, visto que pode se constituir uma perspectiva voltada a olhares técnicos e burocráticos, e de outra que se desenvolve na visualização e compreensão do cotidiano e dos sujeitos que fazem parte dele.

Na atualidade vivenciamos o processo de implementação da BNCC que normatiza e um currículo único e comum, elaborado de forma objetiva para pensar a formação de um sujeito capaz de

adquirir habilidades e competências para atuar socialmente como um cidadão “capaz”. Contudo, precisamos defender que para além dos currículos oficiais, podemos nos/dos cotidianos escolares tecermos outras noções curriculares por meio de uma ação e da reflexão que promova outras realidades, saberes e culturas, pois:

as crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados individualizados nas diferentes áreas do conhecimento (BARBOSA, 2009, p. 8).

Neste sentido, refletir sobre as necessidades das crianças, os processos de produção de conhecimento, e a materialização curricular significa compreender quem são os sujeitos que são parte do *espaçotempo* escolar, a fim de colocar em pauta um currículo em ação que compreende a infância como ela é e com o que ela precisa.

Quando propomos a sentir e pesquisar nos/dos/com os cotidianos escolares, nos deixamos emergir em um campo de pesquisa desafiador, sem amarras, arriscado e por vezes difíceis dada a compreensão das singularidades que se fazem nos *espaçotempos* de pesquisa. Esse será nosso lugar, onde iremos buscar as narrativas docentes como alternativa para a (re)significação do currículo da/na Educação Infantil, considerando a partir de narrativas docentes as questões ligadas a leitura cotidiana do currículo.

IDENTIDADES PLURAIS: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil, em seu bojo transpassa as relações históricas, políticas, culturais, econômicas e sociais, “apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas e de

seu desenvolvimento” (KUHLMANN, 1998, p. 31), assim, as crianças pequenas são seres sociais, que neste sentido se encaixam como ativos, pensantes, situados histórica e socialmente, possuidoras de direitos e com necessidades.

Dessa maneira, considerando as crianças como participantes ativas da sociedade, a EI tem um papel importante no desenvolvimento e aprendizagem delas, buscando ampliar os aspectos cognitivos, físicos, socioemocionais e afetivos. Deste modo, as escolas de Educação Infantil contribuem no desenvolver das capacidades, cooperando com as necessidades, interesses das crianças e identificando suas subjetividades.

Montenegro (2005), destaca que no Brasil o atendimento educacional das crianças pequenas se inicia em creches, que objetivam a “uma instituição designada para o atendimento de crianças pobres, numa ótica assistencialista, como forma de evitar que as crianças ficassem “na rua”, oferecendo-lhes abrigo, comida e roupa” (MONTENEGRO, 2005, p. 80), substituindo as então conhecidas como Casa de Expostos, ligadas a crianças abandonadas.

Posteriormente, dá-se a institucionalização dos jardins de infância, que cuidavam de crianças filhos de famílias mais abastadas, buscando diferenciar-se das instituições que atendiam as crianças pobres. Nesse contexto, percebemos que durante o século XIX a atenção às crianças pequenas se desenvolve sobre perspectivas assistencialistas para crianças pobres e educacional para crianças abastadas.

Tendo seu papel direcionado pela promulgação da Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, houve então a expansão de vagas e de atendimento, inicialmente, não suprimindo a demanda. Então, é apresentado e solidificado a partir disso o “escopo e estabelecendo parâmetros para a sua regulamentação” (MONTENEGRO, 2005, p. 81). No tocante às questões referentes a institucionalização da Educação Infantil, em seu bojo insere-se as

concepções de educar e cuidar como funções básicas no cotidiano nas/das escolas de Educação Infantil.

A dimensão do cuidar se torna reflexo da atenção e da identificação das necessidades, não somente cognitiva, mas também relacionados a alimentação, motricidade, higiene e afetividade. O Educar, tende a compreender a construção de saberes, o desenvolvimento sociocognitivo e psicomotor e afetivo, mais ligado à prática docente, a qual o professor direciona a formação da criança para o desenvolvimento da cidadania.

Compreendendo essa realidade, “as instituições de EI devem educar e cuidar – e que o binômio cuidado-educação expressaria o objetivo principal do trabalho pedagógico junto a essa faixa etária” (PASQUALINI; MARTINS, 2008, p. 72), contudo, percebemos que essas concepções que vem sendo ligadas a educação infantil durante muitos anos, não compreendem em si a realidade das múltiplas dimensões que esta carrega e exige.

Afinal, ao entender que as crianças são seres singulares, e que há fatores tanto sociais como culturais que influenciam diretamente na aprendizagem, acabam tornando-as parte imersa na sociedade. Almeja-se uma educação que cuide e eduque as crianças pequenas para que estas se desenvolvam como cidadãs ativas na sociedade, porém, por vezes não se compreende que elas já são cidadãs, situadas e datadas historicamente. Assim, entendemos que

as mudanças nos costumes demonstraram que as crianças não são passivas: elas observam, tocam, pensam, interagem o que nos possibilita afirmar que elas sempre foram ativas em suas interações com as pessoas adultas e os meios em que estavam situadas, mas a sociedade não reconhecia essa participação (BARBOSA, 2009, p.15).

Neste sentido, a relação da criança com o mundo, com a escola e com o processo de socialização, faz com que elas não só vivenciem, mas se apropriem das possibilidades de aprendizagens existentes no *espaçotempo*. As crianças que antes eram vistas sob uma perspectiva de adultização, criam a partir

das oportunidades suas raízes cognitivas, afetivas, motoras, sociais e culturais.

Dessa maneira, pensamos na trajetória da EI como um ponto relevante no desenvolver das políticas educacionais, já que dentro da composição do pilar da Educação Básica, ele se refere aos processos iniciais de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas, mesmo ainda não sendo considerada de caráter obrigatório.

Sabemos que o percurso inicial da escolarização é complexo, repleto de interações, aprendizagens e desafios, de acordo com Barbosa (2009), essa etapa da educação básica deve ser pensada nesse cerne de intensidade, rapidez, compreensões, ações, e corporização das aprendizagens. A autora destaca ainda que

uma das características políticas importantes da educação infantil é a de que ela desempenha um papel complexo no atendimento integral das crianças, que inclui aspectos relacionados à educação, à saúde, à cultura e à proteção, o que torna imprescindível a interlocução com outras áreas dos serviços públicos. Desse modo, as políticas de educação infantil precisam estar integradas com as políticas das secretarias de saúde, de justiça, de meio-ambiente e outras, pois todos esses âmbitos tem grande expectativa com um serviço de educação infantil de qualidade (BARBOSA, 2009, p. 20).

Nesse contexto de significações e identidades referentes a EI, busca-se entender as necessidades que a cercam, de maneira a adentrar os *espaçotempos* e (re)conhecer nos cotidianos suas (re)existências nos currículos em ação. “Diferentes maneiras de compreender o termo currículo alimentam distintas possibilidades de produção de currículos” (SAUL; GARCIA, 2016, p. 1187), dessa forma, nos direcionamos a essas possibilidades que compõe as experiências vivenciadas no/do cotidiano escolar das instituições de EI de Rio Branco, Acre através de reflexões sobre as narrativas de docentes atuantes da etapa que compõe a Educação Básica.

A EDUCAÇÃO INFANTIL ENTRE CURRÍCULOS E POSSIBILIDADES

A imersão na busca pelas competências e habilidades, para a formação de sujeitos que se adaptem as ideias do mercado e a promulgação de um currículo nacional que se direciona a ideais que “tenderiam a reduzir os repertórios, as direções e os sentidos dos conhecimentos legítimos para o currículo a seus possíveis resultados para propósitos específicos (de economia e mercado sobretudo)” (SAUL; GARCIA, 2016, p. 1185), neste sentido, a visão curricular nacional acaba por ser limitante quando pensamos e refletimos sobre a multiplicidade encontrada nos cotidianos escolares.

De acordo com Saul e Garcia (2016), as escolas que se detém as possibilidades desse currículo e das lógicas que ele representa se tornariam por fim “UMA escola asséptica, estéril e sem vida, onde jaz a democracia e utopia” (SAUL; GARCIA, 2016, p. 1185). Desta forma, a proposta de centralização de um currículo único para todos minimiza as pluralidades existentes no cotidiano, principalmente, quando consideramos a criação cotidianas possibilitadas pelos sujeitos que fazem parte das instituições de EI.

No sentido de compreender a (re)existência dos currículos *construídospraticados* vivenciados em meio as práticas e interações cotidianas apresentado por Oliveira (2012), significa

“ampliar o entendimento dessas dimensões, até aqui invisíveis, das realidades escolares e do potencial emancipatório de algumas práticas, [...]descortinar as possibilidades inscritas na realidade e ainda não realizadas de contribuição da escola à democratização da sociedade” (OLIVEIRA, 2012, p. 15).

Neste sentido, as narrativas docentes nos levam a olhar as vivências de contextos em meio a multiplicidade e a possibilidades de trazer as crianças como sujeitos mais ativos no desenvolvimento de suas aprendizagens e formação humana mais efetiva, dentro de currículos múltiplos e plurais.

As histórias e práticas curriculares presentes nos cotidianos escolares da Educação Infantil se encontram e se diferenciam no sentimento de mundo em que cada um faz parte. Dessa maneira, as narrativas apresentadas se direcionam as vivências profissionais de colegas pedagogos que desenvolvem seus trabalhos docentes nos cotidianos da educação Infantil e nas relações com as práticas curriculares que envolvem a aprendizagem de crianças pequenas.

Neste sentido, buscamos dar visibilidade as realidades curriculares existentes nos cotidianos, suas produções, seus anseios, suas possibilidades de (re)significação curricular envolvidas com as questões que envolvem a sociedade.

As narrativas envolvem a (re)leitura nos/dos cotidianos e os processos de desenvolvimento curricular de acordo com o que *pensamfazem* os docentes que atuam nas instituições de Educação Infantil.

Em um primeiro momento, dialogamos com algumas professoras e colegas de profissão sobre suas ideias do que elas entendem por currículo, a professora O.S.S explicou que o currículo para ela seria uma espécie de *“direção e a certeza de que o professor está garantido as crianças as experiências necessárias para a aprendizagem das crianças (Professora O.S.S).”*

A professora quando questionada sobre a materialização curricular no cotidiano e a compreensão dos currículos prescrito e em ação destaca que além de se basear nas orientações pré-estabelecidas no currículo nacional para garantir direitos de aprendizagem, considera o contexto social, o interesse das crianças e o cotidiano escolar para realizar suas práticas de maneira a desenvolver as crianças dentro das perspectivas cognitivas, físicas e afetivas.

Isso significa que ao propor uma saída da centralização curricular engendrada de uma maneira única e hegemônica, ela oportuniza as experiências plurais dos saberes e conhecimentos existentes nos cotidianos das salas de aulas e na instituição no geral.

A professora A.F.S, de outra instituição de EI ver o currículo como um *“direcionamento para a prática”*, ela destaca ainda que *“seguir um currículo nacional, é bem difícil devido aos diferentes contextos e realidades das crianças, e das necessidades que envolvem seus desenvolvimentos”* (Professora A.F.S).

No mesmo sentido, a professora P.O.S.R vê o currículo como *“uma base para prática, mas que não condiz com a realidade, já que desenvolver o que é proposto é complicado quando colocado no dia a dia”* (Professora P.O.S.R), segundo a docente, *“as aulas muitas vezes tem que ser adaptadas e readaptadas, pois, tem que se encaixar na realidade dos alunos, então um jeito de desenvolver o que é necessário é observar o que eles precisam e buscar formas de trabalhar na sala de aula, utilizando até mesmo os poucos materiais que se tem na escola”*.

As narrativas docentes são tecidas na concordância da necessidade de (re)significar o cotidiano através das suas práticas na sala de aula, possibilitando o desenvolvimento das experiências envolvendo os contextos sociais e econômicos, não somente das crianças, mas também das instituições.

A resignificação do cotidiano está imersa de dificuldades e obstáculos que permeiam por lógicas muitas vezes burocratizadas, hegemônicas e excludentes, sendo base para a perpetuação das desigualdades sociais. Contudo, ela também se encontra nas possibilidades de desenvolver as experiências adaptando-as as realidades e necessidades das comunidades e principalmente das crianças que frequentam as instituições de EI.

Nossa reflexão, se tece nas narrativas do ser docente e das práticas curriculares que envolvem o cotidiano das crianças pequenas que é plural e imerso nas diversidades dos contextos sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao revisitar as questões curriculares sobre a educação infantil, buscamos sobre *viverpesquisar* o cotidiano com todos os

seus sentidos, necessidades e obstáculos. O caminho para compreender o currículo *construído* produzido no cotidiano, se direciona no tecer dos conhecimentos plurais, da coexistência de saberes e das produções coletivas dos sujeitos que criam nos *espaçotempos* das instituições escolares.

É necessário compreender que o currículo do cotidiano é tecido por suas frequentes produções, sentidos, conhecimentos, significações, pluralidades, verdades múltiplas, sentimentos de mundo e vivências dos sujeitos que fazem parte da instituição escolar.

Quando trazemos para a realidade da Educação Infantil, além de apontar as inúmeras identidades, temos em seu cerne várias possibilidades já que o que acontece em determinado bairro, escola e sala de aula é determinado pelo público que o frequenta e cada detalhe do currículo cotidiano são ligados as (re)significações que são realizadas.

Na educação infantil é preciso ouvir e sentir o que acontece dentro de seus obstáculos e necessidades, para que assim, possa ser desenvolvida uma aprendizagem ativa e de qualidade com as crianças pequenas. Compreendendo que elas são ativas em todo o processo e que necessitam desse olhar mais cuidadoso que se tem com o currículo *construído* praticados, esse que se tece no cotidiano e nas suas múltiplas realidades.

As tessituras cotidianas ligadas ao currículo se encontram em meio a um olhar mais cuidadoso e ativo que se liga as necessidades dos sujeito e contextos sociais que fazem parte das instituições. Esses fios tecidos envolvem as identidades, conhecimentos, experiências, vivências, possibilidades e necessidades das instituições de EI, e neste sentido, (re)pensar e (re)significar as práticas docentes e curriculares são fundamentais para *viverpensar* os/nos *espaçotempos* dos cotidianos das escolas.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil** - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares -Brasília: MEC. 2009.
- KUHLMANN, Jr. **Infância e educação**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- MONTENEGRO, Thereza. Educação Infantil: a dimensão moral da função de cuidar. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 20, p. 77-101, 2005.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP et Alli; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.
- PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 27, p. 71-100. 2008.
- SAUL, Alexandre; GARCIA, Alexandra. Políticas e práticas curriculares nas escolas: resistindo e (re) existindo ao poder hegemônico. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 14. N. 04, p. 1184-192. 2016.

CAPÍTULO 25

CONTROLE SOCIAL: A ATUAÇÃO DO CONSELHO DO FUNDEB NO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO

Mirla de Oliveira Lopes de Holanda e Souza
Lúcia de Fátima Melo

INTRODUÇÃO

A Constituição Cidadã consolidou direitos e deveres dos entes políticos e dos cidadãos, trazendo em seu dispositivo constitucional a previsão dessa participação. Sendo uma delas concretizadas por meio da participação nos conselhos de políticas públicas. A institucionalização desses espaços representou um avanço para a participação social na política pública, a exemplo dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social (CACS) do Fundeb na educação.

Nesse artigo buscou-se responder a seguinte problematização: em que medida o CACS do Fundeb, no município de Rio Branco, se constitui em um espaço democrático de participação social? O recorte temporal de 2007 a 2014, se justifica em razão do marco inicial de vigência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). As questões que nortearam o estudo foram pautadas na composição do CACS-Fundeb quanto a criação e a participação dos membros; nas ações relacionadas ao acompanhamento da aplicação dos recursos do Fundo, bem como na identificação de quais ações se mostraram reveladoras das possibilidades de Gestão Democrática.

O estudo orienta-se pela pesquisa documental que tem como objeto investigativo o documento e as fontes de papel. Os documentos representam uma fonte riquíssima de registros pertencentes a um determinado período, sendo prova de ações ocorridas em um passado recente (CELLARD, 2008).

Para a concretização desse estudo, realizou-se visitas ao CACS-Fundeb do município de Rio Branco, com o objetivo de reunir a documentação, tais como: o Regimento Interno, as Atas, os Pareceres das prestações de contas, os Ofícios e os Memorandos, além dos normativos legais na esfera federal e municipal que versam sobre as atribuições do colegiado.

REPRESENTATIVIDADE E PARTICIPAÇÃO NO CACS DO FUNDEB

No exercício da participação que é intensificada e aprofundada a democracia, quer seja por reivindicação da legitimidade da democracia participativa, quer seja por pressão perante as entidades representativas com a finalidade de tornar mais inclusivos esses espaços, ou ainda na complementariedade da democracia participativa e representativa (MARQUES, 2008).

Nesse contexto, a Lei Federal nº 11.494/2007 trouxe em seu ordenamento a previsão legal de representatividade de diversos segmentos no CACS. Na esfera municipal a Lei nº 1.648/2007, instituiu o CACS do Fundeb no município de Rio Branco trazendo a sua composição, competência e demais disposições.

Os CACS municipais deveriam ser formados por 2 membros de cada uma das seguintes representatividades: poder executivo municipal, pais de alunos da educação básica pública e estudantes da educação básica pública; acrescentando-se ainda 1 membro de cada uma das demais representações: professores da educação básica pública, diretores das escolas básicas públicas, servidores técnico-administrativo das escolas básicas pública, Conselho Municipal de Educação (CME) e Conselho Tutelar.

A lei do CACS do Fundeb de Rio Branco não manteve similaridade com a lei federal, pois ao invés de 2 membros representantes do poder executivo municipal trouxe apenas a previsão de 1 representante. Situação esta que fora resolvida em 2009, conforme Lei Municipal nº 1.775 de 17 de dezembro de 2009.

Uma inovação na composição do CACS foi a previsão de participação do Conselho Regional de Contabilidade e o Conselho Regional de Economia (Corecon). Esse tipo de inovação anuncia um Conselho buscando ampliar os espaços discursivos acerca da temática dos recursos financiados pelo Fundeb. Embora, em 2014 essas duas categorias ficaram impedidas de participar do Conselho por orientação jurídica da Secretaria Municipal de Educação (SEME).

Para análise da participação, considerou-se a frequência dos membros nas reuniões, sendo titulares ou suplentes, uma vez que o Regimento Interno do CACS não restringi a participação de ambos. No período compreendido de 2007 a 2009, cujo mandato é de 04/12/2007 a 04/12/2009, o Conselho se reuniu em 15 encontros sendo que em 1 desses não houve reunião por falta de quórum.

Quadro 1: Participação no CACS/Fundeb (2007-2009)

Representação	Nome	Presença
SEME	Rosália Borges da Costa	12
	Maria Severina Lopes de Amorim	2
	Adineth Casseb Braga Souza	0
	Danielle Alcione Florêncio Ferreira	0
Sinteac	Mário Roberto Machado Torrер	2
	Rosa Souza do Nascimento	2
CEA	Valdemir dos Santos Macedo	1
	Silvânia Guimarães Soares de Lima	4
	Lucilene da Silva Almeida	0
	Valdisa Mendes da Costa	3
CODEP	Evaldo dos Santos Viana	4
	Rosamara Silva de Souza	0
Representantes dos pais de alunos	Francisco Generozo da Silva	13
	Francisco Fonseca de Souza	10
	Eliete Vieira da Mota	0

	Marcelo Silva de Oliveira	0
Corecon	Heitor da Silva Pereira	3
	Hiram Portela da Costa	6
Conselho Regional de Contabilidade do Acre	Marcelo do Nascimento França	3
	Gerliane Bezerra Cunha	4
Conselho Tutelar	Maria Leila Salomão Viana	5
	Adecio Castro Nogueira	4
SSEMRB	João Reis de Almeida	9
	Manoel Claudenir de Araújo Lima	1
CME	Rita Bezerra Moreira	13
	Maria Zélia da Silva Mendonça	2

Fonte: Decreto Municipal nº 2.436/2007, site CACS/Fundeb do FNDE e Atas, 2022.

As categorias que mais estiveram presentes nos espaços de discussão do Conselho foram: representantes de pais de alunos com 27 participações, o CME com 15 presenças, o Conselho Regional de Contabilidade do Acre e a SEME, com 15 e 14 presenças, respectivamente. Por outro lado, as representatividades menos presentes nas reuniões foram: o Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre categoria representante dos professores da educação básica pública com 4 presenças, o Corecon e o Conselho Tutelar, ambos com 9 presenças.

O Conselho relata na ata da terceira reunião ordinária, de 27 de maio de 2009, a ausência de diversos conselheiros nas reuniões decidindo, portanto, oficiar as entidades representativas para que tomem providências quanto ao relato.

No mandato de 11/02/2010 a 11/02/2012, o Conselho se reuniu por 15 vezes, sendo que uma delas não ocorreu por falta de quórum.

Quadro 2: Participação no CACS/Fundeb (2010-2012)

Representação	Nome	Presença
SEME	Rosália Borges da Costa	11
	Maria Severina Lopes de Amorim	4
	Adineth Casseb Braga Souza	0
	Danielle Alcione Florêncio Ferreira	4
Sinteac	Izaneide Maria de Araújo Prado	8
	Zuila dos Santos Assef	0
CEA	Silvânia Guimarães Soares de Lima	4
	João Paulo Ferraz de Lima	2
	Mateu Cavalcante de Araújo	8
	Valdisa Mendes da Costa	4
CODEP	Antonio Torres	1
	Willane Moreira Boaventura ¹	6
	Vômea Maria de Araújo	3
Representantes dos pais de alunos	Francisco Generozo da Silva	15
	Cleido Henrique de Matos	2
	Francisco Fonseca de Souza	7
	Maria Rosângela Vitor da Silva	2
Corecon	Heitor da Silva Pereira	1
	Hiram Portela da Costa	10
Conselho Regional de Contabilidade do Acre	Cláudio de Holanda Castro	8
	Neybio Régio Rodrigues Severino	10
Conselho Tutelar	Valdemir dos Santos Macedo	10
	Maria da Liberdade Lima Leão	4
SSEM RB	João Reis de Almeida	7
	Manoel Claudenir de Araújo Lima	5
CME	Rita Bezerra Moreira	11
	Maria Zélia da Silva Mendonça	2

Fonte: Decreto Municipal nº 1.119/2010, Decreto Municipal nº 2.818/2011, site CACS/Fundeb do FNDE e Atas, 2022.

As entidades mais participativas nesse período foram: representantes dos pais de alunos com 26 participações, Secretaria Municipal de Educação com 19, Conselho Regional de Contabilidade do Acre e CEA com 18 e 19 presenças, respectivamente. Em contrapartida, o Sinteac, CODEP e Corecon,

¹ Nomeada em substituição de membro, pelo Decreto nº 2.818 de 31 de agosto de 2011.

respectivamente, com 8, 10 e 11 participações, foram as instituições que menos estiveram presentes nas reuniões.

O próximo mandato compreende o período de 28 de março de 2012 a 28 de março de 2014. Nesse ínterim, o Conselho se reuniu por 16 vezes de forma efetiva para deliberação, em 2013, apenas 3 reuniões não ocorreram por falta de quórum.

Quadro 3: Participação no CACS/Fundeb (2012-2014)

Representação	Nome	Presença
SEME	Rosália Borges da Costa	11
	Weder Riccely Figueiredo da Silva	1
	Maria de Fátima Freitas Lima ²	4
	Jairo Antônio Marques Nogueira ³	5
	Hildo Cezar Freire Montysuma ⁴	1
	Maria de Fátima Freitas Lima ⁵	0
	Jairo Antonio Marques Nogueira ⁶	0
Sinteach	Hosana Souza do Nascimento	1
	Andréa Alab de Oliveira Souza	0
CEA	Silvânia Guimarães Soares de Lima	8
	Mateus Cavalcante de Araújo	9
	Valdisa Mendes da Costa	8
	Marcelo Guimarães Soares	2
CODEP	Willane Moreira Boaventura	15
	Roberto de Paiva Dias	4
Representantes dos pais de alunos	Edilson Muniz	12
	Maria Cirlene dos Santos Lima	0
	Douglas Henrique Canizo Dantas	1
	Josué Rates da Costa	0
	Hélio Souza da Silva ⁷	4
	Maria da Conceição da Silva Nascimento ⁸	1

² Início de mandato em 04/06/2012 a 19/12/2012

³ Início de mandato em 04/06/2012 a 19/12/2012.

⁴ Nomeação pelo Decreto Municipal nº 1.810/2013.

⁵ Nomeação pelo Decreto Municipal nº 1.810/2013

⁶ Nomeação pelo Decreto Municipal nº 1.118/2013

⁷ Em substituição a Douglas Henrique Canizo Dantas, Decreto Municipal nº 1.576/2013.

⁸ Em substituição a Maria Cirlene dos Santos Lima, Decreto Municipal nº 1.576/2013.

	Hudson Souza da Silva ⁹	2
Corecon	Hiram Portela da Costa	9
	José Idalécio de Souza Galvão	1
Conselho Regional de Contabilidade do Acre	Neybio Régio Rodrigues Severino	10
	Elis Regina Batista Damasceno	8
Conselho Tutelar	Aline Dantas de Oliveira	9
	Marilúcia Gomes Sales	3
SSEMRB	João Reis de Almeida	2
	Manoel Claudenir de Araújo Lima	0
CME	Rita Bezerra Moreira	5
	Dilaina Maria Araújo	0

Fonte: Decretos Municipais nº 3.606/2012, nº 1.118/2013, nº 1.810/2013, site CACS/Fundeb do FNDE e Atas, 2022.

As informações relatadas apresentam as quatro categorias que, durante o período mencionado, estiveram mais presentes nas reuniões convocadas, são elas: CEA com 27 participações, SEME com 22 presenças, representantes dos pais de alunos e o CODEP com 20 e 19 participações, respectivamente. Por outro lado, Sinteac e SSEMRB com 1 e 2 presenças, respectivamente, mantiveram pouca participação nas assembleias do Conselho. A rotatividade de membros no segmento pais de alunos também foi uma realidade nesse período.

Assim como Caldeira (2016), Lisbôa (2016) e Coutinho (2015) identificaram em suas pesquisas a dificuldade de participação de membros dos Conselhos nas reuniões convocadas, o Conselho do Fundeb de Rio Branco também por vezes enfrentou os mesmos limites.

Considerando o período mencionado, tem-se a prevalência de dois segmentos mais presentes nas reuniões, os representantes de pais de alunos e da Secretaria Municipal de Educação, ressaltando que ambos têm direito a dois assentos no Conselho, mais os seus suplentes. Enquanto para Lisbôa (2016) os representantes de pais de alunos tinham pouca participação, no CACS-Fundeb de Rio Branco essa representatividade se mostrou

⁹ Em substituição a Josué Rates da Costa, Decreto Municipal nº 1.576/2013.

bastante presente no período relatado. Em contrapartida, o Sintecac teve pouca participação durante os três mandatos e o Corecon, durante os dois primeiros mandatos. Cada um desses segmentos possui um assento, acompanhado do suplente, no referido Conselho.

ACOMPANHAMENTO DO CACS NA APLICAÇÃO DOS RECURSOS DO FUNDEB

Nesse eixo categórico de análise, buscou-se responder de que forma as ações do CACS do Fundeb referente ao exercício do controle e da fiscalização contribuem para a correta aplicação dos recursos do fundo. Para isso, considerou-se os seguintes instrumentos: atas das reuniões coletadas, os ofícios e memorandos emitidos pelo CACS/Fundeb, memorando recebido pelo Conselho e o parecer das prestações de contas.

No exercício de 2008 as ações do Conselho foram praticamente direcionadas para aprovação das contas do Fundeb e dos demais programas analisados. Em 2009, na ata da segunda reunião ordinária de 25 de março, constata-se a presença de uma equipe técnica da SEME apresentando para os conselheiros as ações que foram planejadas para o referido exercício. Como encaminhamento dessa reunião, identifica-se a solicitação do Conselho direcionada ao Secretário para que este informe, com antecedência, quando da realização de licitação para aquisição dos veículos para que o Conselho possa acompanhar. A esta demanda, identifica-se que houve devolutiva da SEME informando o dia da licitação, por meio de Memorando (MEMO/DR/SEME Nº 16/2009 de 02 de abril de 2009).

Essa ação de acompanhamento das licitações se repete em 2012 quando na quarta reunião ordinária de 26 de setembro e no expediente direcionado à SEME (OF/FUNDEB/Nº 14/2012 de 02/10), o Conselho solicita que seja encaminhado com no mínimo 30 dias de antecedência a documentação referente a abertura de edital licitatório. Em 2013 a continuidade dessa ação é

identificada, na sexta reunião ordinária ocorrida em 04 de setembro, o Conselho delibera que seja dirigido à SEME um novo expediente reiterando o não envio dos editais de licitação.

Uma outra despesa que deve ser acompanhada pelos conselheiros do Fundeb refere-se ao pagamento de funcionários custeados com o fundo. Com relação a essa atuação, em 2009, na quinta e na sexta reunião ordinária, os conselheiros deliberam por solicitar à SEME a relação de funcionários por escola, pagos com recursos do Fundeb. O acompanhamento dessa ação é identificado em 2010 em razão de um memorando (MEM/FUNDEB nº 08/2010 de 19/04) que o Conselho se reporta à Secretaria para o atendimento da demanda mencionada.

Nas atas da quarta reunião ordinária de 06 de julho de 2011 e de 26 de setembro de 2012, é mencionado o recebimento da relação dos funcionários pagos com os recursos do fundo, assim, como em 2013 o CACS continua solicitando essa relação para o devido acompanhamento. Em 2014, identifica-se que o Conselho na segunda reunião ordinária, de 21 de maio, delibera por reiterar o pedido feito em abril à SEME, cuja posse do documento ocorre em agosto de 2014 conforme quinta reunião ordinária.

Em que pese não ter sido identificado qual o direcionamento dado pelo Conselho em referência à relação dos funcionários, o que se constata com o passar do tempo é que uma informação legítima de acompanhamento do Conselho foi sendo dificultada o seu encaminhamento. Estudiosos já haviam reconhecido em suas pesquisas o descompromisso e a morosidade da gestão pública em disponibilizar as informações (GONÇALVES, 2015; FREIRE, 2016).

Com relação a estrutura adequada para a realização dos trabalhos do Conselho, na ata da quinta reunião ordinária realizada em 01 de dezembro de 2010, há um registro em que se verifica o presidente do CACS, à época, enfatizando da: “importância de constar todas as decisões em ata, sobretudo pela demora da SEME em viabilizar algumas solicitações do Conselho, como disponibilizar uma sala de reuniões que comporte adequadamente os conselheiros” (RIO BRANCO, 2010, p. 29). Em

2009, os conselheiros já mencionavam a carência de material e de infraestrutura da nova sala de funcionamento do Conselho.

Esse tipo de dificuldade constata-se como obstáculos para atuação dos Conselhos, quer seja por falta de espaço próprio, de estrutura física, quer seja de estrutura humana ou material para o bom andamento dos trabalhos, afirma estudiosos (GONÇALVES, 2015; COUTINHO, 2015; FREIRE, 2016). O Conselho do Fundeb em 2012, faz um agradecimento ao Secretário Municipal de Educação pela nova sede administrativa do CACS, o que representou uma verdadeira conquista para os conselheiros que tiveram essa demanda resolvida.

Uma iniciativa de acompanhamento do Conselho refere-se às visitas nas escolas, uma importante ação desenvolvida pelo CACS-Fundeb de Rio Branco, em 2010 e em 2011. No entanto, de 2012 a 2014 não foi possível identificar evidências da continuidade dessa ação, o que fragiliza a atuação do Conselho. Para Freire (2016) visita realizada às escolas pelos conselheiros representa um aspecto positivo de funcionamento do colegiado.

A emissão de parecer quanto a aplicação dos recursos do Fundeb é uma das incumbências do Conselho. Nesse sentido, identifica-se que essa análise é feita de forma fragmentada durante o exercício, cita-se por exemplo, que na sexta reunião ordinária realizada em 28 de outubro de 2009, o Conselho analisa o parecer dos recursos referente ao período de maio a agosto de 2009. Tal iniciativa decorre nos anos posteriores, sendo um ponto positivo de organização do Conselho.

Um destaque é feito na ata da nona reunião ordinária de 26 de novembro de 2013, registra-se algumas falas de membros do Conselho expondo suas preocupações: “[...] em analisar e aprovar contas sem a documentação comprobatória, uma vez que o Executivo não envia os documentos solicitados, demonstrando com isso, falta de compromisso com o Conselho” (RIO BRANCO, 2013, p. 16). Em 2014, os conselheiros mencionam da importância dos documentos que compõem a prestação de contas que possam

chegar ao Conselho em tempo hábil, para que assim, seja possível a análise da documentação.

O artigo 25 da Lei Federal nº 11.494/2007 descreve que os documentos referentes às despesas realizadas com recursos do Fundeb deverão permanecer à disposição dos CACS. Todavia, essa orientação normativa não foi uma constante para o CACS-Fundeb de Rio Branco. Estudiosos já mencionaram essa dificuldade de acesso à documentação (CALDEIRA, 2016), embora esta seja uma previsão legal.

Para esse tipo de situação, cabe ao CACS registrar oficialmente ao executivo que não procederá com aprovação de prestação de contas sem a devida documentação comprobatória, pois caso contrário, como afirma Gonçalves (2015) as atividades desempenhadas pelo Conselho serão apenas uma mera formalidade na aprovação das despesas dos recursos do Fundeb. Uma outra preocupação mencionada pelo Conselho, em 2014, refere-se à falta de capacitação dos seus membros.

Muniz (2017) destaca que no período de 2010 a 2013, o executivo não desenvolveu uma ação de capacitação para os conselheiros. Nos documentos coletados, identifica-se que o CACS, em 2012, em parceria com a Controladoria Geral da União (CGU) e o Tribunal de Contas do Estado do Acre (TCE-AC), realizou um curso de capacitação para os conselheiros.

Com relação ao parecer emitido pelo Conselho a respeito da prestação de contas do Fundeb, Muniz (2017) em sua pesquisa cujo recorte fora de 2010 a 2013, sinalizou que o parecer tratava basicamente do aspecto orçamentário do Fundo. Considerando, o período de análise do estudo de 2007 a 2014, os anos de 2007, 2009 e 2014 o parecer emitido segue o mesmo padrão mencionado pela pesquisadora, sem apontamento de irregularidade. E em 2008 não foi identificado o parecer do Fundeb.

No entanto, o Acordão nº 9.597/2016/Plenário-TCE/AC considerou regular com ressalva a prestação de contas do Fundeb de Rio Branco, referente ao exercício de 2014. O motivo da ressalva foi “o pagamento de serviço terceirizado de limpeza e manutenção, cujo

valor foi considerado indevidamente para efeito de remuneração dos profissionais do magistério” (ACRE, 2016, p. 38).

No parecer do CACS-Fundeb, do referido exercício, não havia menção a essa despesa, o que demonstra mais uma razão enunciada na ata de 2014 quanto à capacitação dos membros do Conselho.

Ainda com relação às ações, foi possível identificar que em 2012 o Conselho forma comissões técnicas para o desenvolvimento de suas atividades, tais como: comissão de orçamento e prestação de contas, comissão de fiscalização e comissão de assuntos diversos. Em 2014 tem-se a iniciativa de criar comissões para fiscalizar o transporte, as construções, os equipamentos e os recursos humanos das escolas municipais de Rio Branco.

Por fim, considerando que atuação dos membros do Conselho é de natureza social, sem remuneração, em 2010 o Conselho tem a iniciativa de homenagear os Conselheiros da gestão anterior com um Diploma de Honra ao Mérito. Tal propositura se repete em 2012 aos membros em final de mandato.

As atividades desenvolvidas pelos Conselhos são de natureza social, na responsabilidade de acompanhar os gastos com recursos públicos, representam espaços democráticos de representatividade.

POSSIBILIDADES DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CACS-FUNDEB

Na Constituição Cidadã de 1988 é inserido o princípio da gestão democrática. No contexto de abertura política, de reivindicação de direitos, no resgate dos processos de participação, de democratização da sociedade brasileira, na luta por acesso aos direitos sociais e à cidadania (GOHN, 2011).

No recorte temporal da análise, buscou-se identificar que tipos de ações desenvolvidas pelo CACS-Fundeb favoreceram a construção de um espaço democrático. Ressalta-se que da leitura

das atas as falas dos conselheiros, suas opiniões e discordâncias constam nos registros, o que denotam na forma documental que as decisões tomadas são de cunho democrático.

De forma exequível, que outras ações o CACS-Fundeb desenvolveu durante o período do estudo. Nesse sentido, foi possível identificar que no dia 14 de junho de 2011 foi realizada a primeira Audiência Pública no auditório do Cine Teatro Recreio, com a participação do TCE-AC e da CGU, ministrando respectivamente, as temáticas: Competência do Tribunal em relação ao Fundeb e a Sociedade no Controle dos gastos públicos.

Uma outra ação promovida pelo Conselho foi a realização da reunião do colegiado na Escola Benfica, no dia 27 de outubro de 2011. Além dos membros do CACS-Fundeb, o Conselho Escolar da instituição participou da referida agenda, cuja pauta era a análise da prestação de contas do Fundeb referente ao período de maio a agosto de 2011.

Nos anos de 2012 a 2014, não foram identificadas evidências da continuidade das duas ações relatadas. A interrupção desse tipo de espaço de democratização, enfraquece o processo participativo, corroborando com afirmativa de Coutinho (2015) que identificou em seu estudo que ouvir a população e as suas demandas não se constitui em uma prática dos conselheiros, assim como Marques (2019) evidenciou que os membros do Conselho não dialogam com a base representativa que os elegeu.

Em 2011 o CACS-Fundeb promove a primeira Troca de Experiências entre os Conselhos do Acre. O evento foi realizado nos dias 23 e 24 de setembro de 2011 no município de Brasiléia, contando com parcerias institucionais da CGU e TCE-AC. Essa ação se repete em 2012, nos dias 24 e 25 de agosto, no município de Feijó e, em 2013, no dia 16 de agosto no município de Assis Brasil.

Depreende-se da avaliação dos conselheiros referente à 3ª Troca de Experiência, em 2013, que o Conselho de Rio Branco é o melhor estruturado em relação aos demais CACS municipais, todavia, o trabalho de fiscalização se encontra no mesmo nível dos demais. Em 2014, que seria a 4ª Troca de Experiência, a referida

ação foi cancelada conforme ata da sétima reunião ordinária de 29 de outubro de 2014.

São articulações como essas que Santos e Avritzer (2002) denominou de local e global, entre diferentes experiências locais de democracia participativa ou entre essas experiências locais, movimentos e organizações com o objetivo de promoverem a democracia participativa. Essas articulações fortalecem as práticas locais, dando maior credibilidade, transformando em elos de redes e movimentos mais amplos e com uma maior capacidade de transformação.

Uma outra ação mencionada pelo CACS-Fundeb, na ata da segunda reunião ordinária de 21 de maio de 2014, relaciona-se à criação de um Portal do Conselho com o objetivo de integrar os Conselhos Municipais. No entanto, não se identificou evidências da realização da referida atividade.

Com relação as ações identificadas de audiência pública, de reunião do Conselho na escola, não lograram êxito quanto a sua continuidade, enquanto a Troca de Experiência, mesmo não sendo realizada em 2014, foi concretizada em outras oportunidades. Enquanto o Portal do Conselho não houve execução da iniciativa.

Nesse sentido, percebe-se que a existência de mecanismos indutores de gestão democrática no âmbito do Conselho são, em linhas gerais, ações incipientes e descontínuas, e que carecem ser potencializadas frente a grandeza de sua representatividade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação a composição, o CACS-Fundeb não manteve consonância com a lei federal, pois ao invés de 2 membros representantes do poder executivo municipal trouxe a previsão de apenas 1 representante. Tal situação fora corrigida no exercício de 2009. Ainda com relação à composição, o Conselho foi inovador ao permitir a participação do Conselho Regional de Contabilidade e do Corecon.

Quanto a participação efetiva dos representantes no Conselho para o período completo (04/12/2007 a 28/03/2014) que perfazem três mandatos, foi possível identificar a presença dos participantes nas reuniões convocadas pelo CACS. Nos quadros identificados com a numeração de 1 a 3 constata-se que os representantes das categorias de pais de alunos e da SEME estiveram mais presentes durante as reuniões convocadas pelo Conselho. Não destoante de outros estudos, o Conselho também enfrentou dificuldades quanto a rotatividade e participação de seus membros nas reuniões.

Constatar que a representatividade de pais de alunos foi uma das categorias mais presentes durante o período estudado demonstra que, mesmo diante das limitações, a participação da sociedade se faz presente nesses espaços de disputa de poder, fortalecendo assim, o desempenho das funções do controle social.

Com relação às ações de acompanhamento da aplicação dos recursos do Fundo, citam-se as solicitações do CACS para o acompanhamento concomitante das licitações e do envio da relação de funcionários, por escola, pagos com recursos do Fundeb. Todavia, esse tipo de solicitação com o passar do tempo precisou ser reiterada pelo Conselho.

O CACS também enfrentou dificuldades quanto a estrutura física, todavia, as suas reivindicações lograram êxito. Assim como limitações, quanto ao envio da documentação que subsidia a análise da prestação de contas para emissão do parecer, além da falta de capacitação mencionada pelos conselheiros.

Outra iniciativa de acompanhamento refere-se às visitas nas escolas realizadas em 2010 e 2011, porém não identificadas no período de 2012 a 2014. A formação de comissões técnicas e a entrega de um Diploma de Honra ao Mérito constituem em iniciativas que fomentam e fortalecem a participação social.

Por fim, buscou-se revelar que ações realizadas pelo CACS são reveladoras das possibilidades de gestão democrática. Nesse sentido, a realização da primeira audiência pública e de uma reunião do Conselho na Escola Benfica foram excelentes iniciativas, porém não

foram perenes. O Portal do Conselho que fora idealizado não foi executado. A Troca de Experiências entre os Conselhos foi uma das ações que mais foram realizadas pelo CACS.

Em que pese a realidade desejável ainda esteja um pouco distante, não se pode ocultar os avanços para consolidação da gestão democrática e os desafios que enfrentam os Conselhos no exercício de sua função social. Sendo assim, é necessário a luta dos membros do conselho, dos usuários do sistema educacional, da sociedade em geral na ocupação ativa desses espaços. Este estudo não consegue e nem pretende dar conta dessa dimensão, apenas aponta algumas ações e dificuldades do Conselho, que podem servir de bases futuras para outros estudos.

REFERÊNCIAS

ACRE. Tribunal de Contas do Acre. **Acórdão nº 9.597/2016/Plenário-TCE/AC**. Processo nº 20.035.2015-60-TCE. Prestação de Contas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, exercício de 2014. Relator: Conselheiro Valmir Gomes Ribeiro. Acre, 07 de julho de 2016. Disponível em: <http://sistemas.tceac.tc.br/elegis/>. Acesso em: 18 out. 2022.

CALDEIRA, Rosimeire de Jesus. **Limites e possibilidades da/na gestão do Conselho de Acompanhamento e Controle Social FUNDEF/FUNDEB em Rondonópolis – MT**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2016.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

COUTINHO, Henrique Guimarães. **Os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb e a Gestão Municipal da Educação: um Estudo em municípios nordestinos**.

2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

FREIRE, Eduardo José. **A câmara do Fundeb do Conselho Municipal de Educação de Alta Floresta – MT: lemas e dilemas na atuação.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2016.

GOHN, Maria Glória. **Conselhos Gestores e Participação Sociopolítica.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GONÇALVES, Antonia Maria Martins. **O financiamento da educação e o potencial de controle social dos conselhos do Fundeb: o caso de SINOP – MT.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2015.

<https://www.scielo.br/j/es/a/H64DxzKzMpWtpTwnKSQPLrB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2022.

LISBÔA, Aldo Bomfim. **Controle Social da Educação: a atuação do conselho do Fundeb em Valença - BA.** 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Cruz das Almas, 2016.

MARQUES, Luciana Rosa. Democracia radical e democracia participativa: contribuições teóricas à análise da democracia na educação. **Centro de Estudos Educação e Sociedade**, vol. 29, n. 102, p. 55-78, jan/abr. 2008. Disponível em:

MARQUES, Thiago Henrique Gomes Duarte. **O Controle Social da Gestão dos Recursos Públicos para Educação: um estudo a partir do Conselho do Fundeb em Mossoró/RN.** 2019. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Universidade Federal do Semi-Árido. Mossoró, 2019.

MUNIZ, Maria Valdiza Ferreira. **Fiscalização e controle externo sobre os recursos do Fundeb no município de Rio Branco no período de 2010 a 2013.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2017.

RIO BRANCO. Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb. **Ata da Nona Reunião Ordinária**. Rio Branco/AC, 26 de novembro, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa; AVRITZER, Leonardo. Para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, Boaventura de S. (Org.). **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CAPÍTULO 26

UMA HISTÓRIA DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO/ACRE

Luena Sabrina Araújo da Costa
Giane Lucélia Grotti

INTRODUÇÃO

A história da Educação Infantil, desde sua gênese, passa por mudanças relacionadas ao seu funcionamento e organização. Antes conhecido como serviço compensatório e de cuidado. Posteriormente, recebeu direcionamento de cunho educacional.

Em Rio Branco, a inclusão crianças com deficiência na Educação Infantil tem sido um processo que vem evoluindo, ao longo dos últimos anos, especialmente a partir de 2008, quando em termos nacional foi lançada a Política nacional da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2008) e local, com o início do trabalho da Secretaria Municipal de Educação (SEME) – Rio Branco com a Educação Infantil

Dentro do vasto campo da educação, apresentamos o tema: **“Uma história das políticas de inclusão das crianças com deficiência na Educação Infantil no município de Rio Branco/ACRE”**. O interesse pela temática surgiu a partir da constatação de que, até o presente momento não há registro sobre este tipo de trabalho nos acervos locais de referência, quais sejam: biblioteca da Universidade Federal do Acre (UFAC), biblioteca estadual, nos acervos da Secretaria Estadual de Educação (SEE) e da Secretaria Municipal de Educação (SEME) e periódicos da área.

Diante disso, vimos a necessidade de produção teórica neste campo.

Nessa direção, apresentamos como objetivo geral deste trabalho identificar a gênese e percurso histórico de implantação do Atendimento Educacional Especializado voltado às crianças com deficiência nas instituições de Educação Infantil no município de Rio Branco/Acre. Para isso, elencamos como objetivos específicos: a) Analisar a legislação nacional e local no que tange as políticas direcionadas ao atendimento educacional às crianças com deficiência apontando o contexto de seu funcionamento. b) Compreender como as creches e pré-escolas em Rio Branco receberam o atendimento educacional especializado destinado às crianças com deficiência.

Quanto ao percurso metodológico adotamos a abordagem da pesquisa bibliográfica, que segundo as análises de Gil (2002) é desenvolvida com base em material já elaborado, constituída principalmente de livros e artigos científicos, tendo como principal vantagem o fato de que possibilita a cobertura de uma série de fenômenos bem mais ampla do que poderia ser pesquisado diretamente, sendo indispensável aos estudos históricos.

A princípio, buscamos as legislações nacionais que tratam do atendimento educacional às crianças com deficiências, em busca de identificar os princípios que orientam esse atendimento nas instituições de modo amplo e de modo específico, nas instituições de Educação Infantil. Para o referencial teórico nos apoiamos em Mendes (2010), Menezes e Dechichi (2012), Abramowicz (2003), Souza (2019) e demais autores.

Em seguida, procuramos compreender como as creches e pré-escolas do município de Rio Branco estão atendendo às orientações e determinações legais no que se refere a inclusão das crianças com deficiência.

Ao proceder esta pesquisa algumas questões foram construídas a saber: Como é realizado o Atendimento Educacional Especializado para as crianças com deficiência em relação a

inclusão no cotidiano da instituição? As professoras¹ recebem capacitação para esta inclusão? Há profissionais de apoio para atender estas crianças nas instituições? Estas foram algumas indagações que surgiram. Não pretendemos responder todas aqui, mas suscitar novas pesquisas de forma que estas e outras questões possam ser respondidas e/ou ressignificadas/reelaboradas.

A INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRIMEIRAS INICIATIVAS DO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO/ACRE.

O que hoje conhecemos como Educação Infantil, possui décadas de histórias relacionadas ao cuidado e a educação extradomiciliar. Antes caracterizado como atendimento assistencialista e compensatório, possuiu também diversas nomenclaturas, Abramowicz (2003) relembra, por exemplo, o jardim de infância, escola maternal, sala de asilo, escola de tricotar, creche, pré-primário, pré-escola, etc.

Atualmente esta fase é conhecida como Primeira Infância², e tem recebido crescente reconhecimento por se tratar dos primeiros anos de vida, momento em que a criança está em pleno processo de desenvolvimento dos aspectos intelectuais e sociais. Mendes (2010) ressalta que durante esta fase, é preciso que se abram oportunidades para que a criança se desenvolva, pois este período é importantíssimo para que ocorram aprendizagens significativas.

Conforme o documento “Avanços do marco legal da primeira infância” (2016), durante a “relação da criança com seus primeiros cuidadores, encontra-se a chave mais importante para um

¹ Optamos por utilizar o termo no feminino pois a atuação feminina na Educação ao longo do processo histórico tem se tornado maioria.

² De acordo com o Marco Legal da Primeira Infância (Lei n 13.257 de 08/03/2016), a primeira infância no Brasil se configura desde o nascimento até os seis anos de idade.

desenvolvimento integral: afeto, comunicação, brincadeiras e proteção” (p. 87). Dessa forma, tanto os primeiros anos de vida tem recebido crescente importância, quanto o papel que um ambiente pedagógico possui enquanto promotor do desenvolvimento infantil.

No entanto, na medida em que se pensou um ambiente propício ao desenvolvimento das crianças de zero a seis anos, não houve tanto empenho em possibilitar um ambiente de desenvolvimento pedagógico também para as crianças com deficiência Souza (2019, p. 70) reitera que ao longo da história da Educação Especial os serviços para bebês e crianças pequenas com deficiência foram organizados separadamente daqueles destinados a crianças com desenvolvimento típico.

Pode-se afirmar que, por mais que a história das pessoas com deficiência na sociedade seja antiga, e que no Brasil, a criação de instituições de atendimento a esse público tenha ocorrido antes de 1900, o aparecimento das primeiras instituições educacionais que incluíssem as crianças de zero a seis anos³ com deficiência ocorreu de forma tardia.

No âmbito político nacional, foi através da Constituição Federal de 1988 que houve a garantia, no Art. 205, da educação enquanto dever do Estado e da família e, no Art. 208, consta que o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência” se dará “preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 124). Considerando que este foi o primeiro documento a garantir a educação enquanto dever do Estado, o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência na rede regular e, a educação infantil em creche e pré-escola respectivamente, vislumbramos que a garantia para o desenvolvimento de ambos não é recente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96 reforça de modo amplo a Educação Infantil enquanto direito da criança, dever da família, da sociedade e Estado, define o atendimento em

³ A partir da Reformulação do Ensino Fundamental de 9 anos em 2005, a Educação Infantil passa a abranger a faixa etária de 0 a 5 anos.

creches e pré-escolas como integrantes da primeira etapa da Educação Básica e direciona o Capítulo V para a modalidade da Educação Especial, especificando no parágrafo 3º que “A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil” (BRASIL, 1996, p. 38). Tal determinação possibilita que o atendimento educacional para as crianças com deficiência inicie o quanto antes.

Junto da LDB – Lei nº 9.394/96 há o Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil – RNCEI (BRASIL, 1998), documento orientador para o desenvolvimento de atividades com crianças de zero a seis anos, que também orienta o trabalho com crianças com deficiência através do tópico “Educar crianças com necessidades especiais” [SIC], em que incentiva a promoção e a convivência com a diversidade. A Resolução do CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (EE) na Educação Básica, define que o início do atendimento escolar a esses alunos inicie na Educação Infantil, em creches e pré-escolas; devendo, os sistemas de ensino matricular todas as crianças; responsabiliza as instituições para que organizem esse atendimento garantindo condições necessárias para uma educação de qualidade para todos; reafirma que o atendimento educacional especializado deve ser realizado nas classes comuns do ensino regular; indica medidas de acessibilidade, currículo flexível, dentre outras.

O RCNEI (1998) afirma que 10% da população brasileira, são pessoas com algum tipo de deficiência (mental, auditiva, visual, física, deficiência múltipla e portadores de altas habilidades). Portanto, uma educação comprometida com a cidadania e formação de uma sociedade não excludente, deve promover o convívio com a diversidade, que é a marca da vida social brasileira.

Percebemos que a temática da inclusão educacional das crianças já se fazia presente, e que a partir da LDB de 1996 o detalhamento acerca das condições para esse atendimento era

cada vez mais ampliado, desde a inclusão destas na sala de aula regular até a flexibilização do currículo e adaptação da escola a elas e não o contrário.

PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS INCLUSIVAS EM RIO BRANCO/ACRE: CAMINHOS PERCORRIDOS

Por meio da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Acre em atendimento a Lei nº 4.024/61, no que dizia respeito a educação especial, houve a designação das professoras Nilza Amorim e Olda Mendes para receberem (e repassarem futuramente) um treinamento na área da Educação Especial em Belém do Pará. Após o retorno das professoras, em 1972 houve a contratação do primeiro psicólogo para o atendimento dos alunos especiais, e em 1974 primeiro atendimento aos deficientes auditivos, em uma sala especial do grupo escolar Presidente Dutra⁴. No ano de 1975, por meio da especialização de mais cinco professores do Estado, ocorreu a criação de três classes especiais nas escolas municipais: Padre Diogo Feijó, Dom Giocondo Maria Grotti e Neutel Maia.

No ano seguinte, em 1976, houve a criação do Centro de Ensino Especial Dom Bosco (CEEDB), através do Decreto-Lei nº 13, de 13 de fevereiro. Esta foi a primeira instituição educacional direcionada as pessoas com deficiência em Rio Branco. Em 1983 foi direcionado para uma sala de aula especial no Colégio Acreano funcionando até 1985, e embora tenha sido criado para o atendimento de todas as deficiências, com o foco em crianças e jovens com deficiência mental, até então, somente cinco alunos cegos tinham sido atendidos.

⁴ Grupo escolar, inaugurado em 1948, que iniciou a construção de um prédio escolar em alvenaria. Um marco, pois, até então as escolas funcionavam em casas de madeira. A instituição recebeu esse nome em homenagem ao então presidente por ser “exemplo magnífico dos postulados da democracia” (O JORNAL – AC, 23/04/1948).

Na década de 1980 foram iniciadas as atividades do Centro de Atendimento ao Deficiente Auditivo (CEADA), o segundo estabelecimento educacional para o público com deficiência auditiva (DA), anexo da Escola Serafim da Silva Salgado.

Somente no dia 26 de setembro de 1990, por meio do Decreto-Lei nº 928, o CEADA foi reconhecido na gestão do então governador Edson Simões Cadaxo. Contando inicialmente com um público de 24 alunos. Em 1997 a instituição já contemplava um total de 150 alunos atendidos. Em 2 de setembro de 2000 foi reinaugurado pelo governador Jorgenev Viana das Neves. A partir de 2001 passou a ser denominada Centro Estadual de Educação de Surdos Professora Hermínia Moreira Maia (CEES) em homenagem a contribuição da professora à educação do público deficiente auditivo.

O registro da terceira instituição inclusiva do Estado em Rio Branco/Acre se deu como consequência do aumento de matrículas no Dom Bosco, que devido a questões de espaço físico, houve a necessidade de mais uma transferência. Após cinco anos na sala especial do Colégio Acreano, os alunos cegos foram transferidos para um prédio localizado na Rua Marechal Deodoro, funcionando com cinco salas de aula, local em que permaneceram por 10 anos (de 1985 a 1995) com um total de 26 alunos. Esse estabelecimento se transformou, em 1990, no atual Centro de Atendimento ao Deficiente Visual (CEADV), através do Decreto-Lei nº 926, de setembro daquele ano. À época, os princípios básicos da Educação Especial previstos na legislação em vigor, consistiam na integração, com os demais alunos sempre que possível; normalização, em proporcionar ambientes mais normais possíveis; e interiorização, disseminar a Educação Especial a grande parte dos municípios.

A partir destas informações, conclui-se que a definição de iniciativas educacionais para o público com deficiências no município de Rio Branco/Acre não passava despercebida. Na medida em que houve a oportunidade de atender essas necessidades educacionais, o município como um todo, segundo as

informações que obtivemos, não omitiu sua responsabilidade pela garantia educacional desse público, demonstrando interesse em adequar, dentro das possibilidades do período, as instituições para cada grupo de deficientes (auditivos, visuais, mentais/físicos).

A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM RIO BRANCO/ACRE: CAMINHOS PERCORRIDOS E A PERCORRER.

A partir do registro geral das instituições educativas que iniciaram atendimento aos alunos com deficiência em Rio Branco/Acre, voltaremos nosso olhar a partir de agora, às primeiras iniciativas e instituições designadas especificamente para as crianças com deficiência na faixa etária de zero a seis anos, em Rio Branco/Acre.

No Estado do Acre, o atendimento de todas as etapas da Educação Básica, desde sua origem esteve sob tutela estadual. A partir de 2005, houve o Regime de Colaboração entre o Estado e os municípios que deu início ao processo de municipalização da Educação Infantil e a divisão das escolas de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que segunda etapa do Ensino Fundamental e o Ensino Médio foram “estadualizados”. Essa modificação resultou na organização de instituições com o atendimento exclusivo aos alunos de Educação Infantil, de 1ª a 4ª série⁵, da 5ª a 8ª série e do Ensino Médio.

Em decorrência desta reestruturação, para que a Educação Especial atendesse as escolas agora municipalizadas, ocorreu o desmembramento da Equipe da Educação Especial do Estado, em que alguns desses profissionais foram distribuídos para compor a equipe da Divisão de Assistência ao Educando (DAE) da Secretaria Municipal de Educação (SEME) em 2008. Sob a coordenação da psicóloga Olívia Carvalho de Melo, houve o início do atendimento educacional dos deficientes nas escolas de 1ª a 4ª

⁵ Atualmente Ensino Fundamental 1 correspondente ao 1º até 5º ano.

série, portanto, esse foi o público inicial. Até esse momento, não havia a obrigatoriedade do atendimento especializado para as crianças da Educação Infantil. Conforme veremos a seguir, a gestão elaborou um levantamento de dados do 1º semestre letivo com todas as etapas da Educação Básica e registro da quantidade de alunos por deficiência atendidos naquele período (2005 – 2008).

Foi a partir da Resolução (CNE) nº 04, de 2 de outubro de 2009, que “Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial”⁶ que os primeiros passos foram dados rumo ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica no Estado. O atendimento se configura como complementar/suplementar para incluir os alunos com deficiência, não substitui a escolarização nas salas regulares, devendo ser executado no contraturno. A Resolução, definiu também o público-alvo do AEE, determinou formação específica na Educação Especial ao profissional que for atuar nesse atendimento e atribuiu as funções desse profissional. De acordo com o Artigo 13 da Resolução nº 04/2009:

São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado: I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com

⁶ Antigo Decreto nº 6.571 de 2008, revogado pelo Decreto nº 7.611 de 2011

os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

A partir do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais criado em 2007 pelo Governo Federal, algumas escolas de Rio Branco/Acre inclusive Da Educação Infantil, foram contempladas com a sala de recurso multifuncional. Nesse mesmo ano, havia o acompanhamento nas escolas, mas ocorria em forma de observações, palestras, conversas e registros junto da administração da escola.

Com a Resolução nº 04/2009 do CNE, contando com o programa do Governo Federal, foi somente em 2011 que houve o primeiro processo seletivo para professores do AEE, em regime de 25 e 40 horas, para contratação temporária. Até então, o atendimento educacional às crianças com deficiência permanecia acontecendo fora da rotina da sala de aula (nos espaços externos como pátio, corredor, sala de aula a parte), sem planejamento, pois não havia a compreensão da necessidade e importância de inserir o aluno na rotina.

Em abril de 2011, a DAE passou a ser coordenada pela Sra Cláudia Rosário Silva Mesquita. Com o programa do Governo Federal de sala de recursos, em 2011 e 2012 já haviam 14 instituições de Educação Infantil com sala de recursos multifuncional. Mas, é necessário lembrar que antes disso, em 2008 já havia registros de crianças com deficiência matriculadas na Educação Infantil.

Na sequência apresentamos um quadro sobre as matrículas de crianças com deficiência na Educação Infantil através dos dados do Censo Escolar. O ano do primeiro quadro é 2008, quando houve a criação da Divisão de Assistência ao Educando (DAE) da SEME. Ainda naquele ano, não havia a obrigatoriedade do Atendimento Especializado na Educação Infantil, mas podemos perceber que já haviam registros dessas crianças.

Quadro 1: Matrículas em 2008 nas Instituições Urbanas e Rurais

Educação Especial(Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)							
Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	Ed Prof. Nível Técnico	EJA Fund^{1 2 4}	EJA Médio^{1 2}
30	65	759	199	46	102	186	31
0	0	0	0	0	0	0	0
2	79	179	1	0	0	5	0
0	2	83	9	1	0	138	0
32	146	1.021	209	47	102	329	31

Fonte: Censo Escolar (2008), disponível em: <http://matricula.educacenso.inep.gov.br/>

Conforme os dados coletados em levantamento realizado no início de 2008 segundo nos apontaram os registros da SEME, o total de crianças com deficiência na Educação Infantil eram de 68 matrículas. No quadro 2 conforme os dados do INEP, ao final deste mesmo ano, constatamos um total de 32 matrículas desse público em creche e 146 matrículas na pré escola, totalizando 178 crianças com deficiência atendidas na Educação Infantil. Apesar de ser o período dos primeiros passos rumo a organização educacional visando possibilitar o acesso educacional das crianças com deficiência, a quantidade de matrículas desse público já era considerável.

Os próximos dados que tivemos acesso são do ano de 2012 o que revela um decréscimo no atendimento às crianças com deficiência na Educação Infantil.

Quadro 2: Matrículas em 2012 nas Instituições Urbanas e Rurais

Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)							
Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	Ed Prof. Nível Técnico	EJA Fund^{1 2 4}	EJA Médio^{1 2}
0	4	743	500	174	1	112	36
0	0	0	0	4	5	0	0
7	85	228	6	0	0	17	0
1	2	16	16	7	4	0	1
8	91	987	522	185	10	129	37

Fonte: Censo Escolar (2012), disponível em: <http://matricula.educacenso.inep.gov.br/>

A quantidade da matrícula inicial na Educação Infantil em 2012 não atinge 100 crianças, enquanto o Censo Escolar de 2013 totaliza 125 matrículas iniciais.

O último registro total do Censo Escolar em 2018, totaliza 335 matrículas na Educação Infantil distribuídas entre creche parcial, integral e pré escola. Como pode ser evidenciado no quadro a seguir.

Quadro 3: Matrículas em 2018 nas Instituições Urbanas e Rurais

Os resultados são apresentados por Unidade da Federação, em ordem alfabética, segundo os municípios.

Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Matrícula inicial							
	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)							
	Educação Infantil				Ensino Fundamental			
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral
RIO BRANCO								
Estadual Urbana	0	0	0	0	1.044	9	1.015	5
Estadual Rural	0	0	0	0	167	0	124	6
Municipal Urbana	17	62	251	0	374	23	0	0
Municipal Rural	0	0	5	0	71	0	0	0
Estadual e Municipal	17	62	256	0	1.656	32	1.139	11

Fonte: Censo Escolar (2018), disponível em: <http://matricula.educacenso.inep.gov.br/>

Podemos observar que houve um acréscimo ao longo destes anos no número de crianças da Educação Infantil atendidas pela Educação Especial na cidade de Rio Branco.

Quanto aos procedimentos de atendimento, as crianças possuem o direito a receberem o apoio pedagógico de um profissional especializado, valendo ressaltar que, para que uma criança com deficiência tenha direito à um profissional de apoio, a instituição escolar, em comum acordo com a família, deve enviar um ofício para a SEME comunicando as características de determinada criança, que fogem da rotina. A partir do recebimento deste documento, um grupo multiprofissional (psicólogo, psicopedagogo, assistente social, etc) é direcionado para a execução da avaliação pedagógica contextual desta criança dentro da rotina da sala de aula. Concluindo a avaliação contextual e havendo a necessidade do Atendimento Especializado, busca-se compreender o aspecto/contexto em que a criança necessita ser atendida caso participe da rotina: adaptação de material, melhor planejamento pedagógico, formação do profissional de apoio, formação da professora titular, reuniões com a família etc. Ou se em razão do elevado grau de comprometimento da deficiência a criança não participe da rotina de forma alguma, haverá a contratação do profissional de apoio especializado para acompanhá-la. A avaliação pedagógica contextual é contínua e, a depender da situação, propõe a substituição da criança de turma, de professor regente, profissional de apoio, etc.

Vale ressaltar que, em Rio Branco, o primeiro processo seletivo ocorreu em 2011 para contratação temporária, e que somente em 2016 ocorreu o Concurso Público para provimento de cargos efetivos lançado pela Prefeitura Municipal de Rio Branco, resultando na contratação de 89 profissionais na função de mediadores, 37 cuidadores pessoais, 3 professores bilíngues.

No último Relatório de Gestão desenvolvido pela SEME em 2018, foi feito o registro das formações continuadas executadas na Rede Municipal, totalizando 31 formações para professores do

AEE, 263 para professores-mediadores, 7 aos professores de LIBRAS, e 160 para cuidadores pessoais. O objetivo de tais formações consistia em dar orientação pedagógica e estratégias de como trabalhar com os alunos público-alvo da Educação Especial.

Também em 2018 o Centro de Apoio ao Surdo (CAS)/Rio Branco atuou com 15 profissionais, sendo 7 professores bilíngues lotados nas unidades educativas, auxiliando as crianças surdas; 6 professores de LIBRAS trabalhando no Projeto: Escola Acessível Caminhos para o Bilinguismo em 10 escolas da Rede Municipal de Ensino, das quais as 05 são de Educação Infantil. Segundo o Censo Escolar de 2021 a Rede Municipal de Ensino de Rio Branco matriculou crianças com deficiência, sendo 574 na creche e 1.045 na pré-escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que no âmbito municipal, as providências em atender as crianças da Educação Infantil de fato cresceram a partir de 2013. Os registros oficiais cedidos ilustram a crescente ênfase que a Educação Especial nesta modalidade de ensino vem recebendo nos últimos anos a distribuição dos profissionais de apoio especializados ocorre conforme a demanda de cada escola, a maior concentração desses profissionais atualmente reside nas instituições de Educação Infantil.

Segundo as informações coletadas, especificamente do ano de 2019 não existem dados oficiais, pois ainda há crianças em processo de acompanhamento a serem diagnosticadas, ou não, com alguma deficiência. Os profissionais disponibilizados pela SEME atendem integralmente na rotina da instituição, em parceria com a família, crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Altas Habilidades (TDAH), surdez, cegueira e deficiências intelectuais.

No caso das crianças em que a família não consente o atendimento proporcionado, infelizmente ficam prejudicadas. Por conta disso, existe mobilização do Ministério da Educação e

demais órgãos direcionados à Educação Especial, incentivando famílias a buscar informações e participarem do cotidiano das crianças nas creches e pré-escolas.

A Educação Especial na Educação Infantil em Rio Branco tem recebido políticas inclusivas. Além disso, com base nos últimos quantitativos de matrículas, é possível compreender que tem havido colaboração, participação e aceitação da maioria dos familiares envolvidos no processo educativo. De acordo com a pesquisa realizada, embora já tenham sido dados os passos iniciais na busca de uma Educação Inclusiva, ainda há um enorme caminho a ser percorrido pelas instituições, para aprimorar o acolhimento e as políticas de inclusão das crianças na escola e na sociedade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. **O direito das crianças à educação infantil**. 2003. Disponível em: www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2207/42-dossie-abramowicza.pdf. Acesso em 17 set. 2019.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulheres na escola**: Algumas reflexões sobre o magistério feminino. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 96, p. 71-78, 1996.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/civil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 25 ago. 2019

BRASIL. Diretrizes operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica/ Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Marco legal da primeira infância**. Lei nº 13.257 de 08 de março de 2016.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASÍLIA (DF). **Pesquisa Boas Práticas em Educação Inclusiva**. 04 de novembro de 2014.

DICHER, Marilu; TREVISAM, Elisaide. **A jornada histórica da pessoa com deficiência: inclusão como exercício do direito à dignidade da pessoa humana**. 2014. Disponível em: www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=572f88dee7e2502b. Acesso em: 20 set. 2019.

ENICÉIA GONÇALVES MENDES. **Breve histórico da Educação Especial no Brasil**. Revista Educación y Pedagogía, São Paulo, vol. 22, núm. 57, pg 93-109, mayo-agosto, 2010. Disponível em: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9842/9041>. Acesso em: 08 jul. 2019

JORNAL O ACRE – ÓRGÃO OFICIAL, n. 00869, de 23 de abril de 1948, disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 28 ago. 2019.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero : começando pelas creches** / Enicéia Gonçalves Mendes. Araraquara, SP : Junqueira&Marin, 2010.

RIO BRANCO, Acre. **Lei nº 2.127 de 14 de setembro de 2015**. Altera as Leis Municipais nº 1.892, de 03 de abril de 2012, 2.039, de 09 de abril de 2014, 2.101, de 29 de dezembro de 2014 e revoga a Lei Municipal nº 2.008, de 25 de setembro de 2013.

SOUZA, N. N. **Educação Infantil na perspectiva da inclusão: reflexões para novas ações** / Nelly Narcizo de Souza – Curitiba: CRV, 2019.

CAPÍTULO 27

FORMAÇÃO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA PARA ATUAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR: ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DAS CAPITAIS DO BRASIL E DO DISTRITO FEDERAL

Kethleen Maklaine da Costa Diniz
Lúcia Maria de Fátima Melo

INTRODUÇÃO

A construção histórica do curso de Pedagogia no Brasil guarda certa dificuldade na consolidação de uma identidade quanto ao papel do(a) pedagogo(a). Nessa construção é possível observar certa falta de consenso na definição de um perfil profissional dos egressos que agregam, durante o processo formativo, três áreas de atuação: a docência, a pesquisa e a gestão. A Gestão Escolar ocupa papel de protagonismo nas pesquisas em educação e constitui uma área de atuação importante para esse profissional.

Vieira (2011, p.132) pontua que “a assunção da base docente no curso de Pedagogia foi uma reivindicação da ANFOPE¹ desde o início da década de 1980.” E, ressalta ainda que “[...] ela é assumida num sentido amplo que objetiva permitir a formação de um pedagogo capaz de ser simultaneamente um pesquisador e um técnico, professor articulador/gestor de conhecimentos/relações sociais considerando as diversas funções e práticas

¹ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

pedagógicas escolares ou não escolares existentes.” (2011, p.133-134).

Essa trajetória, construída ao longo das contradições vivenciadas no tempo histórico ou pelo próprio sistema educacional, consubstanciada pela sua legislação e por questões em disputa por diversos grupos sociais e políticos que imprime ideologias diversas e contraditórias na formação da identidade do(a) pedagogo(a).

Ou seja, o curso de pedagogia forma essencialmente o docente, no entanto, esse profissional deve receber uma formação que o capacite a atuar nas demais áreas educacionais e pedagógicas, como a gestão e a pesquisa, consequência de o currículo do curso de pedagogia ocupar o centro das disputas político-pedagógicas dos atores sociais, nos diversos contextos sócio-históricos.

De acordo com Aguiar *et. al.* (2006, p. 820-821) as muitas identidades atribuídas ao curso revelam, grosso modo, conflitos atinentes ao estatuto teórico e epistemológico da pedagogia e do curso de pedagogia, sobretudo no que se refere às concepções de licenciatura e bacharelado e seus desdobramentos na configuração curricular desse curso. Nesta senda, encontra-se a formação do gestor escola.

Para Sander (2007, p.59), estudar a construção histórica da Administração educacional “oferece elementos importantes para a construção de novas perspectivas conceituais e analíticas de administração para enfrentar os desafios educacionais”.

Souza (2009, p. 86) destaca que a gestão educacional continua com problemas para serem solucionados, porém a pesquisa tem permitido que esses problemas sejam melhor conhecidos, e isto se deve ao acúmulo resultante de investigações mais amplas, de objetos de estudos melhor definidos e pelas novas abordagens desses problemas de pesquisa.

Nesse contexto, este artigo se propôs a analisar como os cursos de Pedagogia das Universidades Federais das capitais do Brasil e do Distrito Federal abordam a Gestão Escolar no percurso

formativo dos(as) graduandos(as), se mostrando como uma discussão fundamental, necessária e importante.

BREVE HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

O curso de Pedagogia foi concebido a partir do Decreto-Lei nº 1.190/1939 (Brasil, 1939) que criou o curso de Pedagogia bacharelado realizado num período de três anos e que contava com mais um ano para a conclusão de uma “*seção especial de didática*” (parágrafo único, artigo 2º) para formação do licenciado. Ao concluir o curso de Pedagogia recebia-se o diploma de bacharel e, se complementasse os estudos com mais um ano do curso de didática, receberia o diploma de licenciado. Os egressos, se bacharéis, iriam preencher os “cargos de técnicos de educação do Ministério de Educação” (alínea “c”, artigo 51) e, se licenciados, “qualquer cargo ou função do magistério secundário ou normal, em estabelecimento administrado pelos poderes públicos ou por entidades particulares” (alínea “a”, artigo 51).

É importante ressaltar que as Escolas Normais de atuação dos licenciados, expressas no texto do Decreto-Lei nº 1.190/1939 (Brasil, 1939) descrito acima, representam o espaço de formação dos professores que atuavam no Ensino Primário.

De acordo com Sokolowski (2013, p. 82) entre os anos de 1940 até a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei nº 4024/61) aconteceram poucas mudanças no curso de Pedagogia.

O Parecer CFE nº 251/1962 (Brasil, 1962) trouxe alterações curriculares para o curso passando a considerar a necessidade de formação do professor primário em nível superior e fixando um currículo e duração mínima para o curso de Pedagogia. No final da década de 1960, no entanto, com a instituição das habilitações, o curso de Pedagogia perdeu o grau de bacharelado, permanecendo apenas como licenciatura. (Medeiros et al, 2022, p. 689).

Em 28 de novembro de 1968 quando foi editada a Lei nº 5.540 (Brasil, 1968) que “Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.” e determina que “o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares” seriam realizados em “nível superior” (artigo 30).

Posteriormente, foi editado o Parecer CFE nº 252/1969 (Brasil, 1969) que, segundo Silva; Guilherme; Brito (2023), junto a Resolução CFE nº 02/1969 (Brasil, 1969) apresentaram mudanças profundas na constituição curricular do curso de Pedagogia, ao estabelecer um currículo mínimo de 2.200 horas para a graduação com uma complementação de 1.100 horas dedicadas as habilitações, cuja carga horária poderia ser desenvolvida em tempos variáveis.

A estruturação do curso de Pedagogia delineadas no Parecer CFE nº 252/1969, não sofreu grandes impactos até a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996). Mais especificamente, no que diz respeito a gestão, esta Lei determinou em seu artigo 64 que:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (Brasil, 1996).

Sokolowski (2013, p. 82) afirma que o final da década de 60 e início da década de 70 foram marcados pela implementação do modelo tecnicista, além disso, “os anos de 1980 foram fundamentais para a busca do estatuto epistemológico e da identidade do curso de pedagogia”, tendo o modelo atual sido delineado com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

Posteriormente, foi editada a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006 (Brasil, 2006) que “Institui Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura” dando a atuação docente o papel central na construção identitária do perfil do pedagogo:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I -planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II -planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III -produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (Brasil, 2006).

De acordo com a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006 (Brasil, 2006) o curso de Pedagogia está organizado em três grandes eixos: a docência, compreendendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (artigo 2º); a gestão (artigo 4º) e a produção de conhecimento, especialmente por meio da pesquisa (artigo 5º, inciso XIV).

Medeiros *et. al.* (2022, p. 691) apontam que no ano de 2015, como forma de atualizar e contemplar as demandas educacionais e sociais presentes na formação dos profissionais da Educação Básica, definiram-se, por intermédio da RESOLUÇÃO CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015 (Brasil, 2015), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, englobando todos os cursos de licenciatura.

No entanto, ainda segundo Medeiros *et. al.* (2022, p. 691) em 2019, após embates na agenda política e governamental do país, no fito de controle social da população (repercutindo na educação

e na formação docente), as diretrizes curriculares publicadas em 2015 foram revogadas por meio da RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 (Brasil, 2020) sob fortes questionamentos da sociedade civil em geral, por desconsiderar a história de luta que as associações educacionais, faculdades de educação, entre outras instâncias da área de Educação que empreenderam ao longo do tempo para a melhoria da qualidade da formação (inicial e continuada) dos professores da Educação Básica, além disso, o governo deu forças a aprovação da RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 (Brasil, 2020) que foi desenhada em sua base política e ideológica, a qual está adjacente aos anseios neoliberais, portanto, não pode ser dissociada do cenário político brasileiro do qual faz parte.

De acordo com Carvalho (2021, p. 212) a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 (Brasil, 2020) não dialoga com as conquistas e avanços produzidos historicamente, tampouco os reconhece, a exemplo da questão da indefinição do nível de formação do(a) professor(a) da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme se observa em seu artigo 18, trata exatamente da formação em nível médio, na modalidade normal, destinados à formação de docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Aliás, terminologia inexistente, desde a reforma do ensino de 1º e 2º graus gerada pela Lei n.º 5692/1971 (Brasil, 1971), pois, os antigos cursos normais foram transformados em habilitação específica para o magistério.

Outrossim, Medeiros *et. al.* (2022, p. 693) ressalta que ao buscar dividir o curso de Pedagogia em duas modalidades (um curso para formar os pedagogos-professores da Educação Infantil e outro para qualificar os pedagogos-professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental), permitindo em ambas o aprofundamento dos estudos sobre a gestão de processos educativos escolares. Com isso, se retoma um problema enfrentado pelo curso no decurso da história: o perfil profissional a ser graduado pelo curso.

No que concerne a formação do gestor escolar, a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019:

Art. 22. A formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDB, ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico, pode-se dar em:

I - cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o caput e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas; e

II - cursos de especialização lato sensu ou cursos de mestrado ou doutorado, nas mesmas áreas de que trata o caput, nos termos do inciso II do art. 61 da LDB.

§ 1º O aprofundamento de estudos de que trata o inciso I será correspondente a 400 (quatrocentas) horas adicionais às 3.200 (três mil e duzentas) horas previstas para o curso de Pedagogia.

§ 2º Para o exercício profissional das funções relativas a essas áreas, a experiência docente é pré-requisito, nos termos das normas de cada sistema de ensino, conforme o disposto no § 1º do art. 67 da LDB. (Brasil, 2020)

Diante disso, duas afirmações precisam ser destacadas quanto ao artigo acima: a atuação na docência é um pré-requisito para desenvolver as atividades de gestão e são necessárias 400 (quatrocentas) horas adicionais no currículo dos cursos de pedagogia para a formação em gestão escolar, perfazendo um total de 3600 horas para o curso ao adicionar estas 400 (quatrocentas) horas às 3.200 (três mil e duzentas) horas já previstas para o curso de Pedagogia.

Corroborando com essa nova configuração, foi editada a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020 (Brasil, 2020) que “Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)”.

Serra (2021, p. 27) afirma que as referidas resoluções trazem um conjunto de normatizações que buscam a implementação de

uma política de caráter tecnocrático na formação docente e que têm como objetivo um maior controle sobre o trabalho pedagógico. Ressalta ainda que causa espanto que o Conselho Nacional de Educação aprove a Resolução CNE/CP 1/2020 que associada à Resolução CNE/CP 2/2019 materializa a cisão entre formação inicial e continuada de professores.

Diante desse cenário, foi formada uma Frente Nacional por entidades nacionais, fóruns e movimentos sociais ligados à formação de professores e ao campo educacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015, intitulado Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação Pela retomada da Res. 02/2015.

Conforme se observa, as mudanças promovidas pelas RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 (Brasil, 2020) e RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020 (Brasil, 2020) foram impostas diretamente pela via governamental, desprezando toda a construção coletiva em torno da RESOLUÇÃO CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015 (Brasil, 2015) sendo este, um dos fatores da falta de adesão as mudanças propostas pelas duas Resoluções nos cursos de Pedagogia no Brasil.

A formação em pedagogia não se esgota na atuação docente, pois, nem todo trabalho pedagógico é, necessariamente, docente. Outrossim, é importante ressaltar que nas diretrizes do curso de pedagogia, a gestão ocupa um dos elementos presentes nesta formação, portanto, é importante investigar e compreender como essa formação acontece nas diferentes universidades públicas, por essa razão, guarda relevância pesquisar sobre a gestão escolar.

É preciso pensar numa gestão que permita que a escola tenha plena condição de atingir esse fim, desde a proposição de políticas públicas até o funcionamento cotidiano de uma unidade escolar.

A FORMAÇÃO EM GESTÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Diante dos apontamentos acerca da trajetória da Administração/Gestão Escolar no Brasil apresentados aqui, este artigo aborda os reflexos da formação do(a) gestor(a) escolar nos cursos de Pedagogia das Universidades Federais das capitais do Brasil e do Distrito Federal a partir da análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), dos estudos produzidos nesta seara e da legislação disponível nos documentos oficiais.

Tabela 1: Disciplinas e Estágios Curriculares Obrigatórios ofertados nos 34 cursos das 27 Universidades Federais das capitais dos estados e do Distrito Federal

Região	Instituição	Ano PPC	Carga horária curso	Eixo temático: Gestão
Centro-oeste	Universidade de Brasília (UNB) – Diurno e Noturno	2018	3.330h	Gestão das organizações educativas – 60h
				Estágio Supervisionado III: Gestão Escolar – 120h
	Universidade de Brasília (UNB) - EAD	2019	3.300h	Gestão das organizações educativas – 60h
				Estágio Supervisionado III: Gestão Escolar – 120h
	Universidade Federal de Goiás (UFG)	2015	3.304h	Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico – 80h
	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	2022	3.344h	Gestão e Governança da Educação no Brasil – 64h
				Organização e Gestão do Trabalho

				Pedagógico – 64h
	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Matutino e Vespertino	2022	3.388h	Gestão Escolar – 68h
				Gestão dos Sistemas de Ensino – 68h
				Prática em Gestão Escolar – 68h
	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Noturno / Programa Especial	2022	3.392h	Gestão Escolar – 34h
				Estágio Obrigatório em Gestão Escolar – 100h
Nordeste	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	2012	3.313h	Gestão Educacional 68h
				Estágio 4 – 85h
	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	2006	3.210h	Gestão Educacional – 60h
				Estágio Supervisionado em Gestão Educacional I – 60h
				Estágio Supervisionado em Gestão Educacional II – 60h
	Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Educação no Campo	2018	3.210h	Gestão de Processos Educativos em Escolas do Campo – 60h
	Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - EAD	2013	3.300h	Gestão Educacional – 60h
				Estágio Supervisionado em Gestão Educacional I – 60h
				Estágio Supervisionado em Gestão Educacional II – 60h
	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	2019	3.597h	Gestão da Educação e do Trabalho Escolar – 72h
Estágio				

				Supervisionado em Gestão e Coordenação Pedagógica – 108h
Universidade Federal de Alagoas (UFAL) - EAD	2019	3.597h	Gestão da Educação e do Trabalho Escolar – 72h	
			Estágio Supervisionado em Gestão e Coordenação Pedagógica – 108h	
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	2007	3.210h	Fundamentos da Gestão Educacional e Escolar – 60h	
			Gestão Educacional Escolar – 60h	
			Seminário Gestão da Educação e do Ensino – 15h	
			Estágio Supervisionado em Gestão Educacional – 60h	
			Seminário Gestão e Prática Pedagógica – 15h	
Universidade Federal de Sergipe (UFS)	2020	3.465h	Política e Gestão Educacional – 75h	
			Estágio Supervisionado III – 75h	
Universidade Federal do Ceará (UFC)	2013	3.216h	Organização e Gestão de Espaços Educativos Não-Escolares – 32h	
			Estágio em Organização e Gestão Educacional – 64h	
Universidade Federal do Ceará (UFC) - EAD	2017.2	3.288h	Política Educacional e Gestão Escolar –	

				64h
	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	2017.1	3.375h	Gestão e Organização de Sistemas Educacional I – 60h
				Gestão e Organização de Sistemas Educacional II – 60h
				Estágio em Gestão e Organização de Sistemas e Unidades Escolares - 135h
	Universidade Federal do Piauí (UFPI)	2018	3.225h	Gestão de Sistemas e Unidades Escolares – 60h
				Estágio Supervisionado I - Planejamento e Gestão da Educação – 135h
	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	2017	3220h	Organização e Gestão da Educação Brasileira – 52h
				Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica – 60h
				Estágio em Gestão e Coordenação Pedagógica – 100h
	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) - EAD	2010	3.015h	Gestão e Organização Escolar – 90h
Norte	Universidade Federal do Acre (UFAC)	2009	3.525h	Gestão Escolar – 60h
	Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	2012	3.480h	Gestão Educacional – 80h
				Estágio Supervisionado em Gestão Escolar – 40h
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	2009	4.040h	Organização e Gestão do Trabalho	

				Pedagógico I – 75h
				Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico II – 75h
				Estágio Curricular Supervisionado III – 100h
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	2018	3.275h	Gestão na Educação – 60h	
			Gestão e Planejamento Educacional – 60h	
			Organização do Trabalho Escolar – 60h	
			Estágio Supervisionado em Gestão da Educação – 150h	
Universidade Federal do Pará (UFPA)	2010	3.211h	Gestão de Sistemas e Unidades Escolares – 68h	
			Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares – 68h	
			Estágio de Gestão e Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares – 68h	
Universidade Federal do Tocantins (UFT)	2007	3.225h	Planejamento e Gestão da Educação – 60h	
			Organização do Trabalho Pedagógico – 60h	
Universidade Federal de Roraima (UFRR)	2009	3.228h	Fundamentos da Gestão Escolar – 60h	
			Coordenação Pedagógica e Educação – 60h	

				Organização do Trabalho Pedagógico em Gestão e Coordenação – 72h
				Estágio IV – 100h
Sudeste	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	2018	3.204h	Política e Administração dos Sistemas Educacionais – 30h
				Gestão Educacional: as Escolas nos Sistemas de Ensino – 60h
				Estágio Curricular em Gestão da Escola e Coordenação Pedagógica – 120h
	Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	2023	3.495h	Política e Gestão da Educação Infantil – 75h
				Gestão e governo dos sistemas e unidades escolares – 75h
				Residência Pedagógica IV – Gestão Educacional – 65h
	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	2018	3.260h	Gestão Educacional – 75h
				Práticas de Gestão na Escola – 105h
				Planejamento e Gestão na Educação Básica – 60h
				Estágio Supervisionado em Gestão Educacional – 135h
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	2015	3.435h	Planejamento e Avaliação de Sistemas	

				Educacionais – 60h
				Prática em Política e Administração Educacional – 60h
Sul	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	2020	4.128h	Organização dos Processos Coletivos do Trabalho Escolar – 72h
				Coordenação Pedagógica na Escola Pública – 72h
	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	2018	3.200h	Organização e Gestão da Educação Básica I – 60h
				Organização e Gestão da Educação Básica II – 60h
				Estágio Supervisionado na Organização Escolar – 120h
				Organização do Trabalho Pedagógico 3: Organização e Acompanhamento dos Processos Escolares – 120h
				Estágio Supervisionado na Organização Escolar – 120h
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	2023	3.360h	Gestão Escolar – 60h
				Seminário de Estágio de Docência e Gestão Educacional – 30h
				Estágio de Docência I: Gestão Educacional – 105h

Fonte: Projetos Pedagógicos de Curso dos cursos de Pedagogia das Universidades: Universidade de Brasília (UNB) – Diurno e Noturno, Universidade de Brasília (UNB) – EAD, Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Mato

Grosso do Sul (UFMS) – Matutino e Vespertino, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Noturno / Programa Especial, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Educação no Campo, Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – EAD, Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – EAD, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Ceará (UFC) – EAD, Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – EAD, Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Foram pesquisados 34 (trinta e quatro) cursos de Pedagogia em 27 (vinte e sete) Universidades Federais localizadas nas capitais dos estados brasileiros e no Distrito Federal, destes apenas 07 (sete) cursos apresentam seus Projetos Pedagógicos de Curso a partir de 2020, ou seja, após a edição das RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 e RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020: Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) com o curso regular matutino e vespertino e o curso noturno (Programa Especial), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Destas Universidades, apenas a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) com o curso regular matutino e vespertino e o curso noturno (Programa Especial) inseriram a RESOLUÇÃO CNE/CP

Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 como um dos documentos norteadores do Projeto Pedagógico de Curso.

Além disso, é possível observar que 05 (cinco) cursos têm apenas uma disciplina voltada diretamente à Gestão Escolar: Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Educação no Campo, Universidade Federal do Ceará (UFC) - EAD, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) - EAD e Universidade Federal do Acre (UFAC).

Outros 02 (dois) cursos duas disciplinas nessa mesma linha: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Outrossim, 27 (vinte e sete) cursos apresentam, em sua grade curricular, Estágios curriculares obrigatórios, cujo enfoque é diretamente a Gestão Escolar. Desses 27 (vinte e sete) estágios, 10 (dez) são de cursos que apresentam uma disciplina e um estágio específico em Gestão Escolar. Outros 07 (sete) estágios estão presentes em cursos que apresentam um estágio e duas disciplinas com esse foco. Em 02 (dois) cursos, são ofertados 02 (dois) estágios e 01 (uma) disciplina em Gestão Escolar, por curso. Em 03 (três) cursos, são ofertadas 03 (três) disciplinas e 01 (um) estágio, em cada curso.

E, finalmente, em 02 (dois) cursos, constam no currículo: 04 (quatro) disciplinas e 01 (um) estágio e 03 (três) disciplinas e 02 (dois) estágios em Gestão Escolar.

Cumprе ressaltar que mesmo que as disciplinas apresentem nomes diferentes, em seu ementário, abordam essencialmente a gestão da escola da educação básica. No entanto, embora estas disciplinas tenham o enfoque central na gestão escolar, o currículo do curso de Pedagogia não aborda esta dimensão exclusivamente nas disciplinas e estágios específicos, conforme demonstrado na Tabela 1, pois disciplinas como políticas educacionais, financiamento educacional, dentre outras, presentes em todos os currículos analisados, são fundamentais na formação do pedagogo que atuará na gestão escolar.

Nenhuma Universidade pesquisada cumpre o aprofundamento de 400 (quatrocentas) horas adicionais às 3.200 (três mil e duzentas) horas previstas para o curso de Pedagogia especificamente para Gestão Escolar, como previsto na RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO.

Somente a Universidade Federal do Paraná (UFPR) apresenta 480 horas específicas para Gestão Escolar, mas com o Projeto Pedagógico de Curso de 2018 e com um total de 3.200 horas totais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo não se propõe a esgotar os estudos realizados sobre a formação do pedagogo para atuação na gestão escolar, mas busca fazer um panorama geral sobre como as Universidades Federais do Brasil, com um recorte para as que estão situadas nas capitais e Distrito Federal, atuam nesta formação.

Da construção do curso até as mudanças mais recentes é possível observar que o curso de Pedagogia sempre esteve presente em um campo de disputas político-pedagógicas dos atores sociais, nos diversos contextos sócio-históricos.

Ao analisar os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de 34 (trinta e quatro) cursos de Pedagogia em 27 (vinte e sete) Universidades Federais é possível observar que não há adesão ao que regem as RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 e RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020, numa clara demonstração que estas Resoluções não se conectam com o que as instituições de ensino se propõem a desenvolver nos seus cursos de Pedagogia.

Outrossim, ao observar todos estes Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) fica evidente que não há uma valorização quanto a formação do Gestor Escolar e isso pode ser percebido pelo número de disciplinas específicas com esse intuito, alertando para a necessidade de análise e mudanças quanto a formação dos profissionais da Educação Básica nos cursos de Pedagogia para atuação na gestão escolar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR. Márcia Ângela da S. *et. al.* **Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação profissional da Educação.** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sckL7kBHbJtY3VnqMNTFVQf/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 08 de set. de 2023.

BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO – CFE. **Parecer nº 251/1962. Currículo mínimo e duração do Curso de Pedagogia.** Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, DF, nº 11, p. 59-65, 1963a.

BRASIL. Conselho Federal de Educação (CFE). **Parecer nº 252, de 11 de abril de 1969. Estudos pedagógicos superiores: mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia.** Relator: Valmir Chagas. Documenta, Brasília, DF, n. 100, p. 101-117, 1969a.

BRASIL. Conselho Federal de Educação (CFE). **Resolução nº 2, de 11 de abril de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia.** Documenta, Brasília, DF, n. 100, p. 113-117, 1969b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 (Brasil, 2020). Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em 08 de set. de 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020 (Brasil, 2020). Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).** Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental Acesso em 08 de set. de 2023.

BRASIL. **Decreto Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 08 de set. de 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 08 de set. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 nov. 1968. Seção 1, p. 10369.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 08 de set. de 2023

BRASIL. **Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170531-texto-referencia-matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar&category_slug=fevereiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 de set. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação**

pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: 08 de set. 2022.

CARVALHO, Mark Clark Assen de. **O Regresso das Indefinições sobre a Formação de Professores: Entre Disputas, Negações e Resistências.** *Revista Práxis Educacional*. Rio Branco/AC. v. 17, n. 46, p. 202 -215, jul./set. | 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8923/5840>. Acesso em 08 de set. de 2023

MEDEIROS, Emerson Augusto de, *et.al.* **O Curso de Pedagogia e a Resolução CNE/CP Nº 2 de 2019: formação de pedagogos e pedagogas para que? Para quem?** – *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar, Mossoró*, v. 8, n. 27, outubro/2022. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/4309/3332>. Acesso em: 20 ago. de 2023.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

UNINOVE, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 25-42 Escola e paradigmas de gestão. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/articula/view/366/358> Acesso em: 08 de set. de 2023.

SANDER, B. **Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento.** Brasília: Líber Livro, Ed. Ampliada. 2007.

SERRA Hiraldo Implicações das Resoluções CNE/CP N. 2/2019 e CNE/CP N. 1/2020 na Formação Inicial e Continuada de Professores. *Ensaios Pedagógicos*. Sorocaba, vol.5, n.3, set./dez. 2021, p.21-313 Disponível <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/263/274> Acesso em: 08 de set. de 2023

SILVA, Maria Cristina Mesquita da, GUILHERME, Alexandre Anselmo, BRITO, Renato de Oliveira. **A Base Nacional de Formação Docente e o curso de Pedagogia: cenários e perspectivas da formação inicial de pedagogos no Brasil.** *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 104, e5273, 2023.

Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/5273/4267>. Acesso em 08 de set. de 2023.

SOKOLOWSKI, Maria Teresa. História do Curso de Pedagogia no Brasil – *Comunicações*, Piracicaba, Ano 20, n. 1, p. 81-97, jan.-jun. 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/viewFile/1110/1192>.

Acesso em: 08 de set. de 2023

SOUZA, Ângelo Ricardo. **A pesquisa no campo da Gestão da Educação Algumas reflexões sobre as relações entre produção do conhecimento e a prática da gestão educacional**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 81-94, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/103/292> Acesso em: 08 de set. de 2023.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **Docência, Gestão e Conhecimento: Conceitos Articuladores do Novo Perfil do Pedagogo Instituído pela Resolução CNE/CP N.01/2006**. Campinas: Revista HISTEDBR On-line, 2011. Campinas n.44., p.131-155. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639982/7542> Acesso em: 08 de set. de 2023.

CAPÍTULO 28

O PROJETO DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM

Francisca Freitas da Silva Pinheiro¹
Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria²

INTRODUÇÃO

Desde o século XIX, a ciência vem sendo transformada em força produtiva no contexto da produção capitalista. Tal fato se intensificou no percurso do século XX, devido à automação e à utilização em massa de tecnologias inovadoras, tanto em base física quanto na organização das empresas, resultando em novas demandas em relação aos trabalhadores. É nesse histórico de empresariamento que ocorrem as reformas educacionais, não sendo diferente a implementação do Novo Ensino Médio-NEM, pela promulgação da Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017, que trouxe mudanças substanciais para a estrutura e abordagem nessa etapa de ensino. Quanto a isso, Marx (1990, p. 194) já anunciava:

Chegou-se, finalmente, a uma época em que, tudo aquilo que os homens tinham considerado como inalienável se tornou objeto de troca, de tráfico, que se pode alienar. É a época em que, até as coisas, até então eram comunicadas, mas jamais trocadas; dadas, mas jamais vendidas;

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Acre - UFAC (2023). Docente em Língua Portuguesa, Pedagogia e professora da Educação Especial pela Secretaria Municipal de Educação - SEME. E-mail: francy.lettras08@gmail.com

² Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. Docente do Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre-UFAC.

adquiridas, mas jamais compradas, - virtude, amor, opinião, ciência, consciência, etc - em que tudo, finalmente, entra no comércio [...].

Sob a égide das metamorfoses na tessitura societária brasileira, deflagra-se a proposição de um Novo Ensino Médio-NEM, o qual, segundo a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (doravante BNCC-EM, 2018), previu uma estruturação dessa etapa em duas linhas de estudo:

a) pelas aprendizagens essenciais, denominadas de Linguagens e suas Tecnologias (Artes, Educação Física, Inglês e Português), Matemática, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Filosofia, História e Sociologia);

b) pelos itinerários formativos, que ficam a cargo dos sistemas de educação ou das redes de ensino.

Nesse sentido, sem titubear, através das políticas educacionais em articulações com diferentes setores nacionais, estabelecendo uma relação estreita e mais ou menos direta entre educação e trabalho, foi proposto na BNCC-EM (2018) um Itinerário formativo obrigatório, denominado de Projeto de Vida, que atua “como estratégia de reflexão do jovem sobre sua trajetória escolar, na construção de um futuro próspero no mercado de trabalho”, fundamentado no ensino-aprendizagem por Competências² (a pedagogia das competências) , em suas dimensões pessoal, social e produtiva, focando no protagonismo do aluno, em que ele é o ‘fazedor’ de seu projeto de vida e adaptável às múltiplas tarefas no competitivo mercado de trabalho. A respeito do ensino-aprendizagem por competências, Saviani (2008, p.47) afirma que esta objetiva

² Ramos (2009) destaca que quando o termo é utilizado no âmbito do trabalho, ele se torna plural – ‘competências’ (grifo da autora), em referência aos conteúdos específicos das funções do mundo do trabalho. É a transferência desses conteúdos que vai originar a ‘pedagogia das competências’ (grifo da autora); “uma pedagogia definida por seus objetivos e validada pelas competências que produz” (p. 299).

[...] dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz epistemológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”.

É nesse cenário de empresariamento do saber, que a educação configura-se como o grande alvo do mercado e arrebatada as mentes dos adolescentes, supostamente maduras à condição de marionetes prontas para o consumo, que emerge a voz do presente estudo, de caráter teórico, bibliográfico e documental, o qual busca metodologicamente, uma análise de conteúdo a partir da potência heurística da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2007, 2008, 2011, 2018) e de seus fundamentos ontológicos e gnosiológicos, próprios da teoria do ser social de Marx – o materialismo histórico-dialético- (Marx, 1990, 1994, 2001), Libâneo (1994, 2010, 2012, 2014) e (Ramos, 2001, 2019), objetivando identificar a relação entre o processo de ensino-aprendizagem por competências, embutidas no Projeto de Vida, com as propostas de ordem capitalista do NEM, que repercutem às lutas pela superação da imperatividade dessa ordem social.

Cabendo-nos indagar sobre as implicações das ideias neoliberais regentes do NEM, buscamos discutir a questão medular que orienta o estudo: no processo de ensino-aprendizagem por competências no Projeto de Vida, professor e aluno são autônomos ou adaptáveis? Para isso, teremos as contribuições teóricas de Pimenta (2017) e Faria (2015) quanto aos questionamentos à educação pós-moderna, na concepção da Didática Histórico-Crítica e demais autores, que teoricamente, coadunam com a filosofia marxista e conseqüentemente com a Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani, pela consciência da necessidade de resgatar a importância da escola, a reorganização do processo educativo, a sistematização dos conteúdos, a recuperação de nossas concepções históricas de

formação dos professores, em projeto histórico-social emancipador.

“NOVO” ENSINO MÉDIO

Ontologicamente, Saviani (2007), embasado nos primórdios da filosofia marxista, enfatiza que os homens primitivos, ao lidaram com a natureza, transmitiam suas experiências (o desenvolvimento de formas e conteúdo) às próximas gerações. A isso, o autor denomina de “comunismo primitivo”. Subsequentemente, houve a privatização de terra por uma parte dos homens, que deu a eles a condição de viver sem trabalhar, surge então, a classe dominante, passando a viver do trabalho dos não proprietários de terra, os quais se educavam no próprio processo de trabalho. Aprendiam, fazendo.

Tendo por base o retrato histórico anteposto, focalizamos no desenvolvimento da indústria rural, possibilitando uma atividade mercantil que está na origem da construção do capital. Tal atividade foi se concentrando nas cidades, dando origem ao burguês, que através do comércio acumulou capital. (Marx, 1994, p. 196) afirmou em *O capital*, “[...] que na época moderna a cidade se sobrepõe ao campo, a indústria à agricultura, e o social ao natural [...]”. Conectada a essa transformação, temos, com reforço das empresas internacionais no Brasil, na década de 90, um ensino voltado ao modo de produção capitalista, e uma nova escola ganhou força com Anísio Teixeira, considerado um dos maiores articuladores e pensadores da educação, no século XX.

Teixeira (1971) afirma que a grande tarefa do seu tempo é preparar o homem novo para o mundo novo, que a máquina e a ciência estão exigindo (Industrialização) e aponta que a nova finalidade da escola é preparar cada homem para ser um indivíduo pensante, que se dirija por si próprio, em uma ordem social, intelectual e industrial. Destarte, era imprescindível que a educação rompesse as barreiras econômicas e sociais dos indivíduos, por isso, propôs uma organização psicológica do

currículo, em oposição à organização lógica do saber escolar (Escola Tradicional), a qual de acordo com ele, trata-se de um aglomerado dos conhecimentos humanos, de cunho estritamente intelectual, que ignora as etapas do aprendizado, sendo para ele : aprender a fazer , para então aprender através das experiências, e por fim aprofundar o conhecimento por meio de uma sistematização lógica.

Sobre esse novo ensino (Escola Nova) preconizada por Anísio Teixeira, Saviani (2018) enfatiza ser uma falsa nova escola, na tentativa de articular o ensino com o processo de desenvolvimento da ciência, ao passo em que o chamado método tradicional (que os pioneiros da Escola Nova criticavam), articulava o ensino com o produto da ciência, que são os conhecimentos culturalmente adquiridos. Em outros termos, a Escola Nova buscou considerar o ensino como um processo de pesquisa. Alvo de questionamentos pela Pedagogia Histórico-Crítica-PHC, pensada por Saviani (2007,2008, 2011,2018), o qual enfatiza que ensino não é pesquisa, já que os ideais de ensino dos escolanovistas se assentam nos pressupostos de que os assuntos que trata o ensino são problemas, isto é, assuntos desconhecidos pelos alunos e pelos professores. Nesse contexto, o ensino seria uma espécie de projeto de pesquisa, ou seja, uma atividade.

Em contraponto às percepções supracitadas, sobre ensinar Libâneo (1994), aponta que a relação de ensino-aprendizagem não deve ter como base a memorização, por outro viés os alunos também não devem ser deixados de lado sozinhos procurando uma forma de aprender o assunto, o professor sendo apenas um facilitador, de igual modo na educação voltada aos dogmas mercantilistas , no caso, a Escola Nova. Para o autor, ensinar envolve toda uma estrutura que tem por finalidade alcançar a aprendizagem do aluno através de conteúdos, o saber escolar, enfatizado na PHC.

Dialogicamente ao exposto, atualmente, temos mais uma reforma na educação, o “Novo” Ensino Médio - NEM, moldado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio

(2018), homologada pelo Ministério da Educação- MEC, que vem redefinindo as abordagens pedagógicas e as possibilidades de formação dos alunos. No mundo do trabalho contemporâneo, há a retomada da Velha Escola Nova, tendo em vista as correlações entre esta e o “Novo” Ensino Médio. Segue abaixo, um quadro com as principais características apuradas em face dos aportes teóricos analisados:

Quadro demonstrativo 1:-Conexões do ensino-aprendizagem entre Escola Nova e Novo Ensino Médio

Escola Nova 	Conexões	Novo Ensino Médio-NEM 
a)Preparação do homem novo para o mundo novo.		a)Projeto de vida
b)Desenvolvimento integral do indivíduo		b)Desafios contemporâneos e educação integral, pela flexibilização do tempo e inserção de itinerários formativos.
c)Aprendizado por meio da experiência		c)Abordagem pragmática da educação : saber ser, saber fazer.
d)Aprendizagem ativa e autonomia do aluno		d)Contextualização dos objetos de conhecimento por competências a serem desenvolvidas pelos alunos: Pedagogia das Competências.
e)Currículo psicológico		e)Itinerários

baseado em projetos		formativos e flexibilidade curricular, inclusão de cursos técnicos profissionalizantes
f) Ênfase na prática e participação		f) Preparação para o futuro incerto.

Fonte: Informações apuradas nos aportes teóricos pela autora/pesquisadora (2023)

Consonantemente aos dados demonstrativos, depreende-se que os elementos norteadores de ambas as reformas educacionais convergem para um mesmo sentido, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, para atender às demandas atuais do mercado de trabalho. Ressalta-se, que no NEM a preparação do homem novo para o mundo novo (item *a* da Escola Nova) dar-se pelo Projeto de Vida, que abordaremos mais adiante. Em ambos, acontece a aprendizagem ativa e a autônoma do aluno (item *d*), no qual o professor é apenas o facilitador para a aquisição do conhecimento. Fato fulcral no NEM, porquanto, focaliza no protagonismo juvenil no processo de ensino-aprendizagem.

Perante o exposto, podemos inferir, com base em Saviani (2018), que para as elites, essa educação pautada numa pedagogia nova foi aprimorada, enquanto que, para a massa popular, da qual destacaremos os trabalhadores e proletariados, teve um desfavorecimento no processo de ensino-aprendizagem, pelo “afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos”. Ainda, conforme Saviani (2018), a democracia do ensino dos escolanovistas é falsa, reforçando que o problema relativo ao esvaziamento do conteúdo escolar deve-se, largamente, ao movimento da Escola Nova, que retorna, recontextualizada no “Novo” Ensino Médio, pois configura-se em redução da carga horária das disciplinas obrigatórias, por meio de flexibilização e otimização do tempo, para inserir os itinerários

formativos (projetos e cursos técnicos), visando o alinhamento ao novo mercado de trabalho, principalmente tecnicista, permanecendo os proletariados que, da força do trabalho “sustentam” a burguesia contemporânea, as multinacionais, assim, como se deu na transição da Idade Média para a Moderna, com os não proprietários de terra.

Portanto, o “Novo” Ensino Médio, não é o Novo, exatamente em sua especificidade, é apenas a “Velha” Escola Nova repaginada ao mercado do trabalho contemporâneo. Podemos aferir assim, a gênese de seu processo de ensino-aprendizagem e consequentemente, o ensino-aprendizagem do Projeto de Vida.

O PROJETO DE VIDA NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO

O ENSINO-APRENDIZAGEM DO PROJETO DE VIDA

No âmbito do Novo Ensino Médio-NEM, a BNCC-EM (2018) orienta os estudantes a enfrentarem questões relacionadas ao mundo do trabalho e à escolha profissional, fundamentando-se em seus projetos de vida. Nesse viés, o Projeto de Vida passou a ser aplicado nas escolas públicas brasileiras, a partir de 2019, abordando temas como autoconhecimento, relações interpessoais, mundo do trabalho, profissões, vida cidadã, planejamento e processos de escolhas (Silva; Carvalho, 2019, p.14). Ao cenário do Novo Ensino Médio, Ramos (2019) afirma que as mudanças não encontram respaldo na realidade, uma vez que:

Não existia qualquer razão que justificasse a instituição da contrarreforma do ensino médio, a não ser as de ordem política-ideológica – a resistência da classe dominante ao direito da classe trabalhadora à educação pública, gratuita e qualidade na perspectiva da emancipação humana – e as de ordem economicista, na lógica de se adequar o financiamento do ensino médio à contenção dos gastos públicos (RAMOS, 2019, p. 5).

Na conjuntura do NEM, o Currículo de Referência Único do Acre – Educação de Excelência para Todos – Ensino Médio (2019), o Projeto de Vida é considerado o eixo central dentro da Instituição Escolar. Essa abordagem deve estar conectada a todas

as outras ações relacionadas ao percurso do estudante. O currículo apresenta uma estrutura em dimensões pedagógicas por competências a serem desenvolvidas pelos alunos, contidas nas aulas da Sequência Didática (Material do Educador fornecido pela Secretaria Estadual de Educação-SEE) do Projeto de Vida para as 1ª e 2ª séries do Ensino Médio, como demonstra o quadro abaixo:

Quadro 2: Dimensões/Competências e Habilidades a serem desenvolvidas no Projeto de Vida 1ª e 2ª séries do Ensino Médio

COMPETÊNCIA	HABILIDADES/CONTEÚDOS
PESSOAL (Identidade)	AUTOCONHECIMENTO: autorreflexão, autoconceito, autoconfiança, autoestima.
COMPETÊNCIA	HABILIDADES/CONTEÚDOS
SOCIAL (Valores)	RELACIONAMENTO INTERPESSOAL E SOCIAL: resolutividade, cooperação, solidariedade, responsabilidade, colaboração, solicitude, comunicação, discernimento, empatia, compartilhamento, gentileza, reciprocidade.
COMPETÊNCIA	HABILIDADES/CONTEÚDOS
PRODUTIVA (Competências para o século XXI)	AUTOGESTÃO: determinação, otimismo, iniciativa, resiliência, entusiasmo, perseverança, proatividade, compromisso, autonomia, produtividade.

Fonte: Quadro adaptado pela autora/pesquisadora com base nas informações do Currículo de Referência Único do Acre- Novo Ensino Médio, 2019.

Ao analisar as dimensões pedagógicas das competências no Projeto de Vida do NEM fica evidente sua conexão com o mundo do trabalho, refletida também na sexta Competência Geral da BNCC, intitulada por Trabalho e Projeto de Vida, que propõe valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhes possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, (Brasil, 2018, p. 9), sendo nesta Competência que o próprio Projeto de Vida está imbricado. Essa abordagem pedagógica por competências tem como foco produzir indivíduos

“competentes” para o mercado de trabalho, transmitindo informações eficientes e ágeis Quanto a esse fato, Libâneo (2003):

[...]. A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas (Libâneo, 2003, p.16)

Sobre a pedagogia das competências embutidas no Projeto de Vida, no processo de ensino-aprendizagem, é preciso questionar, se essa abordagem está, de fato, promovendo uma educação integral e significativa para todos os estudantes, pois ainda persistem interesses de grupos minoritários e uma abordagem empresarial da educação, negligenciando a busca por uma formação mais inclusiva.

Saviani (2011) alerta sobre a crise para a juventude contemporânea, quando reconhece que o indivíduo terá de exercer sozinho sua capacidade de escolha (AUTOGESTÃO: COMPETÊNCIA PRODUTIVA), visando adquirir meios que lhes permitam ser competitivo no mercado de trabalho. Para o autor, o que o jovem de hoje espera das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, porém apenas a conquista do *status* de empregabilidade. A educação passa a ser entendida somente como um investimento em capital humano individual, que habilita jovens às competições pelos empregos disponíveis.

Destarte, é fundamental refletir sobre as implicações das competências trabalhadas no Projeto de Vida do Novo Ensino Médio. A educação não pode se restringir apenas à preparação para o mercado de trabalho; ela deve englobar a formação integral dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de suas potencialidades e a construção de indivíduos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Uma abordagem verdadeiramente transformadora deve considerar as complexidades do contexto

educacional brasileiro e buscar alternativas que promovam uma educação emancipadora e inclusiva para todos.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO PROJETO DE VIDA

Para a aplicabilidade do Projeto de Vida em Rio Branco, no Acre, a Secretaria Estadual de Educação -SEE, forneceu aos professores (selecionados pelo perfil de forte influência sob os alunos) às dez escolas pilotos do NEM, um Material do Educador(Sequência Didática). Esse material, morfologicamente prescritivo, foi elaborado pelo Instituto de Corresponsabilidade-ICE, criado em 2003 por um grupo de empresários do Recife, no Estado de Pernambuco. Ao longo de sua existência, o ICE firmou parcerias com investidores como o Instituto Natura, Instituto Sonho Grande, Itaú BBA, FIAT, Jeep e ESM. Além das parcerias privadas, o instituto estabeleceu relações com o setor público em diversos estados do Brasil.

De acordo com TORRES, (2001) e LIBÂNEO, (2010,2012,2014), observa-se a influência em larga escala de organismos transnacionais nas políticas educacionais para os países emergentes e pobres, incluindo nos campos da pedagogia da didática, do currículo e da organização escolar , afetando significativamente o processo de ensino-aprendizagem. Para ilustrar, vamos analisar a aula 01 da Temática IV, na Sequência Didática produzida pelo ICE (2016):

Quadro 3: RECORTE AULA 1 DA COMPETÊNCIA PRODUTIVA (Competências para o século XXI)

<p>IMAGEM A</p> <p>MATERIAL DO EDUCADOR - AULAS DE PROJETO DE VIDA 242 1ª e 2ª ANOS DO ENSINO MÉDIO</p> <p>AULA: A VIDA É UM PROJETO</p>  <p>A construção de qualquer Projeto de Vida, seja pessoa, gera algumas perguntas existenciais: Quem sou eu? Que lugar a vida deve me levar?</p>	<p>IMAGEM B</p> <p>ORIENTAÇÕES PARA AS ATIVIDADES</p> <p>Atividade: Para conversar</p> <p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> Incentivar a elaboração do Projeto de Vida de cada um; Gerar uma reflexão sobre a importância de planejar o futuro; Refletir sobre o poder das decisões. <p>Desenvolvimento</p> <p>1ª Momento</p> <p>Peça para os estudantes lerem os textos em voz alta, voluntariamente, ou sugira que cada um leia um parágrafo (Anexo 1). Pergunte ao final da leitura o que eles entenderam sobre os textos, mas não se preocupe em explicá-los para não influenciar no debate que se dará no segundo momento. Lembre-os de que eles estão entrando numa nova etapa da vida, marcada pelo ingresso na 1ª série do Ensino Médio, o que exige deles maior autonomia e responsabilidade nas escolhas.</p> <p>2ª Momento</p> <p>Peça para os estudantes fazerem um paralelo entre as frases para discussão, o trecho de Alice no País das Maravilhas e o texto "O caminho do crescimento pessoal". Depois, oriente-os a discutir as afirmações e procure saber a opinião deles.</p>
<p>IMAGEM C</p> <p>Para Saber Mais:™</p> <p>"A única revolução possível é a que se faz dentro de nós." Não é possível libertar um povo sem, antes, livrar-se da escravidão de si mesmo. Sem [essa revolução interna], qualquer outra será insignificante, efêmera e ilusória, quando não um retrocesso. Cada pessoa tem sua caminhada própria. Faça o melhor que puder. Seja o melhor que puder. O resultado virá na mesma proporção de seu esforço. Compreenda que, se não veio, cumpra a você (a mim e a todos) modificar suas (nossas) técnicas, visões, verdades, etc. Nossa caminhada somente termina no túmulo. Du até mesmo além... Segue a essência de quem teve sucesso em vencer um império...</p>	<p>IMAGEM D</p>  <p>Frases para discussão:</p> <ol style="list-style-type: none"> Aprende-se mais errando. Somos réis do acaso. Vento algum é favorável para quem não sabe aonde quer ir. Toda escolha tem uma intenção positiva. <p>Em caso</p> <p>1. Para que você consiga construir o seu Projeto de Vida com êxito, é preciso desenvolver sua capacidade de expressão, o que não depende apenas dos conhecimentos adquiridos através dessa proposta e, sim, de algumas estratégias, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> Compromisso constante consigo mesmo. Participação nas conversações em grupo. Desenvolvimento nas atividades de expressão escrita. <p>Sendo assim, qual(is) dessas estratégias lhe parece(m) interessante(s) para a construção do seu Projeto de Vida? Justifique sua resposta.</p> <p>Responda às seguintes perguntas sobre você.</p> <ol style="list-style-type: none"> Em sua opinião, por que é importante ter um Projeto de Vida? Você já realizou algo ou conhece alguém que alcançou um grande feito através de um projeto traçado? O que foi? Como planejou? Você concorda que sua vida poderá ser mais proveitosa se você tiver um Projeto de Vida? Por que?

Fonte: Quadro adaptado pela autora/pesquisadora com base nas informações do Material do Educador. Aulas de Projeto de Vida 1ª e 2ª séries do Ensino Médio, 2016. pp. 16-22

A morfologia da Sequência Didática da primeira aula, apesar de introduzir conceitos como o autoconhecimento e a reflexão sobre a importância do Projeto de Vida (IMAGEM A), perpassa

para o planejamento futuro (*IMAGEM B*), negligenciando a importância do momento presente e das oportunidades de crescimento no presente. Ademais, uma abordagem estruturada tecnicamente pode não levar em conta uma evolução natural das aspirações e interesses dos alunos ao longo do tempo. Haja vista, as perguntas (*IMAGENS C e D*) que tendenciam ao “forçamento” de uma acelerada *AUTOGESTAO* (Competência Produtiva do Quadro 2) que vem a calhar perfeitamente com os cursos técnicos oferecidos “gratuitamente” nas escolas (estando incluídos propositalmente no pacote do NEM), através de setores privados, voltados à formação técnica, em curto espaço de tempo.

Nesse cenário, que não é nada fictício, de empresariamento na escola, com a implementação de uma Sequência Didática prescritiva e normativa, no processo de ensino-aprendizagem por competências no Projeto de Vida, professor e aluno são autônomos ou adaptáveis? Para isso, temos como resposta plausível as reflexões críticas de Pimenta (2017):

Para os conglomerados financeiros, o professor é um simples técnico prático, com identidade frágil, executores dos scripts e currículos produzidos por agentes externos empresários/financeiros do ensino, que elaboram o material, as atividades, as técnicas e as estratégias a serem executados pelos professores em qualquer que seja a realidade das escolas. Esses materiais são vendidos às secretarias municipais/estaduais de educação, em pacotes acompanhados de cursos e treinamentos para a formação contínua das equipes escolares (Pimenta, 2017,p.26)

O fato é que, expressando uma orientação aparentemente humanista, a Sequência Didática do Projeto de Vida, expressa uma orientação neotecnista e pragmática da educação para os pobres, que segundo (Libâneo,2014) o ensino-aprendizagem se configura no atrelar de metas educacionais a metas econômicas, visando a equilíbrio da economia mundial em função da globalização dos mercados e acrescenta: “[...] a redução da ignorância e da pobreza através de uma escola direcionada ao atendimento das necessidades mínimas da aprendizagem,

focando na empregabilidade e inserção dos indivíduos no mundo da informação e do consumo”. (Libâneo,2014, p.43)

Intertextualmente, Faria (2015) expõe suas inquietações didáticas como professora e aguça de que falar em conhecimento objetivo, totalidade, emancipação parece ser uma postura inadequada, pois o novo posicionamento do professor, didaticamente é regido pelos:

[...] termos mais adequados seriam a incerteza, o relativismo, a diversidade, o hibridismo, a transitoriedade. as diferenças, os grupos, o local, a subjetividade docente, o multiculturalismo na sala de aula, a violência , a questão de gênero , a etnia, o professor reflexivo, o estudo de caso, o improviso, o contrato didático, a pedagogia de projetos , as competências . uma lista considerável de termos tomados como novos e que deveriam substituir aqueles que não mais expressavam a realidade. (Faria 2015, p.68)

Reflexivamente aos achados, de fato, as necessidades individuais do aluno se sobressaem à obtenção do conhecimento e da aprendizagem. Temos à disposição, um material criado para resolver problemas sociais e econômicos do que para capacitar efetivamente os estudantes pobres ao desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e sua inserção na crítica do mundo do trabalho , da cultura e da política. Desse modo, temos professores e alunos adaptáveis ao sistema capitalista, o qual se inventa e reinventa constantemente, ao passo em que também, vai metamorfoseando o processo de ensino-aprendizagem na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os principais achados revelaram que o processo de ensino-aprendizagem do Projeto de Vida no Novo Ensino Médio, buscam promover a reflexão sobre identidade, valores e competências para o século XXI, no entanto, enfrentam desafios, tais quais a falta de participação efetiva dos professores no planejamento, haja vista,

que os conteúdos, metodologia, técnicas e estratégias de ensino já vêm com um molde , totalmente planejado, arquitetado pelas influências neoliberais da sociedade, comprovando-se pela rigidez da estrutura curricular, em âmbito prescritivo e normativo, com conteúdo tendencioso ao “forçamento” imediato para projetar o futuro profissional, que cabe exatamente aos cursos técnicos ofertados nas escolas , por instituições privadas, as quais já têm o ensino voltado ao tecnicismo. Essas instituições atuam em parceria com o governo, para atender a demanda dos alunos, que por impulso de suas necessidades econômicas e por uma impregnação de um “ocupar” lugar rápido e próspero no mercado de trabalho, preferem os cursos em sua maioria, ao invés de se aprofundarem nas Rotas nas áreas das humanas ou das ciências.

Portanto, a busca por uma educação que equilibre o desenvolvimento de habilidades práticas com a formação ética e reflexiva permanecerá como um desafio em movimento, com o escopo de uma formação consistente, baseada nos estudos dos clássicos da cultura, no que tem de mais avançado na ciência, nas artes, na literatura e na filosofia. De modo a preparar os/as estudantes para uma prática social plena, reflexiva, crítica e ativa, efetivamente, por uma educação emancipadora à luz da Pedagogia Histórico-Crítica.

REFERÊNCIAS

ACRE. Currículo de Referência Único do Acre. Educação de Excelência para todos. Ensino Médio, Secretaria de Estado de Educação -SEEAC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 20 ago. 2023.

FARIA, Lenilda Rêgo de Albuquerque. As orientações contra-hegemônicas em face dos questionamentos pós-modernos. E a didática com isso? In: MARIN, A.J; PIMENTA, S.G (org). Didática: teoria e pesquisa. SP: Junqueiraemarin,2015.p.67-80.

LIBÂNEO, J. C. Didática. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. Escola de tempo integral: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem? In: BARRA, Valdeniza M. L. (org). Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral. Goiânia: Gráfica UFG, 20147.

MARX, Karl. O Capital: crítica da economia política, Livro Primeiro. São Paulo: Civilização Brasileira, 2001.

MARX, Kal. Manuscritos econômicos e filosóficos e outros textos escolhidos. Tradução de José Carlos Bruni. 5 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1990 (Coleção os pensadores).

PAIVA, V. *Desmistificações das profissões: quando as competências reais moldam as formas de inserção no mundo do trabalho. Contemporaneidade e Educação, Ano II, 1: 19- 37, maio, 1997.*

PIMENTA, S. G. et al. Os cursos de licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 43, n.1, jan./mar., 2017b.

RAMOS, M.N. A Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.320p.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. 43ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. Sobre a Natureza e Especificidade da Educação. In____. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados: 2008. (Coleção Educação Contemporânea). p. 11-22

SILVA, K. C.; CARVALHO, O. F. de. Trabalho e projeto de vida: Competência para a quarta Revolução Industrial. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, [S.l.], v. 6, n. 4, p. 10-17, nov. 2019. ISSN 2359-2494. Disponível em <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/738>. Acesso em: 30 mai. 2020.

TEIXEIRA, A. Pequena Introdução à Filosofia da Educação: A Escola Progressiva ou a Transformação da Escola. 6ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Material do Educador. Caderno Único - Aulas de Projeto de Vida 1º e 2º anos do Ensino Médio. Recife/PE, 2019.

CAPÍTULO 29

ANÁLISE DE TRABALHOS CIENTÍFICOS APRESENTADOS NA 2ª REUNIÃO DA ANPED NORTE (2018): EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS

Tamila Maiane Silva do Nascimento

Amarildo de Lima Melo

Debora de Oliveira Nolasco

INTRODUÇÃO

A profissão docente é uma temática que levanta muitos questionamentos, uma vez que o papel do professor e seus conhecimentos são indispensáveis no processo de ensino e aprendizagem dos alunos em uma sala de aula. Refletir sobre as habilidades, competências e saberes que o professor mobiliza em prol da efetividade da sua prática educativa, se faz necessário pois constitui a base para o desempenho de seu ofício.

Pesquisas que visam explorar a temática “Trabalho e saber docente” crescem de forma significativa, na medida que novas concepções sobre o saber dos professores surgem. Tais saberes formam a identidade do profissional e são absorvidos em diferentes contextos práticos da sua atuação. Por esse motivo, estudar como esses saberes são construídos e integrados no trabalho pedagógico se faz necessário e justifica a relevância desta pesquisa.

Falar sobre formação de professores no Brasil e o trabalho docente, possibilita novos olhares, discussões e reflexões, uma vez que a sociedade está em constante movimento, novos conhecimentos surgem todos os dias nas diversas áreas do conhecimento. Dessarte, faz-se necessário pensar a educação e a

formação docente para responder às novas necessidades educacionais que emergem para os novos tempos, como aponta Gasparin (2005) a educação sempre buscou atender às necessidades de cada época e do contexto social, inicialmente de maneira prescritiva e instrumental, posteriormente com uma visão mais organizada do saber sistemático.

O trabalho docente é uma das áreas mais importantes na vida social do ser humano, é através da prática educativa o meio pelo qual esse profissional realiza seu trabalho de forma eficaz, sua forma educativa exerce grande influência sobre os indivíduos, tornando-os sujeitos capazes de estabelecer, participar e atuar no meio social, isso é possível porque os conhecimentos, valores, modos de agir, são passados pelas novas gerações.

O campo de formação de professores nos últimos tempos está presenciando a evolução de conceitos referentes ao trabalho e ao saber docente, não somente a formação de professores, a educação de uma forma mais ampla, está discutindo o surgimento de novos termos e conceitos com o intuito de contribuir para o desenvolvimento profissional desses sujeitos.

Sendo assim, o presente estudo tem como foco principal desenvolver uma discussão sobre os conceitos: trabalho e saber docente, infância e cultura, presente em três trabalhos científicos apresentados na 2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPED (2018) sobre a temática da Educação de crianças de 0 a 6 anos.

No decorrer do texto será realizado uma descrição dos trabalhos apresentados a fim de demarcar as principais abordagens teóricas e metodológicas que fundamentaram os mesmos.

O presente artigo está organizado da seguinte forma: no item 2 busca fazer uma reflexão sobre os conceitos de trabalho e saber docente, fazendo uma discussão sobre cultura escolar, o item 3 aborda o papel do educador no desenvolvimento de valores morais nas crianças, aborda os trabalhos apresentados na Anped, no item 4 contém a metodologia que usamos na pesquisa e por fim, as considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica compreenderá de forma sucinta sobre trabalho e saber e docente, além de discutir a temática de infância, cultura e valores morais.

A prática do saber docente e do trabalho do professor vem sendo bastante discutida atualmente, a educação em pauta é recorrente haja vista a sua importância para a sociedade. Diante desse pressuposto Magroni (2004) descreve sobre o triângulo pedagógico de Nóvoa (1995), sendo assim, os professores, os alunos e o saber são os vértices desse triângulo relacionando entre si, em que o docente é o mediador de conhecimentos.

Nesse sentido, discordando de Magroni (2004), Tardif, Lessard e Lahaye (1991), apresentam que o cargo de professor não se resume em apenas transmitir conhecimentos, uma vez que as relações constituídas entre os diferentes saberes integram práticas distintas. Dessa forma o saber docente está em constante construção.

Para Cunha (2003) o trabalho do professor “insere-se na multiplicidade própria do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que, portanto, precisam agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias, habilidades” (Cunha, 2003, p.34).

Desse modo, infere-se que a docência exige a presença de diversos saberes, em várias esferas, para assim informar melhor seu alunado. O saber do professor implica a esse discente melhor resultado, além de um amplo aprendizado para ambos, professor e aluno.

Tardif (1996) aborda acerca dessa temática e a denomina “pluridimensionalidade” a qual designa o saber docente como “composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”. O termo saber descrito no plural sugere a presença de numerosos estudos que o docente necessita exercer. Tardif (2014) compreende que:

Esse saber também é social porque seus próprios objetos são objetos sociais, isto é, práticas sociais. Contrariamente ao operário de uma indústria, o professor não trabalha apenas com um “objeto” ele trabalha com sujeitos em função de um projeto: transformar os alunos, educá-los e instruí-los. (TARDIF, 2014, p. 13).

A citação do autor, nos faz lembrar a visão bancária do processo tradicional de ensino que tinha como objetivo ensinar os indivíduos a se tornarem meros receptores, sem voz ativa frente aos conteúdos ministrados, sem questionamentos e nem discussões, sendo somente o sujeito passivo de todo o ensino, ou seja, o “objeto”.

Concordamos com o autor, uma vez que o professor tem a função de formar sujeitos ativos, interativos com o meio, capazes de revolucionar sua realidade, criticar, analisar a veracidade dos conhecimentos oferecidos, de fazer práticas novas e não simplesmente serem meros repetidores, mas sim criadores, inventivos e descobridores.

Nesta direção, podemos compreender a educação como uma prática social que não acontece apenas no contexto escolar, mas em todas as esferas da sociedade que é definida a partir de fins sociais, políticos e econômicos. Dentro desse contexto social o papel do professor se torna muito importante para colaborar com o desenvolvimento de capacidades críticas e reflexivas dos alunos, tornando-os capazes de lutar por seus direitos, transformar sua realidade diante de um cenário de desigualdades sociais em suas diversidades e compreender o mundo à sua volta.

Concordamos com Tardif (2014) o saber do professor não é definido de forma solitária, mas sim adquirido e produzido de forma social entre os diversos grupos e contextos que ele socializa. Assim, compreendemos que o saber do professor é construído ao longo do seu trabalho, ele aprende o seu trabalho no momento que ensina, se constrói e desconstrói visando o aperfeiçoamento da sua profissão.

Neste sentido, Candau corrobora (2018), explicando que os saberes docentes são construídos de modo contextualizado e

dinâmico e a formação docente se dar em parcerias, são saberes construídos plurais e estratégicos porque é constituído dos saberes das disciplinas curriculares profissionais e das suas experiências e assim por suas funções ocupam posições significativas no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins.

Podemos observar no que a autora descreve, que os saberes docentes não se limitam a conteúdos, mas se refere também a saberes sociais que são compartilhados no interior das relações entre alunos, professores, pais, de maneira coletiva envolvendo diversas questões próprias do seu trabalho.

Como salienta Imbernón (2009):

Hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra exclusão social, participação, (...) relações com estruturas sociais, com a comunidade... E é claro que tudo isso requer uma nova formação inicial (...). (IMBERNÓN, 2009, p.14).

Como percebe-se, o autor nos leva a compreender que para o exercício da docência é necessário que as concepções fundamentadas como individuais, passem para uma perspectiva compartilhada e que a profissão docente não se limita aos saberes científicos, mas assume uma relação com outras funções que não diz respeito apenas à sala de aula.

Além disso ele é ligado ao conhecimento com o mundo, com as relações sociais condicionadas à sua volta, ao contexto social estabelecido em que ele encontra-se inserido, segundo Tardif (2014) “embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho” (Tardif, 2014, p.14-15). O fazer docente é inerente ao ambiente em que ele é colocado e o ensino influenciado por esse também.

Conforme Tardif (2014) “em suma, o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e provavelmente de natureza diferente” (Tardif, 2014). Ao desempenhar as atividades docentes, o profissional educador precisa ter em mente a diversificação do repertório de distintos conhecimentos.

Podemos observar no que o autor descreve, que os saberes docentes não se limitam a conteúdos, mas se refere também a saberes sociais que são compartilhados no interior das relações entre alunos, professores, pais, de maneira coletiva envolvendo diversas questões próprias do seu trabalho.

Na visão de Candau (2018) é de fundamental importância o reconhecimento e a valorização dos saberes docentes no âmbito da reflexão da didática, e que é necessário reinventar a escola, desconstruir o formato dominante e valorizar as diferenças como vantagem e o professor como mediador do conhecimento estimular a criatividade, curiosidade, interdisciplinaridade promovendo cidadania e a construção coletiva do conhecimento.

Portanto, compreende-se que o termo saber docente ou trabalho docente acarreta em o profissional educador adquirir múltiplos aprendizados referentes a sua área, a fim de proporcionar aos alunos maior aproveitamento no âmbito escolar, isso demonstra-se a partir das descrições de Tardif (2014) a qual explica o ato de ensinar como reutilizável, com o intuito de adaptá-los e transformá-lo para o trabalho.

CULTURA E CULTURA ESCOLAR

A cultura é um termo amplamente disseminado em nosso meio, devido a sua relevância para as sociedades, sendo assim vale ressaltar os distintos conceitos sobre ela. Diante disso, Eagleton (2005) descreve que a palavra cultura tem sua etimologia derivado do conceito de natureza, ou ainda significa “lavoura” ou “cultivo agrícola”.

Em contrapartida Veiga-Neto (2003) afirma ao conceituar cultura que os sujeitos por algum tempo definiram cultura como tudo que a humanidade produziu de melhor, nos âmbitos materiais, filosóficos, científicos, literários, etc., sendo vista como única e universal. O autor adentra no campo educacional assegurando que a educação era o meio para atingir a cultura (...) “a educação foi - e ainda é- vista por muitos como o caminho natural para a “elevação cultural” de um povo para outro (Veiga-Neto, 2002a).

Em consonância com o autor supracitado Cuche (2002) define cultura: “a cultura, para eles, é a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, considerada como a totalidade, ao longo de sua história” (Cuche, 2002, p.21) ele aponta essa definição segundo o ideal iluminista francês. No que diz respeito ao contexto educacional podemos relacionar os saberes oriundos da cultura em uma perspectiva do ensino- aprendizagem referentes a docentes e discentes no ambiente escolar.

Por conseguinte, Julia (1995) em um texto traduzido por Souza aponta acerca da cultura escolar (...) “como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)”. As normas e as práticas por este lado estão indissociáveis entre si, visando o bem comum, o aprendizado dos alunos.

Destoando de Julia Viñao Frago (2000) afirma que a cultura escolar vê os “modos de pensar e atuar que proporcionam a seus componentes estratégias e pautas para desenvolver-se tanto nas aulas como fora delas – no resto do recinto escolar e no mundo acadêmico – e integrar-se na vida cotidiana das mesmas” (Vinao Frago, 2000a, p. 100). Assim, a cultura engloba todo um contexto e realidade social vivida tanto por alunos quanto por professores reforçando a ideia de Tardif (2014).

Por outra perspectiva, Silva (2006) aborda acerca dessa cultura (...), “a cultura escolar é tanto o conjunto de saberes presentes nas determinações dos mitos, dos comportamentos, das tradições, das inovações e das relações sociais. Por outro lado, pode ser interpretada como uma variável ideológica/científica dependente da cultura geral” (Silva, 2006, p. 209). Dessa forma, a escola é um espaço de formadores educacionais, lugar de aprendizados e troca de experiências evidencia uma cultura pautada na interação com a sociedade, principalmente.

O PAPEL DO EDUCADOR

Primordialmente destaca-se que não existe o docente sem o discente, ambos andam lado a lado em um processo mútuo de aprendizagem e troca de experiências, como salienta Freire (2011),

Não há docência sem deiscências duas explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. (FREIRE, 2011, p.19).

Nesse sentido, no processo de ensino-aprendizagem ambos trabalham conjuntamente, em que um não existe sem o outro. O papel do educador enquanto mediador de conhecimentos corrobora para a educação dos seus alunos dentro da sala de aula.

Pensando assim, é interessante ressaltar que o educador necessita levar em consideração as especificidades dos educandos, no que se refere ao seu contexto social e histórico familiar, como aborda Freire (2011) “Saber que devo respeito à autonomia à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (Freire, 2011, p. 45).

De acordo com Piaget (1969) as crianças a partir dos valores morais desenvolvem as memórias para imitar os adultos, e em relação aos conhecimentos das professoras incentivando outras crianças por meio das características de ideias, das e regras que devem ser respeitadas, os outros desenvolverem atitudes éticas do

trabalho das pesquisas das formações como da atividade diferentes, da identidade, contextos e sociedades das relações dos alunos e professores incentivaram do desenvolvimento a atitude de respeito e valorização da aprendizagem .

As relações das crianças e adultos serão compartilhadas em sala de aula, mais importante nesse sentido é discutir as atividades dos conhecimentos no processo educacional, com dinâmicas dos saberes das teorias e práticas do trabalho da perspectiva social e dialética .Dessa forma, os contextos da escola com a formação do professores têm que ser reinventados, com estratégias da sala de aula e sugestões dos alunos a responderem as questões. O trabalho da integração dos professores tem-se compreendido com o intuito de refletir sobre o processo pedagógico do ensino no cotidiano da ação docente em relação à importância metodológica dos saberes pedagógicos, como afirma Alves (2018).

Na fase inicial da criança, ela acompanha para saber acerca dos conhecimentos da sala de aula, dos espaços necessários a compreender para desenvolvimento da educação da imitação do adulto com o intuito de entender e obedecer outras pessoas das sociedades, necessidades no que diz respeito às características das crianças e assim levar elas para conhecer a postura correta a se tomar. O uso das estratégias certas, com foco no interesse da criança, como por exemplo, participar dos jogos e brincadeiras, pular corda ,pintura do quadro, colher da planta, amarelinha, auxilia as crianças a desenvolverem e aprenderem mais rápido contribuindo também no fortalecimento da memória (Piaget, 1969).

O professor exerce a responsabilidade da sala de aula, observando como cada criança aprende, e ideia da atividade com a memória do desenvolvimento dela e o uso de estratégias de modo a incentivar a escrita, como por exemplo a produção da letra minúscula e maiúscula do nome do aluno do indivíduo promovendo assim o aprendizado para vida cada um aluno da sala de aula.

DISCUSSÃO DAS OBRAS

O texto de Silva (2018) tem como título: formação de professores em Roraima saberes que constituem a identidade do trabalho docente, e tem como objetivo a discussão sobre os saberes que constitui a identidade do trabalho docente, que pesquisa tem por objetivo apresentar discussões que nos ajude a pensar a respeito do saberes que constitui a identidade do trabalho docente, os quais são utilizados para mediar as situações do dia a dia no contexto escolar do campo, considerando que as atividades docentes mobilizam um amplo conjunto de saberes que corrobora para o desenvolvimento da identidade do professor, indispensáveis no exercido da prática docente. Conforme o estudo bibliográfico deste tema realizado por autores da atualidade, tais como: Piconez (1991), Pimenta (1996; 1997), Tardif (2002; 2010), Nóvoa (1995), dentre outros. A pesquisa qualitativa foi a abordagem utilizada para esse trabalho.

Lopes (2018), discute sobre a infância na era das mídias digitais: consumo e cultura, tendo como objetivo principal levantar dados sobre os modos como as crianças pequenas se relacionam com as mídias digitais em diferentes contextos, e avaliar qual o papel das mídias na educação, na aquisição de conhecimentos e na formação de conceitos pelas crianças. Objetivou também perceber se as mídias ajudam as crianças a construírem autonomia ou se colaboram para mantê-las heterônomas como receptoras das produções culturais pré-estabelecidas. Com base nisso foi feita uma análise baseada nas teorias de Piaget (1982) e Freud (2022).

Ribeiro (2018), relata sobre o desenvolvimento de valores morais no contexto da educação infantil: o papel do educador com o objetivo de verificar que trabalhos são desenvolvidos pelas escolas de Educação Infantil a fim de promover o desenvolvimento sócio moral da criança.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada compreendeu uma revisão bibliográfica dos trabalhos científicos apresentados na 2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPED que é a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação no ano de (2018) sobre a temática da Educação de crianças de 0 a 6 anos. A ANPED é uma Associação que agrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação de todo o país.

O tema da 2ª Reunião foi: “Desafios da Educação na Amazônia: ultrapassar fronteiras e superar limites”, ocorreu entre os dias 24 a 26 de outubro de 2018 na Universidade Federal do Acre. Entre os grupos de trabalhos, selecionamos o GT 07 e ao fazermos uma filtragem nos retornou um número de 3 pesquisas científicas sobre a temática da Educação de crianças de 0 a 6 anos, apresentados a seguir na tabela.

Os trabalhos em suas essências discutem a importância do papel e da formação de professores para a qualidade da educação, além de refletir sobre a prática docente e os desafios que a categoria enfrenta em busca de aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional.

Quadro 1 GT 07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos

Formação de professores em Roraima: saberes que constituem a identidade do trabalho docente.	Silva (2018)	Esse texto se desenvolve, a princípio, fazendo um breve apanhado sobre as teorias do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget (1896-1980) e da psicosssexualidade de Sigmund Freud (1856-1939); em seguida uma discussão sobre a infância, mídia e cultura.
A infância na era das mídias digitais: consumo e cultura.	Lopes (2018)	A pesquisa tem por objetivo apresentar discussões que nos ajude a pensar a respeito dos saberes que constitui a identidade do trabalho docente, os quais são utilizados para

		mediar as situações do dia a dia no contexto escolar.
O desenvolvimento de valores morais no contexto da educação infantil: o papel do educador.	Ribeiro (2018)	Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com professoras de Educação Infantil no município de Ananindeua, na qual Tivemos o objetivo de investigar as estratégias utilizadas pelas professoras de Educação Infantil para desenvolver os valores morais nas crianças. Tendo em vista os valores de respeito mútuo, a cooperação, a negociação de conflitos, ajuda mútua e a honestidade nas relações interindividuais.

Fonte: Elaborados pelos Autores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de pesquisa aqui exposto trata se de uma análise dos três textos apresentados na 2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPEd (2018), trazendo como temática a Educação de crianças de 0 a 6 anos, é discutido e observado sobre os principais conceitos do trabalho e saber docente, da infância e cultura escolar, no qual nos leva a fazer uma reflexão sobre como se constitui o papel do educador no desenvolvimento de valores morais nas crianças nesse ambiente educacional.

Diante da pesquisa desenvolvida se observou que é de fundamental importância o trabalho que o docente desenvolve no ambiente educacional infantil de forma que venha colaborar no processo de ensino e aprendizagem fazendo a utilização de estratégias e técnicas para o melhor desenvolvimento dos valores morais nas crianças. Desse modo, a Educação de crianças de 0 a 6 anos é um campo de aprendizado contínuo, constituído entre professor e aluno em que ambos são protagonistas.

Posto isto, esse estudo teve como objetivo primordial desenvolver uma discussão sobre os conceitos: trabalho e saber docente, infância e cultura, presente em 3 trabalhos científicos apresentados na 2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPED (2018) sobre a temática da Educação de crianças de 0 a 6 anos. O objetivo da pesquisa foi alcançado, visto que é possível constatar que os saberes docentes, assim como o trabalho do professor, ampliaram os conhecimentos acerca da cultura escolar em uma perspectiva educacional.

Com isso, foi possível verificar a extrema importância o aprofundamento sobre como os saberes docentes são construídos e integrados no trabalho pedagógico e de que forma isso vem a contribuir na aplicação do desenvolvimento em suas atividades para com os alunos.

Nesse sentido, observou-se que de acordo com os dados mencionados nesta pesquisa concluir que para a construção de uma aprendizagem autônoma, através de estratégias pedagógicas que promovem o respeito ao outro é relevante, em que e as crianças tenham a oportunidade de se expressar, partilhar experiências através de rodas de conversa executadas pelo docente em seu trabalho realizado no ambiente escolar visando garantir a formação de cidadãos críticos que possam contribuir para a constituição de uma sociedade mais igualitária e de sujeitos autônomos. Nessa perspectiva podemos dizer que são os saberes docentes que possibilitam ao professor o reconhecimento dessa identidade no campo.

No entanto, pode se dizer que o conhecimento pedagógico é o conhecimento do próprio docente, tendo em conta os conhecimentos que este irá mediar em sala de aula durante o processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de desenvolver as competências sociais e intelectuais que os alunos devem adquirir. Desse modo, ele se apropria do conjunto de teorias em articulação com a prática no contexto social, mobilizando novos saberes, com base na sua prática em sala de aula.

Além disso, os saberes docente construídos no decorrer do tempo pelos docentes tem o intuito de promover o adequado ensino dos alunos, de forma a contribuir para seu aprendizado, dessa maneira os professores precisam adquirir vários saberes, sobre diversos assuntos, está sempre bem informado, fazer pesquisas e ser inserido no meio educacional plenamente.

Ademais, a cultura atrelada a cultura escolar apoia o docente no que tange como ele vai planejar suas aulas, por exemplo, o contexto social dos alunos necessita ser levado em consideração, tendo em vista um maior aproveitamento no aprendizado se os professores usarem exemplos concretos sobre o bairro, família, amigos, de determinados contextos em que esse aluno está inserido. A cultura escolar dessa maneira mostra-se relevante no que diz respeito às práticas educativas.

Outrossim, os valores morais estão intrínsecos entre saber docente e cultura escolar, os três termos tornam-se indissociáveis entre si com um elo de suma importância no contexto escolar, haja vista que fortalecem a conduta do profissional educador no âmbito do ensino aprendizagem. Ressaltamos ainda o papel do educador como mediador do conhecimento e ampliador de meios que proporcionem melhor desempenho dos alunos.

O docente exerce o papel então, de mediar e construir o pensamento crítico reflexivo dos alunos de modo a serem protagonistas de suas próprias histórias e atuarem no campo educacional, sendo altamente capazes de efetivar o que aprenderam na escola, na sociedade e assim também ensinarem seus filhos e perpetuar o conhecimento e a aprendizagem de geração em geração.

Portanto, esse estudo contribui para o entendimento sobre as práticas desenvolvidas e estratégias adotadas pelo professor em ambiente escolar a fim de aprimorar sua mediação e facilitar para um bom desenvolvimento de um sujeito emancipado. Diante de tais considerações, recomenda-se para trabalhos futuros um maior aprofundamento sobre como acontece a educação de crianças de 0 a 6 anos nos diversos contextos escolares.

REFERÊNCIAS

- ALVES, S. S. C. **Jean Piaget e Paulo Freire: Respeito Mútuo, Autonomia Moral e Educação.** Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Marília/SP, 2018.
- CANDAU, Vera Maria. **Ensinar-Aprender: desafios atuais da profissão docente.** In: CANDAU, Vera Maria (Org). **Didática: tecendo/reinventando saberes e práticas.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2018.
- CUCHE, Denys. **O Conceito de Cultura nas Ciências Sociais.** Tradução de Viviane Ribeiro. 2 ed. Bauru: EDUSC, 2002.
- CUNHA, Emmanuel Ribeiro. **Os saberes docentes ou saberes dos professores.** Tese (doutorado). Universidade do estado do Pará. Revista Cocar, 2007.
- EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura.** Unesp, São Paulo: 2006.
- Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza.** 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto historiográfico.** Tradução: Gizele de Souza. Revista Brasileira de História da Educação, São Paulo: 2001.
- MAGRONE, Eduardo. **Saberes docentes e formação profissional: uma visão crítica.** Educação em Revista, v. 20, n. 40, Belo Horizonte: 2004.
- NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida.** In: _____. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995.
- PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia.** Tradução de Dirceu Accioly e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1969.
- SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa.** Educar em revista, Curitiba: 2006.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD & LAHAYE. **Os professores face ao saber**: Esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação nº 4, Porto Alegre: Panônica, 1991.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Culturas escolares, reformas e innovaciones**: entre la tradición y el cambio. Rio de Janeiro: 2000.

Sobre os organizadores



Prof. Dr. Nádson Araújo dos Santos

Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAC). Professor Adjunto do Centro de Educação Letras e Artes (CELA) da Universidade Federal do Acre (UFAC). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação na mesma

instituição. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem - Gepel/Ufac. Desenvolve, orienta e tem interesse em pesquisas nas áreas de Educação e Linguagem: Estudos sobre Alfabetização de Crianças; Leitura e Escrita na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Estudo de Letramentos e Multiletramentos; Tecnologias Digitais na Educação e Formação de Professores. E-mail: nadson.araujo@gmail.com. Link para o lattes: <http://lattes.cnpq.br/6038242905803170>.

Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense, mestre em Letras pela Universidade Federal do Acre e professora Associada dessa instituição, no Centro de Educação, Letras e Artes, da área de Linguagem e Letramento. Desenvolve e orienta pesquisas nas áreas de Alfabetização, Letramentos, Formação de Professores,



Currículo e Ensino da Língua Portuguesa. É professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE- Ufac), Linha 2 - Formação e de Professores, Educação e Linguagens; do Programa de Pós- Graduação em Educação na Amazônia - Educanorte, Linha 3 - Saberes, Linguagem e Educação. E-mail: tatiane.santos@ufac.br Link para o lattes: <https://lattes.cnpq.br/4248167125237677>.



Nesta coletânea, publicizamos um conjunto de pesquisas apresentadas durante a I Semana Acadêmica de Estudos em Educação e Linguagem do Gepel Ufac. Com área de concentração em Educação, os estudos foram realizados em contextos da Amazônia do Norte do Brasil, em especial, da Amazônia acreana. Desejamos a todos uma excelente leitura.

Os organizadores

